HAL
open science

La transposition didactique de l'espagnol en milieu scolaire

Marion Collet

To cite this version:

Marion Collet. La transposition didactique de l'espagnol en milieu scolaire. Linguistique. 2010. dumas-00517704

HAL Id: dumas-00517704

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00517704

Submitted on 15 Sep 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année 2010

Mémoire de Recherche
UFR Sciences du langage

Master 1 Didactique des langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia

La transposition didactique de l'Espagnol en milieu scolaire.

Marion Collet

Sous la direction de
Mme S. Canelas Trevisi

Mots clés : Transposition didactique, Espagnol, transformation du savoir, enseignement scolaire.

Résumé :

Ce mémoire de recherche porte sur la transposition didactique de l'Espagnol en tant que discipline dans le milieu scolaire, et plus particulièrement en lycée. Il s'agit d'étudier les répercussions du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et de l'approche actionnelle sur la transposition didactique de la langue. Ma recherche se présente en trois parties, dans un premier temps, l'analyse porte sur la transformation du savoir savant au savoir à enseigner en s'appuyant sur les méthodologies antérieures et à travers une analyse d'une unité de manuel scolaire. Dans un second temps, nous observons les répercussions du cadre européen sur la transformation du savoir à enseigner au savoir enseigné. Enfin, la dernière partie porte sur l'analyse du processus de transposition du savoir à travers l'observation et la transcription d'une heure de cours.

Resumen:

Este informe trata de la transposición didáctica del Español como asignatura enseñada en el entorno escolar, y particularmente en el instituto (educación secundaria). Se trata de estudiar las repercusiones del marco común europeo de referencia para las lenguas y del enfoque accional en el proceso de transposición didáctica de la lengua. Mi búsqueda se presenta en tres partes, en un primer tiempo, el análisis se refiere a la transformación del saber científico o erudito al saber para enseñar y se apoya en los métodos didácticos anteriores así que en el análisis de una unidad de un manual escolar. En segundo lugar, observaremos las repercusiones del marco europeo en la transformación del saber para enseña hasta el saber enseñado. Para terminar, la última parte trata del análisis del proceso de transposición del saber a través de la observación y de la transcripción de una hora de clase.

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaitais adresser mes sincères remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.
Je tiens à remercier Madame S. Trevisi, ma directrice de mémoire pour son soutien, son aide, sa correction et le temps qu’elle a bien voulu me consacrer tout au long de l’année.
Mes remerciements s’adressent également à M. Gerland, professeur d’espagnol au Lycée du Granier, qui m’a laissé observer ses cours et qui a offert de son temps pour répondre à mes questions et partager ses points de vue.
J'exprime ma gratitude à tous les élèves des cours que j’ai suivi lors de mon stage, pour leur collaboration à mon travail, leur naturel malgré ma présence en classe et pour m’avoir permis de les filmer lors d’une séance.

Sommaire

Introduction **7**

I. Du savoir savant au savoir à enseigner **16**

1.1 Rappel historique de la transposition didactique au travers des différentes méthodologies 16

1.2 Le savoir savant en Espagnol 21

1.3 Analyse d'une séquence de manuel scolaire 26

II. Du savoir à enseigner au savoir enseigné **35**

2.1 Le travail préalable au cours 37

2.2 Mise en place du cours 38

2.2.1 Le contrat didactique de la classe 38

2.2.3 L'approche actionnelle, ou la modification des pôles du triangle didactique 40

2.3 Les caractéristiques du cours 41

2.3.1 Le repaso 41

2.3.2 L'impact de la perspective actionnelle sur le cours 42

2.3.3 La trace écrite 43

2.3.4 L'élève face à la difficulté et le traitement de l'erreur 43

2.4 Les Activités langagières 44

2.4.1 Compréhension de l'oral 45

2.4.2 Compréhension de l'écrit 46

2.4.3 Production orale monologuée 46

2.4.4 Production orale en interaction 47

2.4.5 Production écrite 49

2.5 L'évaluation 50

2.5.1 L'évaluation de la production écrite 50

2.5.2 L'évaluation de la production orale monologuée 50

2.5.3 L'évaluation de la production orale en interaction 51

2.5.4 L'évaluation de la compréhension écrite 51

2.5.5 L'évaluation de la compréhension de l'oral 52

III. Analyse d'une transcription de cours **53**

3.1 Transcription du cours 53

3.2 Identification du type de cours 60
3.2.1 Nature du savoir à enseigner 60
3.2.2 Activité langagière mise en place 61
3.3 Élaboration du contrat didactique du cours et déformation du triangle didactique 62
3.3.1 Le contrat didactique du cours 62
3.3.2 La déformation du triangle didactique 64
3.4 Le traitement de l'erreur 65
3.4.1 Exemple de la transcription 65
3.4.2 Les caractéristiques de la correction 66
Bibliographie 69
Webographie 71
Annexes 72

Introduction

Le contexte socio-politique actuel place l'enseignement des langues au cœur des discussions dans l'éducation nationale.
Les langues changent de statut ; de discipline de second plan, la mondialisation et l'ouverture sur le monde les promeuvent au rang de véritable outil de communication presque au même titre que la langue maternelle. Une conscience de l'importance de l'utilisation des langues naît en France ainsi qu'en Europe ces dernières décennies.
Le milieu scolaire qui, jusqu'aux années 60, faisait face à un public homogène adapté aux exigences de l'école, voit au cours de ces dernières décennies une modification de la structure de ses classes. La massification de l'école et les conséquences qu'elle entraîne : hétérogénéité des classes, remise en question des enseignements dispensés, ont amené le système éducatif à s'interroger sur la pertinence et la qualité des contenus proposés. L'enseignement change, les méthodes devenues obsolètes et inadaptées laissent place à de nouveaux dispositifs, de nouveaux textes: les langues évoluent avec l'apparition de nouveaux modèles théoriques d'analyse du langage.
Quelles sont les conséquences sur les langues en tant qu'objets d'enseignement?

Nous nous intéresserons plus particulièrement au cas de l'espagnol, discipline enseignée au lycée. Comment la discipline « Espagnol » est-elle modulée, adaptée à l'enseignement actuel des langues?

Dans le contexte éducatif actuel, quelles sont les caractéristiques de l'espagnol en tant que discipline enseignée au lycée? Une analyse de transposition didactique.

Concept de la transposition didactique:

Le concept de transposition didactique est un concept central des recherches en didactique scolaire. Il naquit et fut introduit par Michel Verret en 1975 puis repris, approfondi, problématisé et diffusé par Yves Chevallard dix années plus tard.
M. Verret, dans son ouvrage *Le temps des Études* (1975) fait émerger le processus de la transposition didactique et en donne une première définition *« Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose [...] la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement »*. Ce concept est essentiel pour comprendre les transformations qu'un savoir subit pour être enseigné. On admet que le savoir scolaire n'est pas la reproduction parfaite du savoir expert, il doit être adapté, didactisé et rendu accessible à un public scolaire. La sélection et transformation des savoirs doit être réalisée afin de maintenir un équilibre entre les attentes des parents, de la société et la réalité des élèves.
Qu'est ce que la transposition didactique pour l'enseignement des langues vivantes?
Quelles sont les transformations, distorsions, reconstructions subies par une langue étrangère pour devenir discipline enseignée?

Dans un premier temps, il s'agit de délimiter des objets du savoir savant pouvant être exploitables dans le domaine didactique. La sélection de ces savoirs se réalise en fonction des visées pédagogiques déterminées par le Ministère de l'éducation (de façon directe) et par la Société (de façon indirecte).
Ces objets de savoir sont alors transformés par des concepteurs didactiques (de manuels, dans le contexte scolaire) en objets à enseigner ; sont alors définis des objectifs à dominante culturelle, méthodologique ou linguistique selon la nature du savoir. Ces objectifs orientent le didacticien vers une recherche, création et sélection de documents respectant des critères linguistiques et culturels abordables pour des apprenants du secondaire. Ces documents sont représentatifs des pratiques sociales que les élèves doivent apprendre à maîtriser. Enfin ces documents sont groupés, dans le manuel scolaire, par séquence autour d'un même thème et d'une finalité commune.

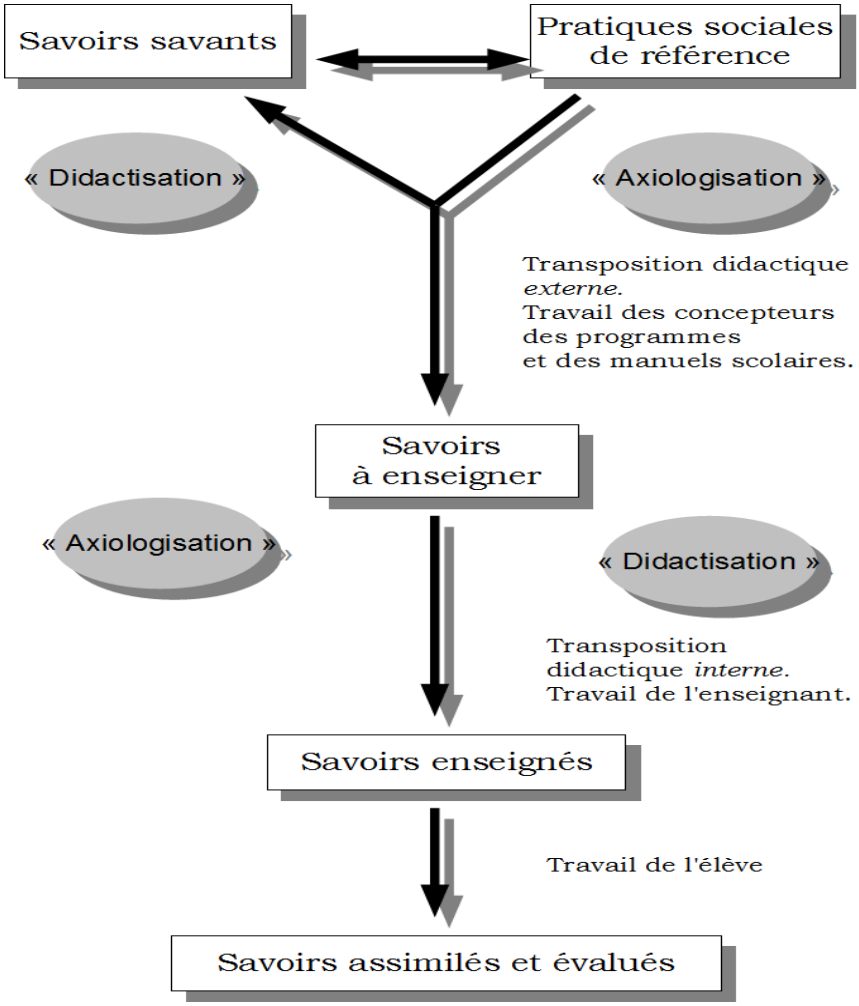
La seconde phase du processus de transposition didactique d'une langue est la transformation du savoir à enseigner en savoir enseigné. Cette phase se déroule en salle de

classe et est réalisable grâce aux méthodes d'enseignement du professeur. Le savoir se diffuse dans une salle de classe, de manière impalpable, sans que les apprenants en aient forcément conscience.

Mais comment connaître réellement ce qui s'enseigne au quotidien? Comment mesurer cette étape de la transposition didactique?

L'identification des savoirs enseignés ne peut se contenter d'une analyse superficielle prenant uniquement en compte les programmes d'enseignement. Une investigation de terrain avec observation de la classe et de l'enseignant est indispensable à une approche des phénomènes de transposition.

Schéma de la transposition didactique (d'après Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992, pp 15-29, et Robert Martineau, « Le programme: un enjeu pédagogique » dans *Vie Pédagogique* n°110, 1999, p 26).



Contexte actuel:

Les années que nous vivons sont des années de révolution dans l'enseignement des langues vivantes au sein des établissements scolaires. Alors que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL ou CECR) publié en 2001, commence tout juste à se faire une place au sein de l'enseignement, les réformes politiques éducatives s'enchaînent.

A la rentrée 2010, sera mise en place la réforme du « Nouveau lycée » qui consacre une large place aux langues vivantes. C'est ainsi que nous pouvons retrouver sur le site du ministère de l'Éducation Nationale (http://www.education.gouv.fr/nouveau-lycee/l_essentiel_du_nouveau_lycee.php) parmi les objectifs de la réforme, le développement de l'unité des langues à travers ces différents items:

- Des enseignements en groupes de compétences
- Une série L davantage tournée vers l'international
- Des enseignements de disciplines générales ou technologiques en langues étrangères
- Des partenariats avec des établissements étrangers
- Un usage renforcé des nouvelles technologies

Les langues vivantes, au plus grand plaisir des professeurs, arrivent enfin sur le devant de la scène; longtemps laissées pour compte au bénéfice d'autres disciplines dans l'éducation scolaire, elles se creusent enfin une place et nécessitent donc l'instauration de nouveaux dispositifs afin d'assurer les fonctions qui leur sont assignées.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, résultat d'une dizaine d'années de recherche, est un instrument de référence d'enseignement des langues pour les professeurs, qui prône une méthode d'enseignement active adaptée au contexte économique et politique actuel européen. Le cadre préconise un enseignement actif au sein duquel l'élève est acteur de sa formation. Il s'agit d'utiliser la langue dans des situations familières à l'élève afin qu'il trouve une véritable utilité à son apprentissage. Pour ceci, le cadre met en place des outils de référence telle qu'une échelle de niveaux de références (de A1 à C2), il délimite 5 activités langagières différentes pouvant être exploitées les unes séparément des autres et énonce des stratégies permettant d'acquérir plus aisément de nouveaux savoirs.

Le Cadre européen commun de référence ***offre une base commune*** *pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence* ***définit les niveaux de compétence*** *qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.*

[…]Le Cadre ***donne des outils*** *aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge.*

En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe.

[…] En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. Le Cadre de référence comprend la description de qualifications « partielles » qui conviennent à une connaissance réduite

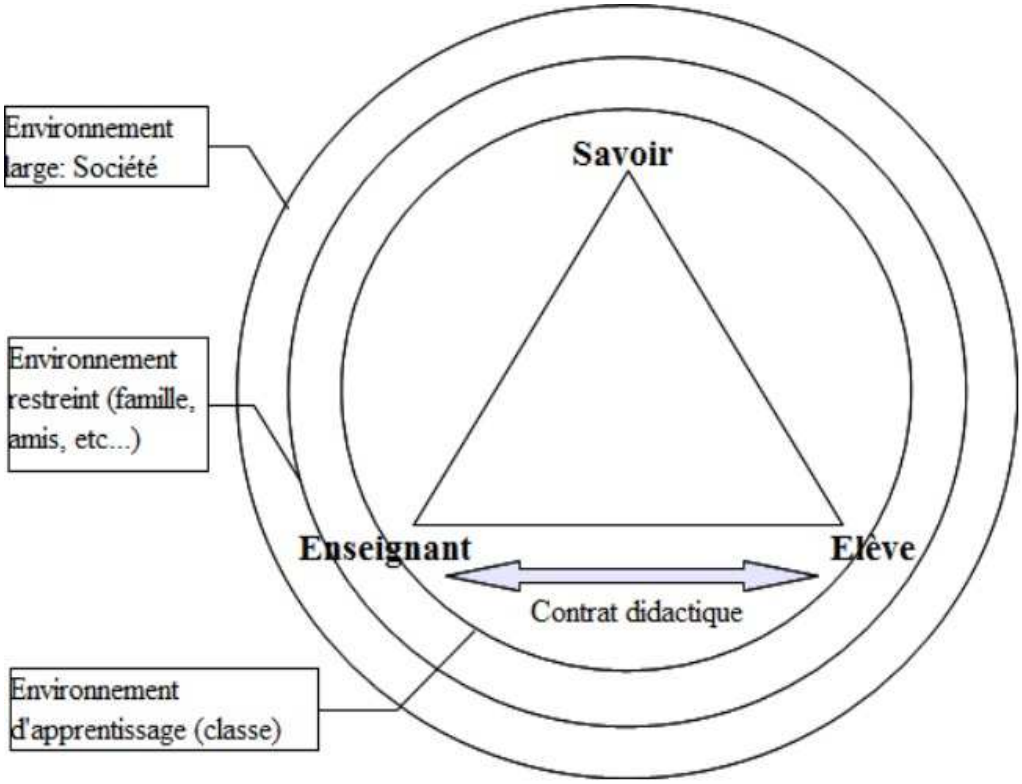
de la langue (par exemple, s'il s'agit plus de comprendre que de parler), ou lorsque le temps disponible pour l'apprentissage d'une troisième ou d'une quatrième langue est limité et que des résultats plus rentables peuvent éventuellement être atteints en visant, par exemple, la reconnaissance plutôt que des habiletés fondées sur la mémoire. La reconnaissance formelle de capacités de ce type aidera à promouvoir le plurilinguisme par l'apprentissage d'une plus grande variété de langues européennes.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001

Malgré tous les progrès constatés en Europe dans l'enseignement des langues, il reste important de signaler que l'évaluation finale n'a pas encore été modifiée. A la fin des trois années de secondaire, les élèves doivent passer le baccalauréat et les épreuves proposées depuis nombres d'années ne correspondent pas aux attentes du Cadre Européen et à la mise en place des réformes scolaires dans le secteur des langues. Les professeurs doivent alors faire un choix dans leur manière d'enseigner, entre favoriser la réussite des élèves au baccalauréat ou enseigner leur discipline selon les recommandations du Cadre Européen et en adéquation avec les futurs besoins des élèves (bien loin des épreuves du « bac »).

Le triangle didactique:

Le triangle didactique est le schéma de base d'une situation d'enseignement, nécessaire à la compréhension du processus de transposition didactique.
Il met en évidence les interactions entre ses trois pôles qui sont le Savoir, l'Apprenant et l'Enseignant. Il est intéressant de remarquer que ce triangle doit prendre en compte l'environnement social de l'apprenant.



Le contrat didactique:

Le contrat didactique est une notion clé dans l'analyse de transposition didactique, Guy Brousseau l'a introduit puis beaucoup développé dans la transposition didactique des mathématiques (BROUSSEAU G. 1986, La relation didactique : le milieu, *Actes de la IVème Ecole d'Eté de didactique des mathématiques, pp. 54-68,* IREM Paris 7). Le contrat didactique est une notion utile pour décrire la transposition didactique mais qui cependant dépasse ce processus et va au delà.

> *On appelle contrat didactique, l'**ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant**... Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout **implicitement** ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre.*
>
> G. Brousseau, 1986

Il s'agit donc d'une négociation en grande partie implicite entre professeur et apprenant du rôle de chacun. L'enjeu de ce contrat est l'acquisition du savoir par les élèves.

Le contrat didactique est sujet à une grande flexibilité, en effet, il varie selon le professeur, le type d'apprenants, les caractéristiques personnelles des deux types d'intervenants, les courants didactiques, les méthodes d'enseignement et surtout selon le savoir mobilisé. Le contrat est articulé autour de l'objet de savoir.

Les réformes actuelles ainsi que la mise en place du Cadre Européen ont forcément modifié le contrat didactique qui existe dans chaque classe de langues. Or la transposition didactique dépend de ce contrat didactique. Le contrat didactique détermine les rôles des acteurs de la situation d'apprentissage autour de l'objet de savoir ; or, la transformation du savoir en classe dépend des relations entre les acteurs et du rapport qu'ils ont au savoir. Les clauses déterminées dans ce contrat didactique vont donc fortement influer sur la transmission du savoir en classe. Si les attentes de la société ont changé, les attentes du professeur comme celles des élèves ont évolué. Donc d'une part, les manuels ont changé mais l'enseignement, la dispense des savoirs s'est elle aussi vue modifiée.

Suite à la présentation des différents concepts et de la situation actuelle des langues au sein de l'éducation nationale, la problématique de mon travail devient plus évidente. Il s'agit d'étudier la répercussion du changement de statut des langues et des apports qui leur ont été faites ces dernières années sur la transposition didactique des langues et dans ce cas précis, de l'espagnol dans le secondaire (lycée).

Pour cela nous allons étudier dans un premier temps les répercussions de ce changement sur la première étape de la transposition didactique, soit du savoir savant au savoir à enseigner. Nous verrons dans cette partie, les attentes globales de l'enseignement de l'espagnol (avec les caractéristiques de la discipline), les objectifs du cadre européen et étudierons grâce à une séquence de manuel le travail de sélection, organisation et analyse des concepteurs didactiques.

Dans un second temps nous analyserons les conséquences du système actuel sur la deuxième phase de la transposition, soit du savoir à enseigner au savoir enseigné, parmi lesquelles les

solutions mises en place par les enseignants face aux demandes du cadre européen et de la société.

Puis nous ferons en troisième partie une analyse du processus de transposition didactique grâce à la transcription d'une séance de cours.

Il m'a paru essentiel de distinguer et de séparer les deux phases de la transposition didactique bien que la considérant comme un seul et unique processus. En effet, ces deux phases font l'objet de type d'études très différentes et amènent à des investigations de natures elles aussi très différentes et se mesurent grâce à des critères propres à chacune. Cette différence même de deux étapes au sein d'un même processus se doit d'être marquée par une séparation nette lors de mon travail de recherche.

I. Du savoir savant au savoir à enseigner

Cette première partie de mon travail de recherche porte sur la première phase du processus de transposition didactique de la langue espagnole.
Il s'agit d'analyser la transformation du savoir savant en espagnol au savoir à enseigner, soit le travail de la noosphère[1]. Les questions qu'il paraît fondamental de se poser sont:

- Qu'est ce que le savoir savant en espagnol?
- Quels critères déterminent le savoir savant ?
- Et comment le concepteur de manuel utilise ce savoir pour le didactiser?

Afin de mieux pouvoir répondre à ces questions, nous allons commencer par un bref rappel historique de la transposition didactique au travers des différentes méthodologies, puis à partir d'une courte analyse de ce rappel, et en nous appuyant sur des ouvrages et articles de didacticiens nous déterminerons ce qu'est le savoir savant, enfin, pour terminer nous analyserons grâce à un manuel d'espagnol le travail des concepteurs didactiques.

1.1 Rappel historique de la transposition didactique au travers des différentes méthodologies

Avant que l'institution publique ne se penche sur l'instruction des langues, celles-ci étaient enseignées selon la méthode des langues anciennes, c'est à dire par la littérature, porteuse à la fois de la culture du pays étranger, des valeurs et de la linguistique de la langue.

[1] Ensemble des personnes qui ont une fonction à la fois dans le système d'enseignement et la société. Exemples : les parents, les savants, les personnes qui élaborent les programmes scolaires, font partie de la noosphère.
Source : Dictionnaire des concepts fondamentaux de didactique

C'est par l'apparition de la **méthode directe** en 1902, suite à de longues années de polémique sur la manière d'enseigner les langues vivantes que nait la réflexion didactique sur les langues. A la fin du 19e siècle, la France prend conscience que pour favoriser le développement des échanges commerciaux, politiques, touristiques et culturels, la population française avait besoin de pouvoir maîtriser une langue pour communiquer. Ce besoin s'est traduit par une volonté de modifier l'enseignement des langues. Aussi, nous pouvons trouver dans une circulaire datant du 15 novembre 1901 ces quelques lignes prouvant le désir de rompre avec la méthode « grammaire-traduction »:

> *« L'enseignement des langues vivantes, malgré les progrès accomplis en ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres.*
>
> *Nos élèves font bien les versions et les thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or, le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.*
>
> *Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué.*
>
> *La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.*
>
> *Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou une gymnastique intellectuelle.*
>
> *Il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de ces langues.*
>
> *Cette méthode, c'est la méthode directe. »*

Circulaire du 15 novembre relative à l'enseignement des langues vivantes.
Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique.
N° 1495, année 1901, 23 novembre 1901, p. 896.

La méthode directe consiste à transmettre le savoir de la langue sans passer par la langue maternelle mais en donnant la traduction directe d'une image, d'un objet ou d'un geste. Elle correspond à la première introduction de l'image dans l'enseignement des langues. Les textes des manuels se réfèrent pour la majorité à des scènes de la vie regroupées en « centres d'intérêts ». Il s'agit de textes construits de façon littéraire. La pédagogie intervient en ce qui concerne « la leçon des mots ».

Apparaît ensuite, pendant l'entre-deux guerres, la **méthodologie active** qui recherche un plus grand équilibre entre les objectifs formatifs, culturels et linguistiques. Son objectif principal est toujours de maîtriser la langue courante mais grâce à des documents plus authentiques (textes d'auteurs et de civilisation). La traduction reprend de l'importance dans l'enseignement et la part d'oral s'affaiblit. Cette méthodologie a une répercussion sur les manuels d'apprentissage qui sont désormais d'avantage orientés vers le récit (langage écrit). Le texte n'est plus l'aboutissement de l'unité pédagogique comme il l'était avec la méthodologie directe mais le point de départ de l'étude. On intègre à l'enseignement la composition en langue étrangère et le commentaire de texte. L'image perd son rôle de support de traduction et devient un support de développement d'opinions. En classe, lors des échanges verbaux, le professeur insiste sur l'importance des réponses construites et la correction linguistique, ce qui nous le verrons peut être un véritable frein à l'apprentissage d'une langue. Les manuels sont très variés : on trouve des manuels conventionnels, parfois inspirés des méthodologies traditionnelles, comme des manuels à méthode active et d’orientation culturelle ou pratique. L'oral en classe est plus souple et il y a davantage de dialogue professeur-élève(s).

Dans les années cinquante et soixante, les premiers procédés audio-oraux de la **méthodologie audiovisuelle** viennent agrémenter certains manuels. Cette nouvelle méthodologie, d’inspiration américaine, se distingue de la méthodologie audio-orale par l’image. L'image est présentée à l'apprenant de façon simultanée à l'écoute du dialogue pour venir renforcer sa compréhension, on l'introduit grâce à des appareils de projection ou de diapositives. On peut apparenter cette méthodologie à la méthode directe car les connaissances se figent grâce à la simultanéité image-son. L'apprentissage des phrases se fait par la répétition. Il n'y a que très peu de grammaire car celle ci apparaît seulement au travers

de phrases exemples. Les limites de cette méthodologie se trouvent dans le manque d'authenticité des documents, car ceux-ci suivent les besoin de la progression grammaticale, les apprenants acquièrent des savoirs qu'ils ne pourront pas forcément réemployer en situation. L'enseignant et l'élève ont peu d'autonomie dans ce type d'enseignement et sont contraints aux règles des machines. Et même si cette méthodologie permet de travailler l'oral, les dialogues construits occultent l'expression libre de l'enseignant comme de l'élève.

Ces déficits conduisent à la mise en place d'une nouvelle méthodologie: **l'approche communicative**. Celle-ci arrive en deux temps. Elle est tout d'abord influencée par le courant cognitiviste de la psycholinguistique, qui au détriment de l'aspect linguistique de la langue, met l'accent sur l'aspect communicatif de celle-ci. L'apprenant a une place centrale, on réhabilite la réflexion grammaticale et le possible recours à la langue maternelle. Les exercices font désormais appel aux quatre compétences, on trouve alors des exercices de transformation, de conceptualisation, d'extension qui remplacent les exercices automatisés d'entraînement intensif. Les manuels édités après 1980, font apparaître des exercices mieux contextualisés et plus axés sur la communication.
Inspirés de la sociolinguistique et du contextualisme anglais, les concepteurs de supports pédagogiques abandonnent progressivement les dialogues artificiels au profit de situations plus proches de la réalité communicative. Un matériel plus authentique entre dans les manuels et les salles de classe : il s'agit de documents écrits et iconographiques plus variés, de textes d'auteur, d'entretiens authentiques, de poèmes, etc. L'écrit est revalorisé. La fonction de l'image subit une transformation; elle n'est plus la réplique du document textuel mais, comme c'était déjà le cas dans la méthodologie active, constitue un déclencheur verbal. Elle peut aussi être un support culturel.

Puis, l'approche notionnelle-fonctionnelle inspire à son tour la méthode communicative et introduit un nouveau concept de la progression. A la progression purement grammaticale et linguistique s'ajoute une progression par actes de parole : les champs lexicaux, regroupés par « intentions communicatives ». Ainsi, à la compétence purement linguistique s'adjoint la compétence communicative : il ne suffit plus pour l'élève de maîtriser les structures linguistiques, mais de savoir les employer de manière appropriée en situation. Autre apport à la méthodologie, le changement du statut de l'erreur, celle-ci est désormais considérée comme faisant partie de l'apprentissage et comme étant une étape nécessaire pour

la formulation en langue étrangère. Cette nouvelle vision de l'erreur permet de mettre en place des techniques de correction entre élèves, par groupes, les apprenants sont donc sollicités à agir sur leur propre apprentissage.

Enfin, avec la parution du Cadre Européen Commun de Référence en Langue en 2002, naît la **perspective actionnelle,** méthodologie dans la continuité de l'approche communicative. Il s'agit de créer des situations et scénarios pédagogiques dans lesquels la langue étrangère sera utilisée pour réaliser un produit particulier et observable.
Le CECR associe l'approche actionnelle à la notion de tâche communicative. L'élève est acteur, il participe à son apprentissage grâce à la réalisation de tâches.
Cette méthodologie considère les apprenants avant tout comme des acteurs sociaux qui doivent faire face à une multitude de tâches à accomplir (pas seulement langagières) au cours de leur vie (professionnelle, sociale, privée, etc). La perspective actionnelle fait en sorte de mettre l'apprenant face à des situations de la vie, à des situations familières qu'il devra gérer en langue cible, avec des outils linguistiques qui lui auront préalablement été fournis grâce à des exercices et micro-tâches. Cela permet à l'élève de donner un sens à son apprentissage.
L'activité langagière centrale de cette méthodologie est l'interaction orale car c'est la situation la plus fréquente dans laquelle peut se trouver un acteur social dans la vie de tous les jours.

A travers les différentes méthodologies de la didactique des langues, nous avons pu constater la persistance de certains principes de la transposition didactique.
Tout d'abord, il semble que la délimitation de l'objet d'apprentissage soit d'ordre linguistique, ce qui conduit les méthodologues à se focaliser sur l'aspect formel de la langue.
En ce qui concerne la transformation de l'objet « langue » en savoir à enseigner, nous pouvons constater une évolution des objectifs linguistiques et culturels vers des objectifs plus pratiques. Cependant, ces objectifs restent toujours liés aux théories linguistiques car le but est toujours de partir du fonctionnement de la langue pour aboutir à la communication.
Autre point récurrent aux diverses méthodologies: les techniques. Déjà avec la méthode directe, nous avons essayé d'introduire les techniques à l'apprentissage (appareil de diapositives, projecteur), puis avec l'arrivée des nouvelles technologies, celles-ci ont continué d'être fortement sollicitées par les différentes méthodologies mises en place. Aujourd'hui, et

d'autant plus dans le cadre de la perspective actionnelle, les technologies sont un des éléments nécessaires à l'enseignement.
On peut noter aussi que la diversification des supports est importante. L'utilisation de l'image a permis de stimuler et motiver les apprenants.

L'enchaînement des méthodologies en didactique des langues vu précédemment nous a montré une évolution didactique vers un assouplissement de l'enseignement et vers une valorisation du rôle de l'apprenant. Il est intéressant d'observer que depuis que l'institution publique s'est intéressée à l'enseignement des langues, plusieurs méthodologies se sont succédées, remettant sans cesse en question l'efficacité et la pertinence des méthodologies précédentes sans pour autant en nier les aspects positifs. Car, finalement force est de constater que chaque méthodologie essaye de garder les aspects positifs de la précédente et d'en ajouter de nouveaux correspondants aux besoins de la société.

1.2 Le savoir savant en Espagnol

Quel est le cheminement pour qu'une langue étrangère donnée devienne objet à enseigner ? Cette étape de la transposition didactique peut se caractériser, selon Gerald Schleminger par deux grandes phases:
1- Identifier et délimiter des « objets » dans le savoir savant :
pour la didactique des langues, les sciences de références sont la linguistique, la psycholinguistique, la pédagogie et la psychologie.
2- Transformer les « objets savants » en « objets à enseigner » :
ce processus signifie que les ingénieurs pédagogiques définissent les objectifs généraux (objectifs à dominante pratique, culturelle ou formelle), des contenus linguistiques (le niveau de langue, le type de langue — écrite ou orale —, ect). Ces données se matérialisent dans les instructions et programmes officiels et à travers les différentes conceptions de manuels.

Définir ce qu'est le savoir savant en espagnol est une tâche difficile.
Parle-t-on de la langue en tant qu'objet ou de l'espagnol en tant que discipline enseignée? Si nous parlions de la langue objet, alors le sujet de ce mémoire s'adresserait à des professionnels de la linguistique espagnole or ma recherche concerne le milieu scolaire. Nous n'aborderons pas les dimensions du langage (pragmatique, culturelle, grammaticale, lexicale etc.) mais quelques points fondamentaux à l'apprentissage de l'espagnol en lycée.

La langue que nous étudions est avant tout une langue vivante, une langue qui est un outil de communication, qui permet de s'exprimer, d'échanger, d'agir. Cette langue véhicule la pensée, les émotions, elle doit être perçue comme ayant la même utilité que la langue maternelle car cette langue étrangère pourrait être la langue première de l'élève. Elle est authentique, naturelle et pleine de sens pour ceux qui la parlent au quotidien. Elle n'est pas une grammaire figée, elle évolue avec le temps. Cette langue est porteuse d'une culture, sans laquelle elle ne pourrait être enseignée.

Il est donc intéressant de se poser la question des savoirs sur lesquels se baser pour élaborer un cours sur cette langue. Quelles dimensions de la langue enseigner? Comment y parvenir et quelles sont les finalités de cet apprentissage?
Le Cadre Européen Commun de Référence en Langues a soulevé ces questions et a suggéré l'approche actionnelle. Ce n’est plus la dimension formelle qui est l’objet d’étude mais la dimension des usages en situation. La langue, bien que toujours porteuse de culture est avant tout devenu un objet pratique. Elle doit être utilisée comme un outil de communication quotidien. Ainsi les programmes scolaires se sont vus modifiés pour être toujours plus proches de l'étudiant, pour apparenter leurs thèmes aux thèmes de la vie des jeunes tout en se référant à celle des hispanophones, permettant notamment une approche par similitudes ou différences entre les deux modes de vie.

La nature du document à sélectionner pour en faire un objet didactique a soulevé des questions au cours des différentes méthodologies. En effet, le document choisi doit refléter les intentions didactiques du concepteur pédagogique.
C'est ainsi que selon les différents courants, les manuels ont sélectionné des documents supports très divers afin de satisfaire leurs besoins didactiques.
Ainsi, des années soixante à quatre-vingt, le manuel scolaire n'était qu'une banque de données pour les professeurs. Les enseignants d'espagnol pouvaient passer d'un ouvrage à l'autre pour

y emprunter des documents afin de constituer leur séquence puisque ceux-ci fonctionnaient de la même manière. En effet, l'activité principale proposée par les manuels était le commentaire de texte; la visée didactique de l'époque était d'acquérir des connaissances culturelles du monde hispanique au moyen de lecture de textes.

Puis, à partir des années quatre-vingt, avec la mise en place de l'approche communicative et face à un public scolaire plus hétérogène et dont les attentes avaient changé, la variation des documents est devenue une nécessité pour ne pas démotiver les classes. Les commentaires de textes trop longs ou trop répétitifs lassaient facilement les classes. Les instructions officielles de 1995-1997 recommandaient que les supports didactiques pour l'enseignement de l'espagnol soient variés.

A la fin des années 90, les nouveaux horaires scolaires permettent aux professeurs de travailler avec des élèves en demi-groupes et cette nouvelle organisation invite l'enseignant de langues vivantes à mettre en place de nouvelles tâches. Enfin, à partir de 2002, le Cadre Européen Commun de Référence entre en vigueur et instaure la perspective actionnelle, ce qui implique de profondes reconsidérations méthodologiques. Les objectifs pédagogiques principaux ne sont plus fondés uniquement sur les pratiques langagières mais sur le rôle de l'apprenant en tant qu'acteur social. Cependant, l’apprenant ne peut être acteur social qu’au sein d’une pratique langagière, celle-ci est donc socialement formatée pour correspondre aux besoins sociaux (actuels ou futurs) de l’élève. Le document support doit alors être un document authentique proche de l'environnement de l'élève afin qu'il puisse s'y identifier.

Tableau récapitulatif

Courant méthodologique	**Objectifs pédagogiques**	**Nature du document support**
Grammaire-traduction (19e siècle)	Pas d'objectifs pédagogiques.	Textes authentiques littéraires
Méthode directe (fin du 19e/ début 20e)	Transmettre le savoir de la langue sans passer par la langue maternelle.	Textes construits de façon littéraire se référant à des scènes de vie / Image-

		Traduction
Méthodologie active (entre-deux guerres)	Maîtriser la langue en équilibrant les objectifs formatifs, culturels et linguistiques,	Documents authentiques
Méthode audiovisuelle (années 50/60 - 80)	Faire apprendre la langue grâce à la simultanéité image-son.	Textes et dialogues construits en fonction des besoins grammaticaux / Image et vidéo.
Approche communicative (années 80- 2000)	Pédagogie axée sur la communication. Apprenant au centre de l'apprentissage. Développement des 4 compétences.	Documents authentiques écrits et iconographiques variés, textes d'auteur, entretiens authentiques,poèmes,,,
Perspective actionnelle (années 2000)	Élève acteur de son apprentissage. Développement des 5 compétences. Pédagogie mettant en avant les interactions orales.	Documents authentiques variés (textuels, iconographiques, audio, vidéo) en rapport avec l'environnement social de l'élève (articles, extraits de romans contemporains, reportages, documents administratifs).

Suite à cette courte analyse, nous pouvons constater que la nature du savoir savant sélectionné dépend des objectifs pédagogiques fixés par l'institution publique. Ainsi, le recours aux documents authentiques devient une obligation afin d'orienter l'apprentissage vers des objectifs liés à des pratiques sociales de référence pour les élèves.
Aujourd'hui, le savoir savant dépend donc des objectifs pédagogiques du Cadre Européen, les principaux objectifs étant de faire en sorte que les apprenants acquièrent une connaissance des langues de manière à ce qu'elle puisse satisfaire leurs besoins de communication comme par exemple faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, échanger des informations et communiquer des pensées et sentiments avec des étrangers et mieux

comprendre le mode de vie, la mentalité et le patrimoine culturel d'autres peuples. Le cadre préconise pour atteindre cet objectif de fonder l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant.
Le savoir savant actuel sélectionné par les concepteurs didactiques n'est donc plus d'ordre linguistique ou grammatical. On ne sélectionne plus un document pour sa richesse linguistique, car on peut y retrouver par exemple plusieurs subjonctifs imparfaits, des concordances des temps, des enclises etc... Le travail du concepteur didactique est désormais de chercher des documents authentiques en lien avec l'environnement de l'apprenant et de celui des résidents du pays de la langue cible.
Son travail ne consiste donc plus à construire des textes ou dialogues mais à faire en sorte de créer une logique au sein de sa séquence, de relier les documents entre eux, et de s'assurer que les documents sélectionnés fournissent un réel apport aux apprenants qu'il soit culturel, méthodologique ou pratique afin que celui-ci en tire un bénéfice concret réutilisable en situation.
Le document n’est plus sélectionné en fonction de sa nature mais en fonction du sens qu’il apporte à la séquence, à la tâche finale et à la vie sociale de l'apprenant. Il doit s’inscrire dans une logique. Cependant, si la nature du document n'importe pas, on peut tout de même constater que le texte littéraire est moins sollicité dans l'enseignement des langues que dans le passé et lorsqu’il est utilisé, il s'agit généralement de littérature contemporaine et le but de la tâche n'est certainement pas d'en faire une analyse linguistique ou encore un commentaire. Dans cette situation, le document support sert davantage de déclencheur verbal.
De plus, ne peut-on pas dire que tout document constituant l'identité d'un pays est un document authentique? Le document pertinent est celui qui s'insère logiquement dans un projet et qui donne à dire, observer ou réfléchir et non celui que l'on a sélectionné uniquement pour sa richesse lexicale ou grammaticale.
Ainsi, en préambule de chaque manuel scolaire, nous pouvons retrouver les objectifs des concepteurs didactiques lors de la réalisation du livre. Nous pouvons par exemple lire page 3 du manuel « Juntos Terminales » dans le paragraphe de bienvenue ces quelques lignes: « Avec *Juntos Tles*, vous allez découvrir de nombreux documents authentiques et variés, reflétant la diversité des cultures hispaniques contemporaines. Vous pourrez pratiquer des activités diversifiées permettant de mettre en œuvre toutes les activités langagières (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale et interaction orale). » Puis, pour clore ce paragraphe

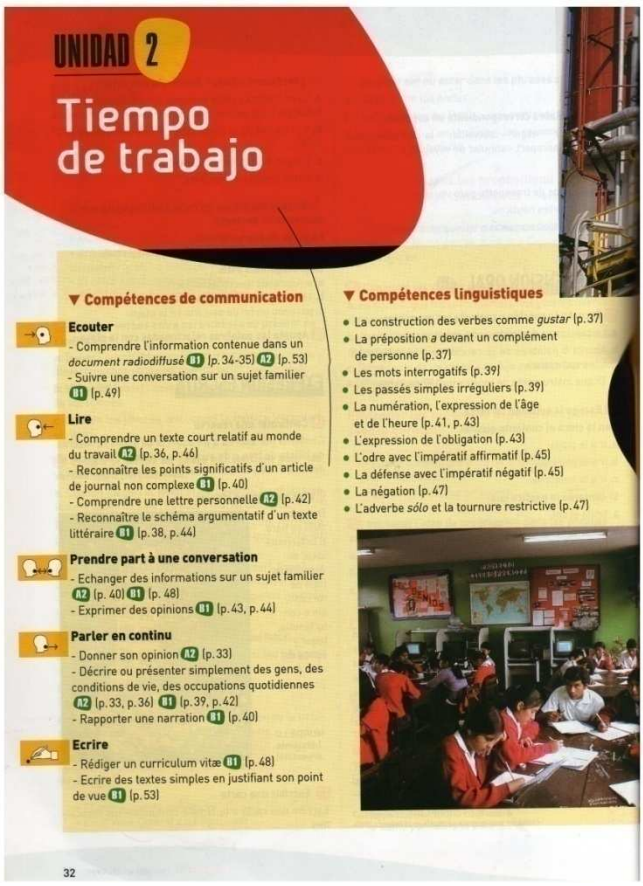
:« L'approche résolument active de *Juntos Tles* a pour objectif de développer les compétences communicatives (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques) et culturelles, et d'ouvrir ainsi la voie vers une expression autonome en espagnol. » Nous voyons bien au travers ces deux courts extraits du préambule que le manuel se revendique comme ancré dans la perspective actionnelle et dans le respect du Cadre Européen et que de ce fait, il propose des documents authentiques de diverses natures dans le but d'amener l'apprenant à communiquer de façon autonome.

1.3 Analyse d'une séquence de manuel scolaire

Afin de réaliser mon analyse, j'ai choisi de sélectionner comme manuel scolaire le manuel utilisé par l'établissement dans lequel j'ai réalisé mon stage d'observation, soit « Juntos » niveau seconde.
Unidad 2 page 32 à 53 « Tiempo de trabajo »

Le manuel énonce clairement en première page les objectifs de la séquence en les divisant par « compétences de communication » et « compétences linguistiques ».

Parmi, les compétences de communication, apparaissent des objectifs classés par activité langagière. Ainsi nous retrouvons les items « Ecouter » (compréhension de l'oral), « Lire » (compréhension de l'écrit), « Prendre part à une conversation » (production orale en interaction), « Parler » (production orale monologuée) et « Ecrire » (production écrite).



UNIDAD 2

Tiempo de trabajo

▼ Compétences de communication

Ecouter
- Comprendre l'information contenue dans un *document radiodiffusé* B1 (p. 34-35) A2 (p. 53)
- Suivre une conversation sur un sujet familier B1 (p. 49)

Lire
- Comprendre un texte court relatif au monde du travail A2 (p. 36, p. 46)
- Reconnaître les points significatifs d'un article de journal non complexe B1 (p. 40)
- Comprendre une lettre personnelle A2 (p. 42)
- Reconnaître le schéma argumentatif d'un texte littéraire B1 (p. 38, p. 44)

Prendre part à une conversation
- Echanger des informations sur un sujet familier A2 (p. 40) B1 (p. 48)
- Exprimer des opinions B1 (p. 43, p. 44)

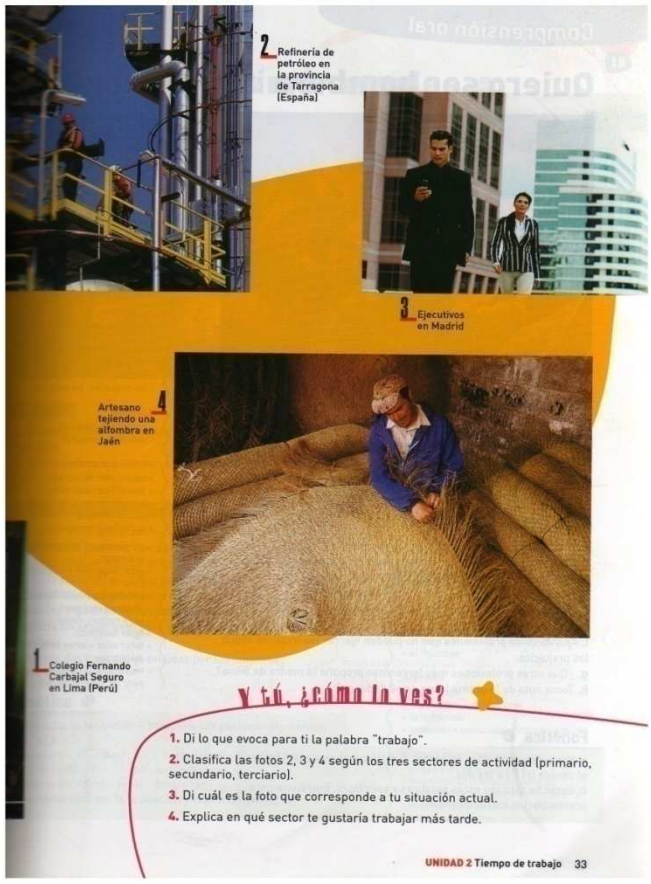
Parler en continu
- Donner son opinion A2 (p. 33)
- Décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des occupations quotidiennes A2 (p. 33, p. 36) B1 (p. 39, p. 42)
- Rapporter une narration B1 (p. 40)

Ecrire
- Rédiger un curriculum vitæ B1 (p. 48)
- Ecrire des textes simples en justifiant son point de vue B1 (p. 53)

▼ Compétences linguistiques

- La construction des verbes comme *gustar* (p. 37)
- La préposition *a* devant un complément de personne (p. 37)
- Les mots interrogatifs (p. 39)
- Les passés simples irréguliers (p. 39)
- La numération, l'expression de l'âge et de l'heure (p. 41, p. 43)
- L'expression de l'obligation (p. 43)
- L'odre avec l'impératif affirmatif (p. 45)
- La défense avec l'impératif négatif (p. 45)
- La négation (p. 47)
- L'adverbe *sólo* et la tournure restrictive (p. 47)

32



2 Refinería de petróleo en la provincia de Tarragona (España)

3 Ejecutivos en Madrid

4 Artesano tejiendo una alfombra en Jaén

1 Colegio Fernando Carbajal Seguro en Lima (Perú)

Y tú, ¿cómo lo ves?

1. Di lo que evoca para ti la palabra "trabajo".
2. Clasifica las fotos 2, 3 y 4 según los tres sectores de actividad (primario, secundario, terciario).
3. Di cuál es la foto que corresponde a tu situación actual.
4. Explica en qué sector te gustaría trabajar más tarde.

UNIDAD 2 Tiempo de trabajo 33

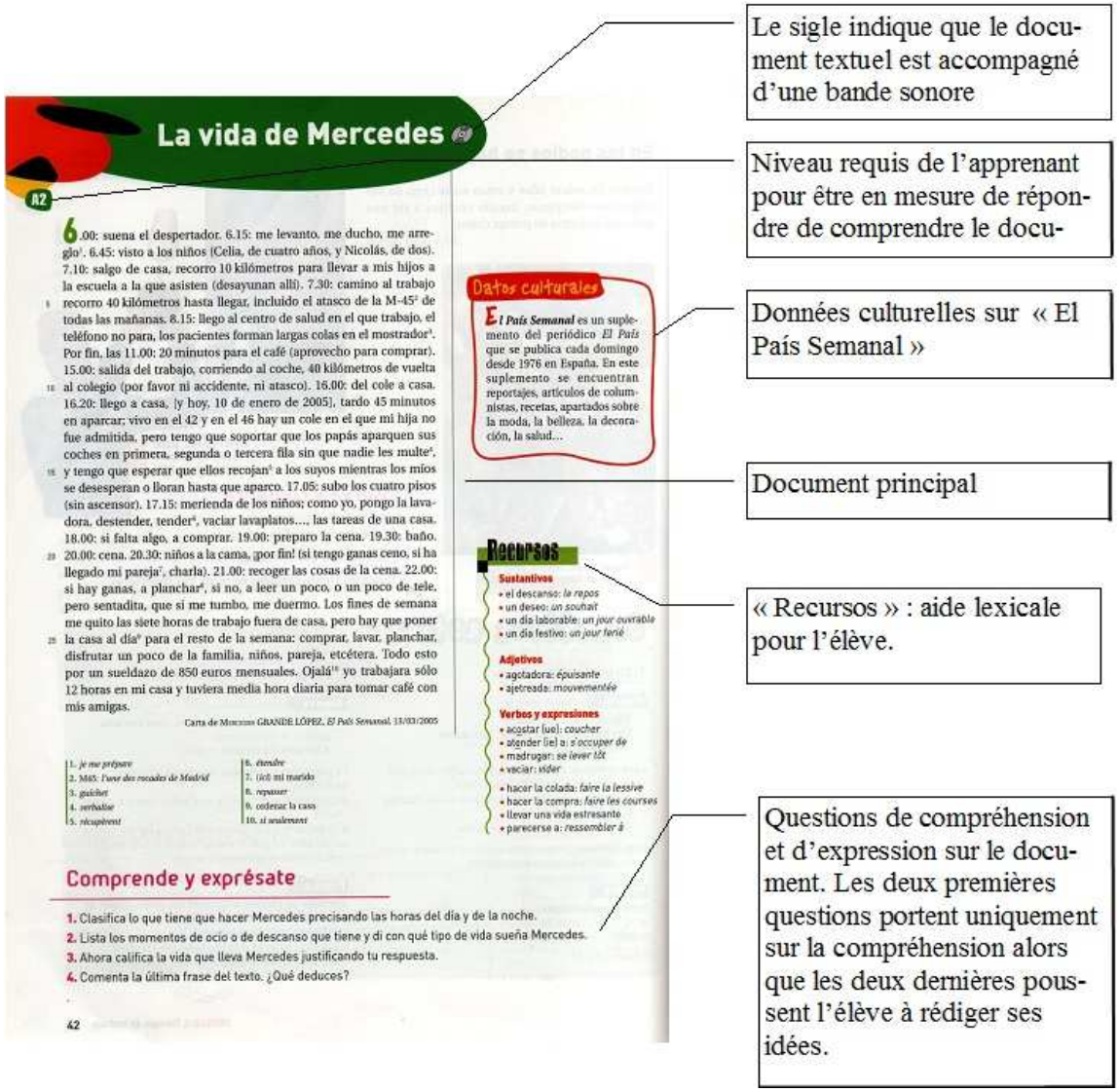
Clémente, E., Girot, C., Lagrange, V., Roussillon, V., & Urbin-Landreau, D. (2006). *Juntos Espagnol 2e.* Nathan. (pp. 32-33)

Cette unité se compose de :

- une page de présentation énumérant les objectifs de la séquence et les activités à mettre en place + une page de quatre photos sur le thème du temps et du travail suivi de quatre questions en rapport avec les photos permettant d'introduire le thème.
- sept double-pages regroupant des documents authentiques de type textuels, iconographiques et audio suivis de questions de compréhension et d'expression. Sur chaque page le manuel met à disposition des élèves des **« recursos »** regroupant le vocabulaire et les expressions dont les élèves pourraient avoir besoin dans leurs réponses aux questions d'expression. De plus, chaque page possède un petit **encadré culturel** qui développe un des aspects du document ou qui fournit une courte biographie de l'auteur des textes utilisés. La page de gauche de chaque double page est la page qui présente le document principal. Il s'agit majoritairement d'activités de compréhension et d'expression autour du document (textuel ou audio). La dernière question de chaque page est souvent (une page sur deux en moyenne) une activité d'expression qu'elle soit écrite ou orale permettant ainsi au professeur de puiser

quelques idées pour mettre en place ses séances consacrées à certaines activités langagières. La page de droite quant à elle présente un document secondaire qui vient renforcer le premier. Il s'agit le plus souvent de documents iconographiques (peintures, publicités, photos) qui amènent à des activités d'expression et d'interprétation plus libres que sur la page de gauche. Sur cette même page (de droite), nous trouvons chaque fois, un cadre consacré à la grammaire qui se divise en deux phases « Observa » y « Practica ». A partir de 2 ou 3 exemples de phrases illustrant un point de grammaire et d'une phrase courte d'explication, l'élève est invité à réaliser un exercice d'application.

Notons que ce manuel développe beaucoup la grammaire (un encadré par double-page) pour un manuel conçu en conformité avec le cadre européen.



La vida de Mercedes

A2

6.00: suena el despertador. 6.15: me levanto, me ducho, me arreglo[1]. 6.45: visto a los niños (Celia, de cuatro años, y Nicolás, de dos). 7.10: salgo de casa, recorro 10 kilómetros para llevar a mis hijos a la escuela a la que asisten (desayunan allí). 7.30: camino al trabajo recorro 40 kilómetros hasta llegar, incluido el atasco de la M-45[2] de todas las mañanas. 8.15: llego al centro de salud en el que trabajo, el teléfono no para, los pacientes forman largas colas en el mostrador[3]. Por fin, las 11.00: 20 minutos para el café (aprovecho para comprar). 15.00: salida del trabajo, corriendo al coche, 40 kilómetros de vuelta al colegio (por favor ni accidente, ni atasco). 16.00: del cole a casa. 16.20: llego a casa, ¡y hoy, 10 de enero de 2005], tardo 45 minutos en aparcar; vivo en el 42 y en el 46 hay un cole en el que mi hija no fue admitida, pero tengo que soportar que los papás aparquen sus coches en primera, segunda o tercera fila sin que nadie les multe[4], y tengo que esperar que ellos recojan[5] a los suyos mientras los míos se desesperan o lloran hasta que aparco. 17.05: subo los cuatro pisos (sin ascensor). 17.15: merienda de los niños; como yo, pongo la lavadora, destender, tender[6], vaciar lavaplatos..., las tareas de una casa. 18.00: si falta algo, a comprar. 19.00: preparo la cena. 19.30: baño. 20.00: cena. 20.30: niños a la cama, ¡por fin! (si tengo ganas ceno, si ha llegado mi pareja[7], charla). 21.00: recoger las cosas de la cena. 22.00: si hay ganas, a planchar[8], si no, a leer un poco, o un poco de tele, pero sentadita, que si me tumbo, me duermo. Los fines de semana me quito las siete horas de trabajo fuera de casa, pero hay que poner la casa al día[9] para el resto de la semana: comprar, lavar, planchar, disfrutar un poco de la familia, niños, pareja, etcétera. Todo esto por un sueldazo de 850 euros mensuales. Ojalá[10] yo trabajara sólo 12 horas en mi casa y tuviera media hora diaria para tomar café con mis amigas.

Carta de Mercedes GRANDE LÓPEZ, *El País Semanal*, 13/03/2005

1. *je me prépare*
2. *M45: l'une des rocades de Madrid*
3. *guichet*
4. *verbalise*
5. *récupèrent*
6. *étendre*
7. *(ici) mi marido*
8. *repasser*
9. *ordenar la casa*
10. *si seulement*

Datos culturales

El País Semanal es un suplemento del periódico *El País* que se publica cada domingo desde 1976 en España. En este suplemento se encuentran reportajes, artículos de columnistas, recetas, apartados sobre la moda, la belleza, la decoración, la salud...

Recursos

Sustantivos
- el descanso: *le repos*
- un deseo: *un souhait*
- un día laborable: *un jour ouvrable*
- un día festivo: *un jour férié*

Adjetivos
- agotadora: *épuisante*
- ajetreada: *mouvementée*

Verbos y expresiones
- acostar (ue): *coucher*
- atender (ie) a: *s'occuper de*
- madrugar: *se lever tôt*
- vaciar: *vider*
- hacer la colada: *faire la lessive*
- hacer la compra: *faire les courses*
- llevar una vida estresante
- parecerse a: *ressembler à*

Comprende y exprésate

1. Clasifica lo que tiene que hacer Mercedes precisando las horas del día y de la noche.
2. Lista los momentos de ocio o de descanso que tiene y di con qué tipo de vida sueña Mercedes.
3. Ahora califica la vida que lleva Mercedes justificando tu respuesta.
4. Comenta la última frase del texto. ¿Qué deduces?

42

Le sigle indique que le document textuel est accompagné d'une bande sonore

Niveau requis de l'apprenant pour être en mesure de répondre de comprendre le docu-

Données culturelles sur « El País Semanal »

Document principal

« Recursos » : aide lexicale pour l'élève.

Questions de compréhension et d'expression sur le document. Les deux premières questions portent uniquement sur la compréhension alors que les deux dernières poussent l'élève à rédiger ses idées.

Clémente, E., Girot, C., Lagrange, V., Roussillon, V., & Urbin-Landreau, D. (2006). *Juntos Espagnol 2e*. Nathan. (p. 42)

Sociedad

Antonio BERNI (pintor argentino, 1905-1981), *Primeros pasos*, 1937

Recursos

Sustantivos
- el ama de casa: *la maîtresse de maison*
- la bailarina: *la danseuse*
- la cortina: *le rideau*
- la costura: *la couture*
- la máquina de coser
- las medias: *les collants*
- la melancolía

Adjetivos
- nostálgica
- pensativa: *pensive*
- preocupada

Verbos y expresiones
- coser: *coudre*
- dar a: *donner sur*
- dar sus primeros pasos de baile: *faire ses premiers pas de danse*
- soñar [ue] con

Observa y comenta

1. Describe la escena: los personajes, la composición, los colores.
2. Estudia la actitud de la mujer.
3. Di cómo interpretas la puerta y la ventana abiertas de esta escena. Comenta tu interpretación con tus compañeros.

Gramática activa

1. L'heure → Précis 7.D

Observa

6.00 [las seis]; 7.10 [las siete **y diez**]
7.30 [las siete **y media**]
6.45 [las seis **menos cuarto**]
17.15 [las cinco y cuarto **de la tarde**]
22.00 [las diez **de la noche**]

■ Les heures sont toujours précédées de l'article défini féminin puisque le mot ***hora(s)*** est sous-entendu.
■ Formation :
- **Es** la una. **Son** las tres y cuarto.
- El tren sale **a las diez y media**.

Practica

Ecris en toutes lettres les heures suivantes :
a. 3.20 c. 21.30 e. 19.00
b. 16.00 d. 9.20 f. 23.05

2. L'expression de l'obligation → Précis 21

Observa

Tengo que *soportar...*
Hay que *poner la casa al día.*

L'obligation peut s'exprimer de façon personnelle ou de façon impersonnelle.
■ Certains verbes admettent la personne : ***tener que*** + verbe [= ***deber*** + verbe]
■ D'autres n'indiquent pas une personne déterminée : ***haber que*** [au présent : ***hay que***] + verbe

Practica

Exprime l'obligation en choisissant entre *hay que* et *tener que*.
a. Mi madre .... acompañarme al instituto los lunes.
b. Para ganar dinero los hombres .... trabajar.

→ Exercice 6 p. 52

UNIDAD 2 Tiempo de trabajo 43

Document iconographique complémentaire au document prin-

« Recursos » : lexique permettant à l'élève de pouvoir répondre aux questions.

Questions relatives au document permettant de pratiquer la production écrite/ Questions d'analyse et d'interprétation.

Encadré grammatical composé de deux parties pour chaque règle de grammaire: une partie d'analyse et une partie d'entraînement avec un renvoi aux

Clémente, E., Girot, C., Lagrange, V., Roussillon, V., & Urbin-Landreau, D. (2006). *Juntos Espagnol 2e*. Nathan. (p.43)

Les sept doubles-pages présentant les documents qui illustrent le thème sont regroupées de manière logique autour des thèmes du temps et du travail. Ainsi les quatre premières pages sont plutôt centrées sur la vie étudiante, les désirs de pratiquer un métier, la première recherche d'emploi et la formation professionnelle, Les quatre pages suivantes (ainsi que les pages 44-45) sont axées sur la pratique du métier et la réussite professionnelle et les quatre pages suivantes sont orientées sur la difficulté et la dure réalité que peut représenter le travail.

A la fin de l'unité, trois doubles pages contrastent avec la présentation des documents. La première s'intitule « Actividades de comunicación », la seconde « Panorama » et la dernière « Balance y Evaluación ».

Actividades de comunicación :

Atelier de Production Ecrite

Tâche de production d'un CV lié à un des objectifs du Cadre Européen explicitement énoncé: « Ecrire une suite de phrases simples sur ma formation et mon travail ».

Actividades de comunicación

Taller de escritura

Objectif Cadre Européen Ecrire une suite de phrases et d'expressions simples sur ma formation et mon travail.

Redacta tu currículum

Imagina que buscas un trabajo de verano para ganarte un poco de dinero. Escribe tu curriculum para trabajar de camarero(a), de cajero(a) o de repartidor(a) en una pizzería o en una hamburguesería.

Escribe:
- tus datos personales (nombre, apellido, fecha de nacimiento, nacionalidad, dirección, teléfonos, correo electrónico)
- tu formación (estudios, títulos, conocimientos de los idiomas nivel marco europeo)
- tu experiencia
- tu perfil (sociable, atrevido(a), soñador(a), emprendedor(a), creativo(a), activo(a), dinámico(a)...
- puesto deseado (camarero(a), cajero(a), repartidor(a)
- zona deseada (centro ciudad, pueblo...)
- turno de trabajo (mañana, tarde, indiferente)
- disponibilidad (a tiempo completo, a tiempo parcial)
- otros datos (ocios, viajes, aficiones...)

Atelier de Production Orale en Interaction

Tâche en relation avec la précédente, présentant un jeu de rôles entre élèves et permettant une continuité dans l'enchaînement des activités langagières. Objectif du cadre relatif à l'activité: « Aborder une conversation et échanger des informations sur des sujets familiers.

Taller de interacción oral

Objectif Cadre Européen Aborder une conversation et échanger des informations sur des sujets familiers.

Entrevista de trabajo

Tu curriculum ha sido seleccionado y debes presentarte al director de la hamburguesería o pizzería para una entrevista de trabajo.

Imaginad el diálogo por parejas:
- El que hará de director pedirá más informaciones a partir del curriculum.
- El que hará de candidato seleccionado desarrollará su curriculum en primera persona con más detalles y explicará sus motivaciones.

Un repartidor de pizzas

Recursos

Sustantivos
- el contacto humano

Verbos y expresiones
- aclarar algunos datos: *éclaircir certains points*
- andar en moto: *faire de la moto*
- atender a los clientes: *servir les clients*
- estar libre
- hacer de: *jouer le rôle de*
- llamar la atención: *attirer l'attention*
- quisiera (yo), *j'aimerais*
- relacionarse con la gente
- tener (le) experiencia

Atelier de compréhension orale

Activité de compréhension orale d'un document. Pas de nécessité de produire un écrit. Permet de travailler les activités langagières de production et de réception de manière séparée. Objectif du cadre européen relatif à l'activité: « Suivre les points principaux d'une longue discussion entre locuteurs natifs et dans une langue standard et bien articulée.»

Taller de comprensión oral

Objectif Cadre Européen Suivre les points principaux d'une longue discussion entre locuteurs natifs dans une langue standard et bien articulée.

¡Cuánto tiempo sin verte!

Escucha la grabación y di si es verdadero o falso lo que se afirma a continuación. Rectifica si no te parece correcto.
1. Sole y Ana son compañeras de trabajo.
2. Sole no tiene prisa y acepta charlar un momento.
3. Deciden entrar en una librería.
4. Hace mucho tiempo que no se han visto.
5. La oficina donde trabajaba Ana cerró.
6. Ahora Ana es ama de casa.
7. Ana se ocupa sólo de su hija.
8. Alberto es el hijo de Juan y Sole y es estudiante.

Tomando café

Recursos

Sustantivos
- la oficina: *le bureau*

Verbos y expresiones
- charlar: *bavarder*
- colocarse: *trouver un emploi*
- independizarse: *s'émanciper*
- en seguida = inmediatamente

Taller de vídeo

Objectif Cadre Européen Comprendre un documentaire télévisé même si tous les détails ne sont pas compris.

La escuela es como una vacación

1. Después de presentar a los dos protagonistas (nombre, apellido, edad), explica lo que está haciendo cada uno.
2. Escoge entre las palabras siguientes las que califican el mundo del trabajo y el mundo del estudio: importante – peligroso – duro – como una vacación.
3. Precisa lo que representan los dos mundos para Basilio. Luego explica por qué y para qué aguanta su trabajo y lo que le permitirá el estudio.
4. En grupos observad los cuatro espacios (la mina, la montaña, el patio de recreo, el aula) en los cuales se desarrolla el fragmento. Decid para cada uno si está cerrado o abierto, justificando e intercambiando los puntos de vista.
5. ¿Qué relación mantiene Basilio con los demás, adultos o adolescentes?
6. ¿Qué reflexiones te inspiran la situación, los proyectos y la personalidad de Basilio?

Basilio y su hermano en la mina

Recursos

Sustantivos
- el desprecio: *le mépris*
- la voluntad

Adjetivos
- menor ≠ mayor
- trabajador
- valiente : *courageux*

Verbos y expresiones
- aguantar: *supporter*
- ganarse la vida
- mantener a su familia
- soñar (ue) con: *rêver de/à*

UNIDAD 2 Tiempo de trabajo 49

Atelier vidéo

Activité de compréhension de l'oral à travers une vidéo et de production écrite (ou orale). Suite au visionnage du documentaire, les élèves doivent être capables de répondre à certaines questions (à l'écrit ou à l'oral) de manière justifiée. Objectif du cadre européen relatif à l'activité: « Comprendre un documentaire télévisé même si tous les détails ne sont pas compris. »

Cette rubrique présente 4 ateliers mettant séparément en scène les activités langagières :

-un atelier écriture qui consiste à rédiger son CV en espagnol

-un atelier d'interactions orales qui présente un jeu de rôles à réaliser basé sur un entretien d'embauche

-un atelier de compréhension orale : suite à l'écoute d'un dialogue entre natifs, questionnaire vrai/faux

-un atelier vidéo : questions de compréhension suite au visionnage d'un reportage

Clémente, E., Girot, C., Lagrange, V., Roussillon, V., & Urbin-Landreau, D. (2006). *Juntos Espagnol 2e*. Nathan. (pp. 48-49)

Panorama :

Double ensemble de documents en relations avec le thème « Sistema y programas educativo » (parties A et B).

Double ensemble de documents en relations avec le thème « Ingresar en el mundo laboral ». (parties C et D).

« Actividades »: questions culturelles ne nécessitant pas de production écrite mais une recherche de la part de l'élève pouvant être menée à bien grâce aux liens internet fournis.

Clémente, E., Girot, C., Lagrange, V., Roussillon, V., & Urbin-Landreau, D. (2006). *Juntos Espagnol 2e*. Nathan. (pp. 50-51)

Cette double page est avant tout une page culturelle. Elle se divise en deux grands thèmes autour du temps et du travail (« Sistema y programas educativos » et « Ingresar en el mundo laboral »). Chaque thème est lui-même divisé en deux ensembles de documents (2 à 3 documents de nature diverses). Les documents apportent des informations concrètes et proches de l'élève. Il s'agit en l'occurrence de l'organisation du système éducatif espagnol, de la présentation des organismes étudiants d'échanges européens (Socrates, Erasmus), de la répartition des secteurs d'activité et des aides existantes en Espagne pour aider à la création d'entreprises. Cette double page « Panorama » regroupe des documents utiles et pertinents pour la future vie étudiante et professionnelle de l'élève.

Nous noterons un changement de présentation des pages du manuel pour les doubles pages « Actividades de comunicación » et « Panorama » mettant l'accent sur une rupture des méthodes de travail. Ces pages sont plus colorées et sont destinées à motiver l'élève. De la même façon qu'un professeur change d'activité pour garder l'élève en éveil, le manuel rompt avec ses méthodes d'approche de documents et propose à l'apprenant des activités différentes de celles de la séquence. Ces deux doubles pages s'ancrent dans une perspective de

rapprochement de l'élève, elles s'adressent à eux en leur fournissant des informations, documents et liens utiles à leurs situations, dans le cas précis à leur situation d'étudiants et de futur travailleurs.

Enfin, les deux dernières pages de la séquence sont intitulées « Balance y Evaluación ». Il s'agit d'une suite d'exercices dont la moitié vient compléter les pages « Gramática activa », et les autres concernent le lexique, la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

Tableau récapitulatif de l'utilisation des documents de l'unité « Tiempo de trabajo »

Le traitement du savoir savant à travers les documents et questions	**Savoir savant** ⇨	**Savoir à enseigner**
Compétences linguistiques	Construction de *gustar* Et Préposition *a* devant un complément de personne	-page de présentation (questions qui suivent les photos) -*Gramática activa* page 37 -question 3 de *Comprende y Exprésate* page 36 -question 5 de *Comprende y exprésate* page 38 -question 5 de *Comprende y exprésate* page 44
	Mots interrogatifs	-page 38 *Comprende y exprésate* question 1 - *Gramática activa* page 39
	Passés simples irréguliers	-page 38 *Comprende y exprésate* questions 1, 2 et 3 - *Gramática activa* page 39
	Numérotation Expression de l'âge et de l'heure	- *Gramática activa* page 41 et 43 - question 2 de *Comprende y exprésate page* 34 (compréhension de l'oral) - questions 1, 2, 3 et 5 de *Comprende y exprésate* page 38 - question 1 de *Comprende y exprésate* page 42

		- questions 1 et 4 de *Comprende y exprésate* (4) page 40
	Expression de l'obligation, de l'ordre et de l'interdiction	- *Gramática activa* pages 41 et 43 - question 1 de *Comprende y exprésate* page 42 - questions 1 et 5 de *Comprende y exprésate* page 44
	La négation, l'adverbe *sólo* et la tournure restrictive	- *Gramática activa* page 47 - question 5 de *Comprende y exprésate* page 44 - questions 2, 3, 4 et 5 de *Comprende y exprésate* page 46
Compétences culturelles liées au travail	Forum et salon de l'emploi	-document audio + photo + données culturelles page 35 -Publicité sur la formation professionnelle page 37
	Champions sportifs hispaniques	-Article tiré de « Epoca » page 40 -Photos page 41
	Réalité du monde du travail	-Publicité « From »page 39 -Texte page 42 -Peinture de Berni page 43 -Poème page 44 -Article portrait tiré de « El País » page 46
	L'immigration	-Article portrait tiré de « El País » page 46 -Photo page 47
	Système et programmes éducatifs espagnols	-Document A (schéma) dans la page « Panorama » (page 50) -Partie B (document textuel+ photo+ logos d'enseignes) dans la page « Panorama » page 50

	Secteurs d'activité en Espagne	-Partie C (document textuel+ graphique+ photo) dans la page « Panorma » (page 51)
Compétences méthodologiques liées au travail	Rédiger son CV Entretien de travail	

II. Du savoir à enseigner au savoir enseigné

La première phase du processus de la transposition didactique, soit la transformation du savoir savant au savoir à enseigner ou transposition didactique externe est un processus étudié et assez largement théorisé par les didacticiens car facilement analysable grâce aux manuels, programmes et textes officiels; la phase de la transformation que nous allons maintenant aborder ne fait pas en revanche l'objet de nombreuses études dans le domaine des langues contrairement au domaine scientifique. En effet, l'étude des langues est beaucoup moins pragmatique que celle des sciences et la transformation de l'objet de savoir-langue en classe est assez difficilement mesurable en dehors des analyses de transcription de cours. Il ne s'agit pas de faits scientifiques applicables de manière générale à tous les cours mais de cas particuliers et propres à des classes. Cependant, les études sur les pratiques en classe montrent de grandes régularités et caractéristiques communes entre deux dispenses de cours différentes.

Afin de pouvoir théoriser les aspects de la transposition didactique interne, je m'appuierai sur des faits généraux et basiques de la pédagogie et sur des cas particuliers basés sur un stage d'observation de classes auprès d'un seul et unique professeur, ne faisant par conséquent pas de mon étude une théorie applicable à toute classe d'espagnol en lycée.

La transposition du savoir à enseigner au savoir enseigné est la phase du processus étudié qui met en avant le rôle de l'interaction en classe. Il s'agit de pouvoir identifier la forme du savoir mis en circulation en classe. Nous aurons l'occasion d'observer de nouveau que les réformes gouvernementales éducatives abordées en introduction et première partie ont modifié cette phase de la transformation du savoir.
Les questions qu'il semble évident de se poser lorsque l'on aborde la question de la transformation du savoir à enseigner au savoir enseigné sont:
-Comment l'enseignant transforme-t-il ce savoir?

-Quelles sont les étapes nécessaires préalables à un cours?
-Comment le professeur organise-t-il son cours? Que doit-il prendre en compte?
-Quel est le rôle du professeur en classe? Qu'attend-il des élèves? Qu'est-ce que les élèves attendent de lui?

Je tenterai de répondre à ces diverses questions en me basant sur le stage d'observation que j'ai eu la chance de réaliser au Lycée général et technique du Granier, à la Ravoire (Savoie) auprès de M. Gerland qui a été mon professeur d'espagnol pendant mes années lycée. J'ai observé ses classes deux jours par semaine pendant 5 semaines, durant les mois de février et mars. Les classes sur lesquelles j'ai pu porter mon étude étaient de tous niveaux et toutes filières: une terminale ES, une terminale S, une première S, une première LV4 (type espagnol renforcé) et deux secondes générales. Il me semble utile de préciser que l'établissement dans lequel j'ai réalisé ce stage est un lycée, les élèves y sont de manière générale plus motivés et moins réfractaires à l'enseignement qu'en collège, de ce fait, les enseignants n'ont pas un rôle d'encadrement mais sont plutôt accompagnateurs dans l'apprentissage des l'élèves.

Je présenterai mon étude en suivant la chronologie de la dispense d'un cours. Ainsi, nous aborderons dans un premier temps l'importance du travail de l'enseignant préalable au cours, puis dans un second temps, la mise en place du cours et la répartition des rôles de chacun. Dans un troisième temps, nous observerons les caractéristiques d'un cours (rituels, traitement du document, traitement de l'erreur) et l'impact du cadre européen commun de référence sur celles-ci puis nous traiterons de l'abord des activités langagières au sein du cours et enfin dans un dernier point nous discuterons du résultat mesurable de cette transposition par l'évaluation.

2.1 Le travail préalable au cours

Il est connu que le travail préalable au cours, bien que nécessaire, est toujours bien loin de la réalité du cours. Préparer des éventuelles listes de vocabulaire dont l'élève pourrait avoir besoin, étudier les documents pour savoir comment orienter les élèves dans leur prises de parole, faire des apports personnels au manuel (documents textuels, iconographiques, audio, vidéo...) est un travail nécessaire. C'est une phase rassurante qui permet au professeur de savoir où il va et de ne pas « perdre le fil ». Or, nous savons que le cours d'une classe ne se déroule jamais comme « prévu ». La spontanéité des élèves, leur vécu, leurs expériences amènent à des interventions qui diffèrent de ce que l'on attend d'eux. Le réel travail du professeur est alors de rebondir sur la situation de classe. En effet, si l'enseignant attend des réponses ou interventions de la part des élèves que ceux-ci ne sont pas dans la capacité de fournir alors il doit tenter de faire accepter aux élèves la responsabilité de la situation d'apprentissage. L'enseignant doit transférer aux élèves la responsabilité de mener à bien leur approche au savoir dans la mesure où l'objectif de la tâche est respecté. Les apprenants sont donc amenés à agir de leur propre initiative. Ils doivent proposer leur propre perception du travail, développer leurs idées et se rendre compte eux même de la pertinence de leurs apports au cours. Il s'agit d'une pratique de dévolution didactique, concept créé par G.Brousseau : face à l'incapacité des élèves à répondre à un problème nécessitant le savoir en cours d'apprentissage, l'enseignant place les apprenants en situation didactique et les laisse proposer diverses solutions sans les analyser ou les interpréter. Les élèves déduisent la solution adaptée au problème en fonction de la réussite ou de l'échec rencontré.
Le rôle du professeur est désormais, nous le savons, de laisser l'élève apprendre par lui même, tout en étant en capacité de pouvoir l'aider et le guider et le principe de la dévolution didactique s'adapte parfaitement à ce cas de figure. Les apports personnels des élèves ou la redirection qu'ils font d'un document pourront être très positifs quant à l'activité, et quant à la perception qu'ils ont de leur apprentissage.

Le « bon » enseignant doit redoubler d'originalité et d'imagination pour construire son cours même s'il prend le risque de devoir abandonner sa démarche. Sa préparation doit être motivante et susciter l'envie de travailler chez l'élève. N'est-ce pas non plus en prenant l'habitude de préparer son cours et de chercher de nouvelles idées de façon régulière pour

entretenir la motivation de ses élèves que le professeur va pouvoir se donner les moyens de rebondir sur des situations « inattendues »?

De plus, le programme ou la séquence prévue par le manuel peut ne pas toujours satisfaire l'enseignant, celui-ci peut ne pas y trouver son compte, ne pas y voir le sens qu'il attend du thème, en ce cas le travail préalable à la préparation d'un thème devient obligatoire pour combler le « déficit » du manuel.

2.2 Mise en place du cours

Les rituels d'organisation d'une heure de classe se mettent en place avec l'avancement de l'année scolaire. Les élèves, au fur et à mesure de l'enchaînement des cours, apprennent à connaître le professeur et savent ce qu'ils doivent faire et ce qui est attendu de leur part pour satisfaire les conditions du cours. Le professeur doit cependant annoncer clairement et verbalement certaines de ses attentes ainsi que la manière dont il organise son cours et dont il évalue les élèves. C'est un simple énoncé rassurant pour l'élève qui sait alors ce qu'il doit faire pour avoir une « bonne note », car n'oublions pas que c'est la note qui bien souvent, dans le milieu scolaire, régit le travail des élèves. L'élève, au fur et à mesure des cours, va se familiariser avec les manières de faire de l'enseignant, se sentir davantage en confiance, et faire naturellement ce qui est attendu de lui.

2.2.1 Le contrat didactique de la classe

Les élèves doivent savoir ce qu'attend le professeur d'eux et inversement le professeur doit être conscient de ce que les élèves attendent de lui. C'est là tout l'enjeu du contrat didactique, si les deux parties respectent leurs engagements, le lien qui se crée promet normalement un cours qui se déroulera bien.

> *« On appelle contrat didactique, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont*

attendus de l'enseignant…Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre. »

G.BROUSSEAU, 1986

Si une partie de ce contrat, comme nous venons de le spécifier doit être énoncée verbalement pour faciliter l'organisation du cours, un des problèmes majeurs du contrat reste son caractère implicite. Les partenaires doivent respecter des clauses qui n'ont parfois jamais été discutées, ni même pensées et qui ne peuvent s'expliciter qu'à l'occasion de leurs ruptures. Ce contrat dépasse les élèves, le professeur et la situation d'enseignement. De ce fait, il ne peut être rédigé car il est évolutif et sans cesse renouvelé et renégocié. Le contrat didactique dépend de la stratégie d'enseignement adoptée par l'enseignant. Les choix pédagogiques, le style du travail demandé aux élèves, les objectifs de formation, les conditions de l'évaluation sont des déterminants essentiels du contrat didactique. Chaque mise en route d'une activité amène à un nouveau contrat didactique.

Soulignons cependant, que l'enseignement « nouveau » qui découle du Cadre Européen tend à clarifier et à expliciter un maximum les consignes ainsi que l'organisation du cours. L'élève doit pouvoir se situer dans le processus de construction de ses compétences tout au long de l'année et au sein même d'une séquence, il faut donc lui fournir des critères de réussite observables et mesurables (tel que le temps de prise de parole en continu, le nombre de mots d'une rédaction, les approbations de l'enseignant etc.). Le professeur doit donner du sens au projet didactique de son cours, l'annoncer explicitement et indiquer quelle activité langagière il va aborder. L'élève doit savoir où il va et être conscient de ce qu'il est en train d'apprendre pour que la tâche ait un sens pour lui. La tâche annoncée, de la plus modeste à la plus ambitieuse et complexe, crée les conditions de l'adhésion de l'élève, elle stimule son autonomie et le mobilise.

S'il n'est pas possible de rédiger le contrat didactique existant entre une classe et son professeur dans son intégralité, je tenterai en revanche dans la dernière partie de mon étude qui sera une analyse de transcription de classe, d'élaborer les quelques « clauses » présentes et identifiables lors de l'activité proposée par le professeur.

2.2.2 L'approche actionnelle, ou la modification des pôles du triangle didactique

Le Cadre Européen a mis en place l'approche actionnelle, cette méthodologie didactique incite l'élève à devenir acteur de son apprentissage. Au travers de tâches élaborées grâce à des documents authentiques, l'apprenant va recréer une situation familière dans la langue cible et se former lui même grâce à ses ressources (peut être acquises lors de micro-tâches). L'enseignant a alors un rôle de guide, il n'est plus acteur, il ne dispense plus le savoir mais sert d'aide éventuelle à l'élève pour utiliser ce savoir en situation.
L'enseignant, de dispensateur de savoir, devient médiateur. Le triangle didactique se déforme alors, l'enseignant n'est plus un pôle du triangle mais un accompagnateur dans le contact de l'élève et du savoir, un recours éventuel si ce contact n'est pas évident.

J'ai, au cours de mon stage, mesuré grâce à des critères temporels, le temps de partage du cours, par activité, entre les moments ou le professeur était dispensateur de savoir et les moments où il était médiateur, pendant lesquels il s'effaçait et ne faisait plus que guider l'élève en cas de besoin dans son approche à la langue. Ainsi, j'ai pu constater que l'enseignant assumait ce rôle de « médiateur » davantage dans certains types d'activités que d'autres. Par exemple, lors de séances de production orale en interaction, l'enseignant se contente de donner la consigne, d'expliquer ce qui est attendu exactement et précisément des élèves puis « s'efface » pour laisser libre cours au travail des élèves tout en circulant entre les groupes d'élèves afin de pouvoir les aider ou leur fournir certains mots de vocabulaire si ceux-ci le sollicitent.

La modification de l'enseignement des langues suite à la mise en place du Cadre Européen a aussi amené l’élève à comprendre pourquoi il étudiait, où son travail le menait, ce qui semble être aujourd'hui un point primordial dans l'enseignement pour motiver l'élève et lui donner une certaine crédibilité mais qui pourtant ne l'était pas jusqu'à présent. Un des objectifs du Cadre était de rapprocher les thèmes de programmes du monde actuel social des élèves afin que ceux-ci perçoivent une logique et une utilité à leur apprentissage, afin qu'ils donnent un sens aux tâches qu'ils réalisent.

2.3 Les caractéristiques du cours

Une heure de cours s'organise autour du temps. Il faut savoir jongler entre les activités et étapes de cours tout en gardant l'élève éveillé. Seule la finalité d'un cours organise l'articulation des différents temps de l'heure. Le Cadre Européen a amené à modifier l'enseignement en prônant notamment un apprentissage dont l'élève est acteur, une séparation des activités langagières et la reconnaissance des compétences partielles.
Il faut donc prendre en compte que le temps va se diviser en fonction de l'objectif du cours, s'agit-il d'une macro-tâche, d'une micro-tâche? Va-t-on exploiter plusieurs activités langagières durant l'heure ou se contenter d'une seule?

2.3.1 Le repaso

Tous les cours durent entre 50 et 55 minutes. Le professeur a instauré un rituel de « repaso », un « incontournable » dans le monde de l'enseignement de l'espagnol. C'est une période du cours qui peut durer de 3 minutes à une vingtaine durant laquelle les élèves reformulent et rappellent ce qui a été dit au précédent cours. Quand un élève enchaîne 8 heures de cours, soit 4 à 8 disciplines différentes dans la journée, il a besoin d'une remise en route, de retrouver ses marques dans la langue étrangère; le « repaso » est un temps consacré à ce redémarrage, au rappel des connaissances et au premier contact avec la langue de la journée. Les premières minutes du cours redonnent un sens aux séances précédentes et les relient aux activités à venir. La durée du « repaso » dépend du travail qui a été fait au précédent cours, de la motivation et du dynamisme des élèves.

Il est important de noter que le « repaso » existe depuis des années et était connu de certains professeurs sous le nom de « memoria », cependant, la nature du « repaso » a changé. Il est aujourd'hui un rappel des idées évoquées à la séance précédente ; pour être complet et intéressant, tous les membres de la classe peuvent intervenir et ce « repaso » amène à la formulation de nouvelles idées et hypothèses qui annoncent un début de cours dynamique. Pourtant, il y a encore seulement quelques années en arrière, avant notamment l'arrivée du Cadre Européen, le « repaso » était une récitation du cours précédent par, souvent, un seul élève. Ce n’était donc pas une activité au bénéfice de tous les élèves, certains aspects

pouvaient être oubliés et surtout le début de cours devenait source de stress pour l'élève. De plus, certains enseignants notaient le « repaso », doublant la dose d'anxiété de l'élève.

2.3.2 L'impact de la perspective actionnelle sur le cours

L'élève doit se sentir concerné par son apprentissage. Du rôle de passif, il passe à actif. Il prend conscience du fait que l'enseignement des langues a un véritable sens pour sa vie personnelle ou sa future vie professionnelle. Pour cela le Cadre Européen a pensé 2 aspects:

-Un programme autour de la vie de tous les jours. Au cours de ses trois années de lycée, l'élève va aborder des thèmes qui lui sont proches et familiers. Il pourra y trouver un véritable sens, il mémorisera peut être mieux puisqu'il sera conscient de la possible réutilisation des connaissances qu'il aura acquise en cours.

-Le second aspect du rôle actif de l'élève se base sur le fait qu'une majorité de séquences (sinon toutes, bien que cela dépende du professeur) se construit autour d'une macrotâche. En effet, chaque séquence se compose de micro-tâches comparables à des exercices ou des activités courtes qui amèneront et donneront un sens à la macrotâche, souvent tâche finale, voire évaluation globale de la séquence. Cette macrotâche doit avoir un sens aux yeux de l'élève, elle doit le mettre dans une situation qu'il sera amené à affronter (par exemple: entretien d'embauche pour un poste de comptable dans une classe de STG). La macrotâche peut prendre diverses formes: elle peut être un jeu de rôle, un oral, un enregistrement, un CD-ROM, un site internet, un échange (courriel) ou correspondance etc. Elle doit véritablement avoir un sens concret pour l'élève et suivre une logique au sein de la séquence ; les micro-tâches doivent faciliter l'accès à cette tâche finale et fournir tous les outils nécessaires pour la réaliser.

Le travail préalable à cette macrotâche doit donc suivre une logique d'enrichissement, qu'il soit lexical, culturel, méthodologique etc. Il faut donc définir avec soin le statut des «documents». Nombre d'élèves pensent encore qu'intervenir en cours de langue consiste à se limiter à répondre aux questions du professeur (qui attendrait des réponses précises) au sujet d'un document. Ils se dégagent ainsi de tout investissement personnel, s'interdisent toute possibilité de réinvestissement futur et cette passivité face à leur apprentissage amène à une démotivation. Les documents ne doivent être utilisés que comme support, comme

déclencheurs verbaux et devraient amener à des discussions allant plus loin que leur simple compréhension.

2.3.3 La trace écrite

La trace écrite du cours est un point fondamental. Depuis que le commentaire de document n'est plus la tâche centrale de l'enseignement des langues, la trace écrite comme « résumé » du cours au tableau n'a plus lieu d'être. Cette trace écrite sous forme de résumé venait du fait qu'à chaque début de cours, le « repaso » était en fait la récitation du cours précédent et non pas seulement un rappel par plusieurs intervenants. La trace écrite n'a désormais plus de raison de se présenter comme résumé du cours et peut revêtir de nombreuses formes. Elle peut être un tableau contenant des informations recueillies sous forme de tirets, un schéma, un script, des phrases « modèles » etc. Ce changement de la forme de la trace écrite permet à l'élève de formuler lui même ses phrases sans qu'elles soient déjà toutes préparées pour lui et qu'il ne les apprenne de façon mécanique sans pouvoir les réutiliser hors contexte. La trace écrite prend son sens à partir du moment où elle donne aux élèves les moyens d'être en situation de réussite pour les tâches à réaliser au début du cours suivant.

2.3.4 L'élève face à la difficulté et le traitement de l'erreur

Pour apprendre l'espagnol, l'élève doit avoir recours à cette langue et essayer de l'employer au maximum dans un contexte qui le permet et dès qu'il est en capacité de le faire. Et, comme dans tout apprentissage, un bon dosage de contact avec l'objet de savoir, soit avec la langue, amène au progrès. L'enseignant doit donc exposer l'élève à une langue qui le mette à la fois en position de confort mais qui l'amène aussi à l'effort. Pour cela, il doit ajuster son rythme, adapter la richesse lexicale, grammaticale et culturelle de ses documents au niveau de l'élève et reformuler si nécessaire. La langue cible doit rester accessible tout en demandant à l'élève un certain effort pour améliorer son niveau. Et, si l'élève se laisse submerger par la langue, un retour à la langue maternelle peut alors être envisagé pour rétablir l'ordre dans l'esprit de l'apprenant. Il s'agit donc de mettre la « barre » assez haute mais pas trop, juste

assez pour que l'élève puisse l'atteindre en s'en donnant les moyens et en trouvant des stratégies pour le faire.

Si les enseignants reconnaissent que l'erreur est source de progrès, il leur reste cependant difficile de savoir à quel moment la corriger. De même qu'il faut sélectionner des documents abordables pour l'élève, il faut corriger ce qui correspond au niveau de l'élève ou ce qui se situe juste « au dessus » de son niveau, afin qu'encore une fois cette correction devienne un apport ou un progrès pour l'élève s'il devient capable dans le futur de ré-identifier cette erreur, voire de l'auto-corriger.

Le Cadre Européen Commun de Référence nous informe que le natif n'est désormais plus le référent, et inclut dans ses descripteurs les degrés de maitrise à attendre pour chaque niveau :

A2 : «… commet encore systématiquement des erreurs élémentaires » ;

B2 : « ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger ».

On attend désormais de l'élève une phrase juste et ayant un sens face au document ou thème abordé et non une phrase grammaticalement parfaite détachée du contexte. Le professeur doit doser sa correction, ne pas laisser « passer » trop d'erreurs mais ne pas interrompre pour autant trop souvent son interlocuteur qui risque d'en perdre ses moyens. La correction peut devenir la crainte de l'élève, bien que soucieux de bien faire, l'erreur trop corrigée risque de le déstabiliser et de lui faire perdre confiance. Il se refusera peut être par la suite à participer de nouveau par crainte de refaire des erreurs.

2.4 Les Activités langagières

Le Cadre Européen Commun de Référence a déterminé cinq activités langagières différentes pouvant être traitées et évaluées séparément.

On ne dissocie plus seulement l'oral de l'écrit, mais la production orale monologuée et en interaction, la compréhension orale, la production écrite et la compréhension écrite, tout en faisant en sorte que ces cinq activités aient un sens entre elles.

La séparation de ces cinq compétences a amené les institutions et les professeurs à revoir leurs méthodes de travail afin de s'adapter au Cadre et donc à mettre en place de nouvelles

stratégies et à développer de nouvelles tâches et activités permettant de pratiquer les cinq compétences séparément.

Nous allons identifier les caractéristiques des cinq activités langagières et observer les différentes stratégies mises en place par mon maître de stage M. Gerland et son équipe pédagogique pour adapter leurs cours aux consignes européennes.

2.4.1 Compréhension de l'oral

Afin de développer la compréhension de l'oral, il semble nécessaire dans un premier temps de posséder les moyens technologiques nécessaires pour exploiter au mieux cette activité. Pour comprendre une langue, les élèves ont besoin d'être en contact avec la langue parlée par des natifs de tous âges et tous horizons, afin de s'habituer à différentes voix, prononciations, types de discours et différents accents. Pour cela, les classes doivent être équipées d'enceintes et de lecteur CD ou MP3. Pour s'assurer de la bonne compréhension des documents, le professeur doit évaluer ses élèves soit avec un support papier, mais cela s'apparente de manière immédiate dans l'esprit de l'élève à une évaluation notée et non à une simple vérification de la compréhension du document, soit à l'oral, auquel cas l'évaluation (non notée) ne porte pas sur la production orale. Les canaux de réception et de production sont deux canaux bien distincts, mais indissociables l'un de l'autre. Dans une telle situation, si l'on décide de travailler la compréhension de l'oral, pour s'assurer de la bonne réception des informations, le professeur sollicitera le canal de production des élèves, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Mais, s'il s'en tient à cette logique de dissociation des canaux, il ne devra évaluer que la compréhension et non la production et devra donc tolérer un éventuel retour à la langue maternelle. En effet, un élève qui a compris n'est pas forcément un élève en mesure d'exprimer ses idées. Ce qui peut être évalué en revanche c'est la facilité de l'élève à s'exprimer librement sans qu'on lui pose de questions, qu'il arrive à dire de lui même tout ce qu'il a pu comprendre sans que le professeur n'ait besoin ni de le recadrer, ni de le relancer et même d'aller au delà du document en exprimant sa propre opinion sur le thème.

Lors de mon stage, j'ai pu observer que le professeur que j'ai suivi privilégiait l'oral, moyen plus rapide de vérifier la compréhension qui permet de partager des idées avec tous les membres de la classe et donc d'éclairer certains doutes et de solidifier les points compris. Il incitait les élèves à prendre la parole sur ce qu'ils avaient compris du document audio, des

points les plus simples du document aux détails les plus précis, en acceptant les erreurs et en ne corrigeant les élèves que quand les erreurs étaient facilement rectifiables pour eux (déjà abordées en cours à plusieurs reprises) et en fournissant du vocabulaire quand on le lui demandait. Ne pas interrompre l'élève pour le corriger continuellement est un facteur de confiance pour l'élève dans sa prise de parole, la tolérance de l'erreur évite le frein provoqué par la peur de la « faute ». Lorsque les interventions s'épuisaient, il les relançait, grâce à des amorces de phrases ou des questions précises et n'hésitait pas à repasser l'enregistrement audio une fois la compréhension globale acquise pour aller vers la compréhension détaillée.

2.4.2 Compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit peut se réaliser assez aisément grâce aux manuels de classe, supports utiles aux documents papiers, textuels ou iconographiques. De la même manière que pour la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit peut être évaluée (toujours au sens de vérifier la compréhension sans attribuer de note) à l'oral ou à l'écrit, de manière libre ou encadrée, et pareillement à la compréhension de l'oral un éventuel recours à la langue maternelle peut être toléré. Cette vérification a tendance à se faire à l'oral dans les salles de classe, c'est effectivement un moyen plus rapide, qui convient parfaitement au cours de langues puisque l'espace-classe en cours de langues est un espace d'échange et de communication. Comme nous l'avons vu précédemment, l'échange oral est plus enrichissant pour les élèves car ils partagent des idées entre eux, qui viennent renforcer leur propre compréhension. De plus, dans le milieu scolaire, la vérification écrite est souvent associée à l'évaluation notée.

2.4.3 Production orale monologuée

Il s'agit de faire en sorte que l'élève soit capable de parler de manière continue pendant au moins 5minutes (critère baccalauréat en terminale). Cette activité peut se réaliser en classe dans une situation d'exposé par exemple ou grâce aux technologies, par des enregistrements sur des dictaphones ou sur l'ordinateur. Pour que l'élève soit capable de produire de manière continue, le professeur doit le mettre en situation de réussite. L'apprenant doit être capable de produire un discours de cinq minutes, or n'étant pas natif et avec seulement quelques années

d'expérience de la langue, il lui sera nécessaire de préparer un minimum ses idées. Il doit savoir ce qui est attendu de lui et à quoi cela va lui servir, l'élève ne parle pas pour faire une phrase grammaticalement correcte mais pour exprimer quelque chose, de la même façon il ne se mobilise jamais autant que s'il sait à quoi va lui servir l'effort fourni. Il doit déjà avoir étudié le vocabulaire principal du thème sur lequel il va devoir s'exprimer et pouvoir le compléter avec un dictionnaire si nécessaire. Il ne faut pas que l'élève se bloque sur une question de vocabulaire. L'essentiel de l'activité pour l'élève est d'organiser sa pensée pour pouvoir parler de façon continue sans se répéter. La langue est alors outil de communication et non objet d'apprentissage. Elle est au service des idées de l'élève. L'apprenant ne doit donc pas se bloquer à cause de ses difficultés pour s'exprimer dans la langue cible, il doit pouvoir déjà connaître le lexique et les formules reliées au thème. De plus, il doit avoir conscience que l'erreur est nécessaire à son apprentissage et ne doit pas la craindre. Ainsi, si l'élève a recours à des stratégies d'évitement de certaines formulations ou certains modes/temps, certes le professeur devra faire en sorte de revoir ou approfondir certains points mais évaluera surtout les stratégies mises en œuvre par l'élève pour se faire comprendre ainsi que son temps de parole.

2.4.4 Production orale en interaction

La production orale en interaction est une activité langagière qui s'est véritablement élevée avec la mise en place du Cadre Européen. La réalisation de cette activité a nécessité la mise en place de stratégies d'enseignement de la part du professeur. Les jeux de rôles en groupe se sont imposés comme étant la solution principale. Comme en production orale monologuée, l'essentiel de la production orale en interaction est de se faire comprendre par ses interlocuteurs. L'élève sera d'avantage observé sur sa fluidité et sa capacité à répondre rapidement que sur sa grammaire ou linguistique. Il s'agit encore une fois de privilégier les phrases justes aux phrases parfaites. Pour s'exprimer rapidement (ce qui est le but de l'interaction orale), l'élève va avoir tendance à passer par des stratégies d'évitement des structures linguistiques, modes, temps qui lui coûtent le plus. Ainsi, il va peut être préférer une phrase au passé composé plutôt qu'au prétérit, dont la construction nécessite plus de réflexion et ce choix lui sera favorable, car il sera observé sur sa fluidité, sa capacité à répondre, les arguments qu'il avance et sur les stratégies qu'il utilise pour être efficace. Si, un

jour, il arrive à utiliser le prétérit de façon appropriée en production orale en interaction plutôt que le passé composé, alors cela signifiera qu'il est assez à l'aise autant avec le prétérit qu'avec le fait de tenir une conversation à l'oral et nous pourrons noter un véritable progrès. Pour mettre l'élève en situation de réussite, il faut lui donner les outils nécessaires à sa production orale.

C'est ainsi que j'ai pu observer pendant mes heures de stage que le professeur faisait étudier une séquence aux élèves avant de recourir à cette activité. Ainsi, les élèves possédaient déjà le lexique et les structures relatives au thème. Ensuite, les élèves et l'enseignant préparaient le jeu de rôles ensemble, en définissant les différents rôles à jouer et grâce à un tableau les différentes caractéristiques de la langue qu'ils allaient devoir aborder au cours du jeu de rôle.

Exemple tiré d'une prise de parole en interaction d'une classe de seconde (suite à l'étude d'un texte et document audio intitulé « Viejo, me voy » page 64 de *Juntos 2e* au sein de l'unité « Relaciones » ; le document étudié est un extrait de « Viaje por Sudamérica » qui raconte l'annonce du départ d'Ernesto Guevara pour son voyage en motocyclette en 1951 à son père).

Consigne : Par groupe de deux, en vous répartissant les rôles d'Ernesto Guevara et de son père, vous interpréterez la scène de l'annonce du départ en voyage à motocyclette en respectant les étapes relevées dans le document.

Léxico	Linguistica	Guión
-El viaje -Los sentimientos	-Yo y Tú -Enclise -Futur proche -Ser/ Estar -Querer/ Pedir + subjonctif -"Hubiera gustado"	-Présentation -Annonce -Réactions -Arguments -Accords -Chute

Afin de faire en sorte que les élèves soient à l'aise et ne craignent pas leur passage évalué, ils avaient un premier temps (ou deux) de préparation en classe pouvant durer d'un quart d'heure à une demi-heure pendant lequel ils pouvaient organiser la mise en scène, la structure des arguments etc.

Pendant la préparation et le déroulement de cette activité, le professeur n’est plus dispensateur de savoir mais a un rôle de médiateur entre le savoir et l’élève et d’aide en cas de besoin. Une fois les consignes énoncées, il s’efface et laisse les élèves travailler entre eux. Cette activité entraîne évidemment des retours à la langue maternelle en ce qui concerne l’organisation. J’ai pu constater que les élèves parlaient en français pour organiser leurs participations puis repassaient à l’espagnol quand il s’agissait d’énumérer leurs arguments ou de jouer la scène. Cette activité langagière se réalise obligatoirement dans le bruit, celui-ci est signe de travail et n’est pas à bannir.

2.4.5 Production écrite

Les dimensions (syntaxe, lexique, orthographe, pragmatique…) sont toujours présentes dans la production langagière, le langage est par définition multidimensionnel, mais le poids de ces dimensions varie selon la tâche. En production écrite, la mobilisation de ces dimensions tend à peser plus qu’en production orale. Par exemple, dans la tâche évoquée dans la page du manuel *Juntos 2e*, concernant la production d’un CV en espagnol, ces dimensions seront fortement mobilisées.

L’activité langagière de production écrite est souvent associée à l'évaluation et se pratique peu en classe. En revanche, il est régulièrement demandé aux élèves de faire des exercices chez eux, nécessitant généralement de courtes productions écrites pouvant aller d'une simple phrase par réponse à une dizaine. Les travaux de rédaction allant au delà de ces quelques phrases sont souvent ramassés par le professeur, incitant l'élève à s'entraîner à le faire et à ne pas « bâcler » son travail à la maison.

Le rôle du professeur change avec la séparation des activités langagières. Il n'est pas toujours actif, mais parfois à un rôle d'observateur ou de médiateur plus qu'un rôle d'enseignant dispensateur de savoir.

2.5 L'évaluation

La question de l'évaluation est une question centrale dans l'enseignement des langues depuis la parution du cadre européen. En effet, l'enseignement a changé, il existe désormais une échelle de niveau. Ne faudrait-il pas réformer l'évaluation. Doit-on noter un niveau, un progrès, une motivation ? Si ces interrogations sont centrales dans le domaine de l'éducation, en revanche l'évaluation finale (baccalauréat), elle, n'a pas encore été modifiée. Il s'agit toujours d'un commentaire de document que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Pourtant, l'enseignement ayant changé, l'évaluation au cours de l'année a du être adaptée à ces modifications.

Ainsi, si la dispense du cours se divise en cinq activités langagières alors l'évaluation doit porter séparément sur ces cinq activités. Il faut donc mettre en place des moyens afin de pouvoir évaluer les cinq activités langagières séparément pour chaque élève sans pour autant que cela ne représente une « perte de temps ». En effet, nous sommes conscients que chaque professeur a à sa charge plusieurs classes, il paraît difficile d'évaluer chaque élève sur les cinq compétences de façon individuelle.

2.5.1 L'évaluation de la production écrite

L'évaluation de la production écrite ne modifie guère l'emploi du temps du professeur comparé aux anciennes méthodologies, celle-ci peut se réaliser en classe ou à la maison. Les élèves seront amenés à développer un raisonnement articulé et argumenté par écrit, il peut s'agir d'un article, d'un scénario, d'une invention, d'un essai etc. La correction est individuelle et facile à réaliser puisqu'elle s'articule autour de la copie de l'élève.

2.5.2 L'évaluation de la production orale monologuée

Afin d'évaluer la production orale monologuée, M. Gerland et son équipe ont mis en place certains systèmes pour faire face au problème de temps que l'évaluation orale individuelle engendrait. Le lycée étant équipé en matériel et salles informatiques, la

production orale monologuée se fait donc par enregistrement audio sur ordinateur. Ainsi, sur document inconnu (mais relatif au thème traité en classe), les élèves préparent pendant 10min chronométrées leurs idées et arguments (grâce à l'aide d'un dictionnaire si nécessaire) puis s'enregistrent à l'oral pendant 5min successives minimum (critère de l'examen oral du baccalauréat) avec le logiciel « Audacity ». La correction est individuelle et peut se faire par écrit ou à l'oral, soit par commentaire verbal en classe, soit de manière intégrée à l'enregistrement audio.

2.5.3 L'évaluation de la production orale en interaction

L'évaluation de la production orale en interaction se réalise grâce à des jeux de rôles que les élèves réalisent en petits groupes (2 à 4 personnes en moyenne).
Les élèves préparent en classe puis chez eux (grâce à un travail clairement énoncé) les arguments et les rôles qu'ils vont devoir tenir. Il faut que le jeu de rôle soit naturel et spontané, ainsi afin d'éviter des répétitions qui s'apparenteraient à un apprentissage par cœur de leurs scénettes, les élèves ne connaissent pas obligatoirement ni leur partenaire ni le rôle qu'ils vont devoir tenir.
Les jeux de rôles peuvent se faire successivement et ainsi être évalués de façon immédiate par le professeur ou peuvent être filmés ou enregistrés sur dictaphones puis corrigés par la suite. L'enseignant revient après sur les interventions des groupes et leur fait part des aspects positifs de leurs passages et des points de vigilance à mettre en place.

2.5.4 L'évaluation de la compréhension écrite

L'évaluation de la compréhension écrite peut se réaliser soit à l'écrit soit à l'oral par l'intermédiaire de questions portant sur le document support. Ces questions peuvent être posées en langue cible ou en langue première afin d'éviter un réemploi des mots présents dans la consigne, mâchant le travail de l'élève et ne le poussant pas à réfléchir par lui-même et produire ses propres idées.

2.5.5 L’évaluation de la compréhension de l’oral

De la même façon que l’évaluation de la compréhension écrite, l’évaluation de l’oral peut se faire à l’écrit ou à l’oral par l’intermédiaire de questions. Les questions sont la plupart du temps ordonnées de la compréhension globale du document à la compréhension détaillée. L’enseignant est libre de repasser le document audio autant de fois qu’il le désire et qu’il le juge nécessaire, en fonction d’une part de la difficulté du document, des contraintes sonores de l’environnement dans lequel la classe se trouve et de la difficulté des questions posées dans l’évaluation.

III. Analyse d’une transcription de cours

3.1 Transcription du cours

Synopsis

La séance a été filmée la veille de la fin de mon stage. Il s’agit d’une classe de première scientifique. Les élèves avaient étudié au cours précédent une caricature de Quino sur la hiérarchie en entreprise. La classe est composée de 15 élèves.

Niveaux	Repères	Matériel	Description
1	00’00’’/50’00’’ (50’00’’)		¿Mala o buena suerte ?
1.1	00’00’’/6’29’’ (6’29’’)	ø	Repaso
1.1.1	00’00’’/6’29’’ (6’29’’)	ø	E salue les élèves et met en place le « repaso ». Les élèves prennent la parole volontairement pour rappeler ce qui a été dit au cours précédent.
1.2	6’30’’/23’24’’ (16’54’’)	Notes prises par les élèves chez eux.	Correction du travail à la maison « ¿Por qué el título se llama « ¿Mala o buena suerte ? » ? ».
1.2.1	6’30’’/14’21’’ (7’51’’)	Notes prises par les élèves chez eux.	E interroge les élèves volontaires puis les élèves un peu plus « effacés » pour garder leur attention éveillée.
1.2.2	14’21’’/23’24’’ (9’03’’)	ø	E relance les élèves en allant au-delà des questions posées à la séance précédente et les intègre au thème : « ¿Y vosotros podríais soportar este tipo

			de vida ? ». Les élèves participent et développent de nouvelles idées sur le document puis rebondissent sur les idées des autres.
1.3	23’24’’/46’24’’ (23’00’’)	Dictionnaires bilingues et de quoi écrire	Préparation à la prise de parole en interaction
1.3.1	23’24’’/25’22’’ (1’58’’)	ø	E annonce que toutes les précédentes interventions des élèves vont leur servir à imaginer un dialogue. Les élèves vont se répartir en groupes de trois pour préparer un dialogue de deux personnes.
1.3.2	25’22‘’/27’15’’ (1’53’’)	ø	E va chercher les dictionnaires pendant que les élèves forment les groupes. Ceux-ci se déplacent dans la classe et s’installent par groupes de trois. E revient, distribue les dictionnaires et donne les dernières consignes. Les élèves doivent, s’ils en sont capables faire le travail préparatoire en espagnol.
1.3.3	27’15’’/37’40’’ (10’25’’)	Dictionnaires bilingues et de quoi écrire.	Les élèves, par groupes de trois s’organisent, répartissent les rôles et développent les arguments des deux personnages (ils peuvent s’aider des dictionnaires). Les élèves passent de l’espagnol au français dans la préparation de leur travail. Certains rédigent beaucoup sur le papier, d’autres se contentent d’écrire certains mots, ou leurs arguments sous forme de tirets. E circule entre les groupes et vient en aide à ceux qui le demandent.
1.3.4	37’40’’/’46’24’’ (8’44’’)	ø	E annonce que les groupes qui sont prêts peuvent commencer à jouer leurs jeux de rôles. Les groupes d’élèves se lancent et ne parlent plus qu’en espagnol.
1.4	46’24’’/50’00’’ (3’36’’)	Tableau	Fin de l’activité et annonce des devoirs.
1.4.1	46’24’’/50’00’’ (3’36’’)	Tableau	E met fin à l’activité, demande s’il y a des questions. E demande à chacun des groupes pour la

			séance suivant de faire une fiche de vocabulaire dont il a besoin pour réaliser la prise de parole en interaction. E annonce ce que feront les élèves à la séance suivante et les félicite pour leur travail de la séance.

Convention de la transcription :

/	**:** pause courte
//	**:** pause longue
:	**:** allongement vocalique
X	**:** syllabe incompréhensible
↓	**:** intonation descendante notable
↑	**:** intonation montante
(texte)	**:** description gestuelle et contextuelles
MAJUSCULES	**:** augmentation d'intensité sonore
Tex-te	**:** découpage des syllabes

L'extrait du cours retranscrit se situe au niveau 1.2. du synopsis. Les idées du cours précédent ont déjà été rappelées, cette partie est donc la production des élèves, guidée par les aides et questions de l'enseignant. La préparation à la prise de parole en interaction aurait été une partie très intéressante à transcrire mais pas évidente car il m'aurait fallu posséder autant de caméras qu'il y avait de groupes pour pouvoir filmer simultanément le travail des quinze élèves.

Dans cet extrait, interviennent 11 élèves et le professeur. Ils apparaitront sous les formes **G1,2,3,4** pour les garçons, **F1,2,3,4,5,6,7** pour les filles et **E** pour l'enseignant. Si toute la clase intervient en même temps alors le sigle désigné sera **FGs**. Les couleurs servent à identifier plus facilement les différents intervenants.

6’30’’ (1.2.1)

1. **E**: Ok, sí! Estoy totalmente de acuerdo contigo. ¿Algo más? ↑ / ¿No? Vale, para hoy teníamos que / trabajar / sobre/ el / titulo que se ha dado a este / a este comic, hein? Es un comic de Quino pero el /, los que han concebido el manual escolar han puesto “Buena o Mala suerte” y la última vez, había una pregunta, **F1**/ o / X **F2** (le professeur désigne les filles du doigt), la que hizo la pregunta, que dijo « por qué el documento se titula “¿Mala o Buena suerte”? » / y teníamos que intentar encontrar una explicación. Entonces, ¿Por qué este documento se llama «¿ Mala o Buena suerte? »? // **G1,** ¿Tienes una idea ?
2. **G1** : ¿Cómo se dice « entreprise »?
3. **E** : « Entreprise », me parece que es el tema, no? ↑
4. **F3** : Empresa.
5. **E** : ¿Sí? **F3**?
6. **F3** : Una empresa.
7. **E** : Gracias.
8. **G1** : Gracias.
9. **E** : Dame tu idea.
10. **G1** : Alors, euh yo pienso que significa que una persona puede ser suerte, / euh suerta y / dissuerta al mismo momento porque una persona que traba-ja al top de una / empresa tiene / muy / ,tiene dinero pero tiene responsa-bili-da-des.
11. **E** : Tiene responsabilidades, de acuerdo, bien. Puedes repetir la primera frase? ↑(le professeur lui demande en levant le doigt)
12. **G1** : Pienso que significa / que una persona es↓/
13. **E** : Es, es suerte, c'est ça?
14. **G1** : Es suerta.
15. **E** : ¿Es suerta? ¿Qué quiere decir « ser suerta »?
16. **G1** : Chanceux.
17. **E** : Ah alors, / es mejor decir « tener suerte », / hein suerte se construit con el verbo tener, avoir de la chance. / Repite.
18. **G1** : Alors / Yo pienso que significa que una persona // euh que tiene suerte /puede ser,/ puede no tener suerte,/ por ejemplo / una persona que trabaja al top de una empresa tiene dinero pero tiene / responsabilidades.
19. **E** : Ok, al, al top no se dice,/ al tope, al tope // o en/ o en la jerarquía alta ↑. Sí,↑ te escucho **F4**.
20. **F4** : Para un empleado / (le professeur circule) buena suerte / puede ser / porque / trabaja por / gran patrones. La situación puede ser interesante

    (Interruption du cours pour l’appel).
21. **E** : Quién hablaba ?↑ / **F4** hablaba. / Un poco de silencio, escuchamos a **F4**.
22. **F4** : Así, ser el empleado de gran patrones parece ser interesante pero / tenemos que / soportar sus ordenes y / trabajar mucho.
23. **E** : Muy bien. / De acuerdo. Soportar sus ordenes y trabajar mucho, sí? / **F2.**
24. **F2** : Quizás, es para mostrar que / Fernandez parece no tener suerte porque / tiene mucho trabajo o demasiado trabajo pero / quizás / es una mejor-a situa, una mejor situación que no tener trabajo.
25. **E** : De acuerdo, / puede ser una explicación del título. De acuerdo, estoy de acuerdo contigo.
26. **F2** : ¿Cómo se dice el “chômage »?
27. **E** : El paro o el desempleo. Sí, / **F1**.
28. **F1** : A lo mejor, el titulo / dice que / que euh el trabarro, el trabajo que / teni euh, / que tenemos euh es / euh // que podemos tener un trabajo por suerte, por ejemplo, / euh a lo mejor, el director general euh / tiene un padre que estaba director general en la em-presa y quizás Fernandez // tiene un parre / un padres que no tienen trabajo, entonces euh / que, a lo mejor el titulo dice que la ↓(soupir), que la vida es una//↓

29. E : Lotería?
30. F1 :Lotería sí.
31. E : La vida es una lotería, es decir que la suerte también puede transmitirse ↑ según la clase social a la que pertenecemos. Es lo que hemos dicho la última vez, sí me parece ser una buena idea. Muy buena idea↑, bien. También! También, es una buena idea. Sí, **F4**? (le professeur se rapproche de l'élève interrogée)
32. F4 : Es mejor que no para X (tousse) el titulo, nos preguntar si vale / estar tratado como un esclav, un esclave.
33. E : Esclavo.
34. F4 : Un esclavo, euh / para mantener un buen trabajo.
35. E : De acuerdo, si me parece que es buena pregunta. / Vamos a ver / **G2**, a tu parecer, ¿Quién tiene buena suerte y quién tiene mala suerte en / en el documento?
36. G2 : Yo pienso que/ que los directivos tienen buena suerte, porque tienen muchos responsi-bi-li-da-des pero ganan euh / ¿como se dice argent? (le professeur mime avec ses doigts l'argent)
37. FGs : Dinero
38. G2 : Porque ganan muchos dineros.
39. E : Beaucoup d' sous-sous ou beaucoup d'argent? ↑
40. G2 : Ben d'argent.
41. E : Donc, pourquoi tu le mets au pluriel alors?
42. G2 : Ah, mucho dinero.
43. E : Bah, oui.
44. G2 : Y parecen / parece / parecen sólo furioso pero no parecen cansado y / triste como / Fernández.
45. E : De acuerdo. Y entonces, Fernández tiene mala suerte?
46. G2 : Si, porque está muy cansado y triste, y / al final no gana mucho dinero y no parece muy, / parece / triste.↓

14'21'' (1.2.2)

47. E : Vosotros, podríais, / ouh quel joli conditionnel, podríais / soportar este tipo de vida, este tipo de trabajo? **F5**! ↑/ **F5**, parece que con el aire que acaba de tener, me parece que nos quiere decir algo, **F5**.
48. F5 : Euh yo, euh no/ puedo, euh no podría soporter este tipo
49. E : Soporter? No, soportar.
50. F5 : Soportar este tipo de vida porque / euh,/ aquí Fernández / tiene que obedecer a todos los directores, pero / no podía // no podía euh/ responder a / sus ordenes.↓
51. E : A sus ordenes, bien de acuerdo. **G3**, tu lèves la main?
52. G3 : Oai. Comment on dit euh oppressant?
53. E : Oppressant?
54. F4 : Agobiante.
55. E : Agobiante. Gracias.
56. F4 : De nada.
57. G3 : No puedo soportar el trabajo de Fernández, porque es un trabajo muy euh /
58. E : Agobiante.
59. G3 : Agobiante.
60. E : ¿Demasiado agobiante para tí? ↑

(regard interrogateur de **G3**)

61. E : ¿Demasiado agobiante para tí? (le professeur montre G3 du doigt et mime oui, non avec la tête)

¿Demasiado agobiante para tí? ¿Tú necesitas un trabajo más tranquilo?

62. G3 : No pero,↓ euh un peu moins.
63. E : Un / peu / moins. (le professeur mime trois mots séparés avec ses mains)
64. G3 : // Menos euh comment on dit?
65. E : Agobiante, un poco menos agobiante. De acuerdo. **F1**?
66. F1 : Quizás es una, euh quizás sea un trabajo humiliante porque / los directores dan ordes / ordenes y los echan la bronca y no podemos / no podemos hacer nada y res, euh, y responder nada. Entonces, pienso que no podría soportar este tipo de trabajo.
67. E : Muy bien, ok.**F2**?
68. F2 : Pienso que la pregunta no se pregunta en este situación, porque Fernández no tiene la elección, debe trabajar y no puede / trabajar como director general. Entonces, si quiere / si quiere vivir y ganar su vida, está obligado de trabajar como, como eso / eso.
69. E : Si, ou así. Euh pas como si, así à la place de como eso. Bien,↑ ¿ que os parece lo que acaba de decir **F2**? Parece, a **F2**, le parece que lo que dice **F2** es muy interesante porque es muy polé:mico lo que dice **F2**. **F2** tiene este, este afán de ser muy polé:mica y me gusta mucho eso↑, porque así podemos debatir. Para **F2**, es una pregunta que no se hace porque de todas formas el Fernández no tiene otro remedio que obedecer y callar.**F5**?
70. F5 : Estoy de acuerdo con **F2**, / Fernández, euh / tiene que ganar su vida pero los directores deberían ser / muy / más euh indulgents?
71. E : ¿Cómo se diría esto, más indulgents? … ¡Más buenos! On va en chercher un plus dur.
72. F5 : Más buenos euh / con Fernández.
73. E : De acuerdo. Sí? **F4.**
74. F4 : Yo soy de acuerdo con
75. E : ¡Ah! ¡Cuidado! ↑
76. F4 : Estoy?

(Le professeur acquiesce de la tête)

77. F4 : Estoy de acuerdo también con **F2**, euh / y / a lo mejor con mucho / con mucho / mucho tiempo y dando ánimo, Fernández podría elevarse en la jerarquía.
78. E : ¡Sí! ↑De acuerdo, la elevación en la jerarquía, las posibilidades de avanzar en la empresa, sería una buena idea. ↑ Estoy de acuerdo contigo.**G2**?
79. G2 : No estoy totalmente de acuerdo, porque pienso que no tiene la elección, cómo se dice "maintenant", en fait, pour que ce soit X?↓
80. F2 : Hoy en dia ou ahora.
81. G2 : Ahora ↑, pero cuando estaba joven, / euh //
82. E : HUBIERA PODIDO. Il aurait pu, c'est ca?↑
83. G2 : Oai, il aurait pu. Comment?
84. F2 : Hubiera podido.
85. E : HUBIERA PODIDO ↑, tu as vu je lis dans tes pensées **G2**.
86. G2 : Hubiera podido hacer, enfin estudiar / y hacer / un / un / un et / et enfin ser un di-rectivo también.↓
87. E : ¿Que querías decir? / Sí?
88. F6 : Fernández podría propuestar a los directivos de / cómo se dice « employer »?
89. E : Emplear
90. F6 : de emplear / una persona para ayudarle.
91. E : De acuerdo, estoy totalmente de acuerdo, bien.↑ Sí,**F1**?
92. F1 : Estoy de acuerdo con **F2**, porque pienso que si Fernández / euh // hubiera?
93. E : Hubiera tenido.
94. F1 : Hubiera tenido euh / la elección / euh no pode-ria trabajar, euh no traba-ri-a no?
95. E : Infinitif plus ía.

96. F1 : No trabaja-ría euh / en una // euh / no trabajaria así, / no trabajaría asi y euh a lo mejor sería director general.
97. E : Podría, sí, tienes razon.¿ Sí **F2**?
98. F2 : Pienso que los directivos se comportan así hoy en día, pero / pienso también que los sindicatos pueden ser un buen, / un buen euh //
99. E : Medio.
100. F2 : Un buen medio
101. E : Sí.
102. F2 : Para /
103. E : ¿PARA ? ↑
104. F2 : Ameliorar euh
105. E : ¡AH! ↑ (le professeur lève le doigt)
106. F2 : euh MEJORAR↑
107. E : ¡MUY BIEN! ↑
108. F2 : La vida de los empleados.
109. E : ¡Muy bien! Ok! ↑ ¿Sí?
110. F7 : Yo pienso que euh / que Fernández hubiera podido euh / elegir el trabajo que quería porque si euh / sus padres no que, / euh no tenían dinero para pagarle estudios, euh / no tenía la elección.
111. E : ¡Claro! Entonces, tu piensas que está: / condenado: a vivir su vida así, explotado:, humiliado: por sus superiores jerárquicos. **F1**?
112. F1 : Entonces, es, es todavía un, une question comment ca s'appelle ?
113. FGs : Pregunta
114. E : Una cuestión
115. F1 : Una cuestión de suerte.
116. E : ¡Ah sí! ↓Tener suerte, sí. Tener buena o mala suerte. La suerte de haber nacido en situaciones bastante favorables. Sí?
117. F2 : Y pienso que es por eso que la ayuda del estado es importante, porque puede ayudar los, euh / los pobres / clases / a tener un buen trabajo.
118. E : Claro.
119. F2 : Para
120. E : ¿La igualdad de oportunidades?
121. F2 : Sí.
122. E : La igualdad de oportunidades, l'égalité des chances. ¿Sí?↑ Para terminar.
123. Hoy puede mejorar su trabajo y su situación con / euh sindicato o euh cambiado, cam-bi-ando? De trabajo, pero cuando estaba joven, no podía elegir.↓
124. E : De acuerdo. Si, Robin?
125. G4 : Y, a lo mejor, podría montar en la / jera-quía.
126. E : En la jerarquía.
127. G4 : para / comment on dit remplacer ?
128. E : Sustituir.
129. G4 : Sustituir el jefe de contabilidad y estos //

23'24'' (1.3.1)

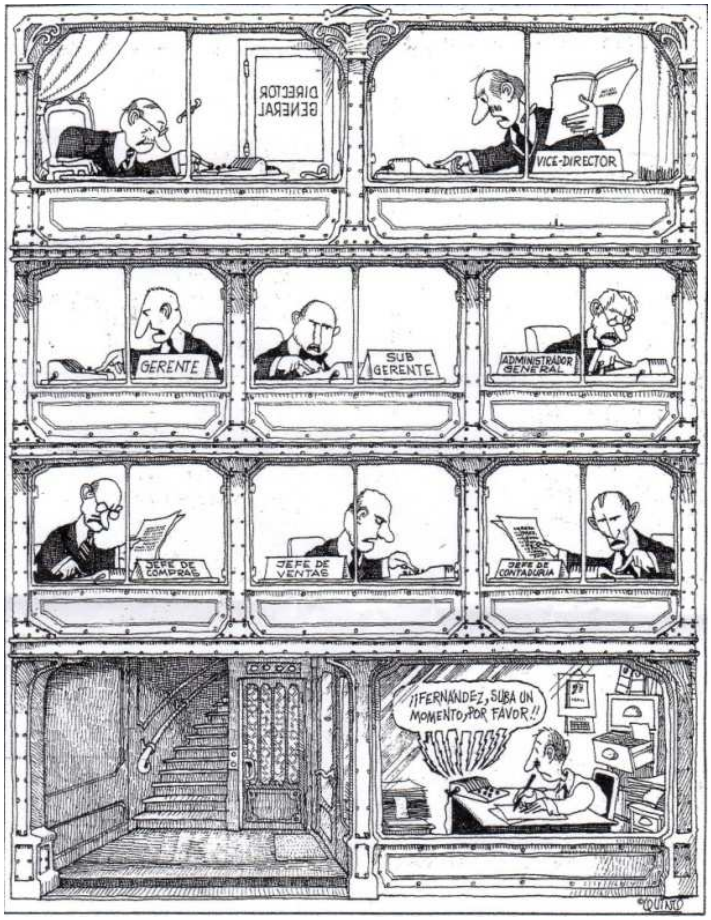
130. E : ¡Muy bien! Me parece muy bien decir que todas las ideas que habéis desarrollado ahora nos van a servir para imaginar un dialogo / porque lo que me gusta mucho en lo que ha dicho / **F2**, que **F2** es una chica muy polémica,¿ lo sabéis? / Ha dicho que el pobre Fernández, de todas formas,/ está abajo de la escala social, de la escala de su empresa y el pobre tiene que obedecer,/ callarse y su pobre vida va a seguir así. / ¡PERO, EN LA CLASE DE ESPAÑOL, TODO ES POSIBLE! Entonces, vamos a imaginar que Fernández ya no puede soportar más esta situación y sube ↑/ las escaleras que están aquí / corriendo, porque está harto. (le professeur mime le

personnage en train de courir et de toquer à la porte) Va a tocar a la puerta del director y le va a decir que la cosa no puede seguir así. Ok? Entonces, vamos a imaginar dos papeles / : el papel del director, y el papel de Fernández. FERNANDEZ TENDRA QUE TENER ARGUMENTOS. Tendrá que explicar su situación / tendrá que desarrollar ARGUMENTOS / y el DIRECTOR, a su vez↑ / tendrá que desarrollar argumentos de director↓. ¿Vale? Entonces, nos ponemos, ¿cuánto somos? Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince. Nos vamos a poner en grupos de tres / para hacer una producción de dos pero los tres van a desarrollar los argumentos. ¿Vale? Y cuando los argumentos están desarrollados, por dos vamos a intentar comunicar. ¿Vale? / ¿Comprendido? La tarea es simple. Comprendida. Vale, voy por los diccionarios. Cuando vuelvo con los diccionarios, los grupos tienen que estar hechos. Grupos de tres, CINCO grupos de TRES. ¿VALE? ¡ACCION!↑

3.2 Identification du type de cours

3.2.1 Nature du savoir à enseigner

La prise de parole volontaire des élèves suit l'étude d'un document iconographique, caricature de Quino intitulé « ¿Mala o Buena suerte ? » (Version agrandie en annexe). Le document est un apport du professeur, il s'inscrit dans le thème du travail et présente de façon humoristique la hiérarchie d'une entreprise.



Les objectifs didactiques :

Linguistiques	Lexicaux	Culturels
-l'expression de l'obligation -le conditionnel	-l'entreprise -la hiérarchie -la chance/ la fatalité/ le destin	-le monde de l'entreprise -la hiérarchie sociale

3.2.2 Activité langagière mise en place

Le synopsis et la transcription de cours précédemment réalisés nous permettent de pouvoir identifier certaines activités abordées au cours de la classe.
Nous avons pu délimiter trois périodes distinctes, définies dans le synopsis :
-le « repaso »
-le développement du cours : production orale
-la préparation à la production orale en interaction

Comme nous avons eu l'occasion de le voir dans le point 2.3.1, le repaso est une étape rituelle du cours nécessaire au redémarrage en langue étrangère et à la remise en place des connaissances. Cependant, la suite du cours a été orientée en fonction de la finalité désirée par l'enseignant, soit mettre en place une tâche autour de l'activité langagière de production orale en interaction. Ainsi une vingtaine de minutes de cours s'est réalisée à l'oral à développer de nouvelles idées et nouveaux arguments, nécessaires au jeu de rôle final sans que les élèves aient conscience à la base de ce qu'ils étaient en train de préparer. Le professeur a consacré un peu plus d'un tiers du temps de classe à faire participer les élèves, à les faire développer de nouvelles idées afin de les mettre en position de réussite face à l'activité prévue. Les idées ont été échangées de manière uniquement orale sans jamais passer par l'écrit. Le tableau, n'a servi que de support aux consignes énoncées pour le cours suivant. La trace écrite, les élèves la réaliseront eux-mêmes à la maison, pour le cours suivant.

3.3 Élaboration du contrat didactique du cours et déformation du triangle didactique

3.3.1 Le contrat didactique du cours

La transcription du cours nous permet d'analyser certains aspects du contrat didactique présent entre le professeur et les élèves de cette classe. Nous aborderons dans cette partie les relations élèves/enseignant, les attentes du professeur et leur expression, et les attentes des élèves.

3.3.1.1 Les relations élèves/ enseignant

Grâce à la transcription du cours, nous pouvons observer certaines caractéristiques de la relation existante entre l'enseignant et les élèves. L'élément majeur qui transparaît est la familiarité du professeur avec ses élèves, il les connaît, les tutoie (bien que cela soit aussi une caractéristique de la culture espagnole) et n'hésite pas à plaisanter avec eux. Il ponctue chaque intervention par des appréciations positives, félicitations et encouragements afin de motiver la participation.

3.3.1.2 Les attentes de l'enseignant

Les attentes du professeur sont identifiables au travers de certains aspects du cours. Nous noterons en premier le repaso, qui est devenu un rituel ; les élèves savent que chaque début de cours commence par cet habituel repaso durant lequel il leur est demandé de participer, ils savent que ce travail leur bénéficie.

L'enseignant fait aussi part de ses attentes tout simplement en énonçant les consignes du travail qu'il attend et le temps donné pour réaliser les tâches.

> «Me parece muy bien decir que todas las ideas que habéis desarrollado ahora nos van a servir para imaginar un **dialogo** […] el pobre Fernández, de todas formas,/ está abajo de la escala social, de la escala de su empresa y el pobre tiene que obedecer,/ callarse y su pobre vida va a seguir así. / ¡PERO, EN LA CLASE DE ESPAÑOL, TODO ES POSIBLE! Entonces, vamos a imaginar **que Fernández ya no puede soportar más esta situación** y sube ↑/ las escaleras que están aquí / corriendo, porque está harto. […]**Va a tocar a la puerta del director y le va a decir que la cosa no puede seguir así**. Ok? Entonces, vamos a imaginar **dos papeles** / : el papel del **director**, y el papel de **Fernández**. FERNANDEZ TENDRA QUE TENER **ARGUMENTOS**. Tendrá que explicar su situación / tendrá que desarrollar ARGUMENTOS / y

el DIRECTOR, a su vez↑ / tendrá que desarrollar argumentos de director↓. ¿Vale? Entonces, nos ponemos, ¿cuánto somos? Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince. Nos vamos a poner en **grupos de tres** / para hacer una **producción de dos** pero los tres van a desarrollar los argumentos. ¿Vale? Y cuando los argumentos están desarrollados, por dos vamos a intentar comunicar. ¿Vale? / ¿Comprendido? La tarea es simple. Comprendida. Vale, voy por los **diccionarios**. Cuando vuelvo con los diccionarios, los grupos tienen que estar hechos. Grupos de tres, **CINCO grupos de TRES**. ¿VALE? ¡ACCION! »

Les consignes de l'activité sont énoncées en espagnol (développer les arguments des deux personnages) ainsi que les modalités de travail (réaliser le travail par groupes de trois personnes). Le professeur attend simplement des élèves qu'ils réalisent le travail demandé et les élèves reçoivent clairement le message puisque dans la consigne tout est énoncé (excepté les modalités de temps qui seront énoncées au retour du professeur).

Les attentes générales de l'enseignant tournent autour de la participation des élèves et les relations enseignant/ élèves détendues et l'encouragement, la motivation que porte le professeur à ses élèves aide à déclencher cette participation. Il est intéressant de noter que c'est l'attitude de l'enseignant qui guide les élèves à répondre aux attentes de celui-ci. S'il ne dicte pas forcément l'intégralité de ses attentes, il guide ses élèves implicitement à y répondre.

3.3.1.3 Les attentes des élèves

Les élèves pour remplir leur part du contrat didactique doivent savoir ce qui est attendu d'eux, et en contre- partie eux ont besoin de savoir où ils vont, à quoi leur sert leur travail. Les consignes étant clairement énoncées et les élèves connaissant les habitudes et la manière de travailler de l'enseignant, ils ne sont jamais perdus et osent sans problème demander s'ils ne comprennent pas.

Le principe de l'école implique que le rapport professeur/ élèves se base sur un rapport de questions/réponses. Et, ainsi les élèves répondent de manière presque « automatique » aux questions posées puisque leur obligation scolaire est de réaliser le travail demandé par les professeurs. En contrepartie, le professeur doit être en mesure de les aider, et de les guider sans pour autant leur mâcher le travail. Il doit donc répondre aux questions posées et les inciter à réfléchir.

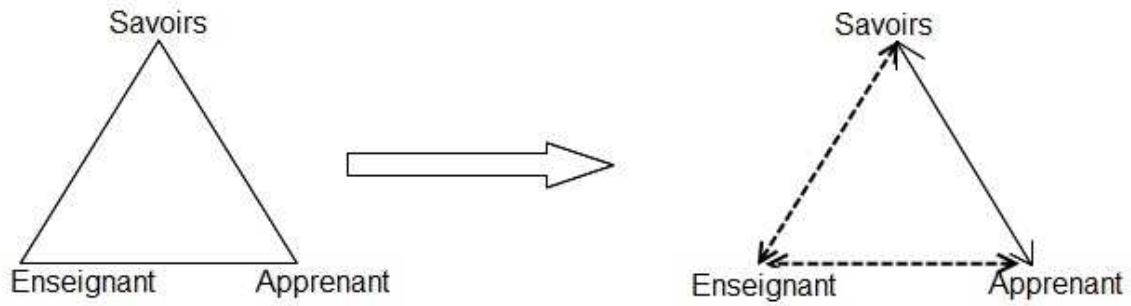
De la même façon, les élèves attendent de l'enseignant qu'il les corrige. C'est une sorte de reconnaissance, que ce soit une correction immédiate en classe à l'oral ou une correction à une évaluation notée. L'élève a besoin de savoir où il en est, si ses efforts mènent à un résultat mesurable et quels sont les points à améliorer.

3.3.2 La déformation du triangle didactique

Au cours de la séance observée, j'ai pu constater une déformation du triangle didactique avec une inégalité de l'importance de ses trois pôles selon les périodes du cours. Nous pouvons distinguer certains rôles précis du professeur durant la séance (dans l'ordre chronologique) :

- donne la parole aux élèves volontaires (environ 15 minutes)
- interroge les élèves (environ 10 minutes)
- énumère les consignes (environ 5 minutes)
- répond aux éventuelles questions et circule entre les groupes (environ 20 minutes)

Parmi ces quatre temps, l'enseignant n'a pas toujours le même rôle auprès des élèves. La coutume veut que l'on assigne au rôle du professeur celui de dispensateur de savoir. Dans le cas précis de cette séance, nous remarquerons que l'enseignant ne dispense du savoir que lorsque les élèves le lui demandent (besoin de vocabulaire essentiellement), ce qui doit valoir à environ 3 ou 4 minutes sur un cours de 50 minutes. Il s'occupe ici essentiellement de partager le temps de travail, de guider l'élève avec des consignes, de l'encourager oralement pour le motiver au travail et d'aider les apprenants en faisant la demande.



L'enseignant devient donc à certaines périodes du cours et notamment pendant la préparation de la prise de parole en interaction un simple guide, rassurant par la présence, par les encouragements et éventuelles aides qu'il dispense. Pendant ces périodes, l'élève en contact avec l'objet de savoir est mis en avant. Il devient maître de son apprentissage qu'il est alors le seul à activer et développer.

3.4 Le traitement de l'erreur

3.4.1 Exemple de la transcription

G1 : Alors, euh yo pienso que significa que una persona puede ser suerte, / euh suerta y / dissuerta al mismo momento porque una persona que traba-ja al top de una / empresa tiene / muy / ,tiene dinero pero tiene responsa-bili-da-des.
E : Tiene responsabilidades, de acuerdo, bien. Puedes repetir la primera frase? ↑(le professeur lui demande en levant le doigt)
G1 : Pienso que significa / que una persona es↓/
E : Es, es suerte, c'est ça?
G1 : Es suerta.
E : ¿Es suerta? ¿Qué quiere decir « ser suerta »?
G1 : Chanceux.
E : Ah alors, / es mejor decir « tener suerte », / hein suerte se construit con el verbo tener, avoir de la chance. / Repite.
G1 : Alors / Yo pienso que significa que una persona // euh que tiene suerte /puede ser,/ puede no tener suerte,/ por ejemplo / una persona que trabaja al top de una empresa tiene dinero pero tiene / responsabilidades.
E : Ok, al, al top no se dice,/ al tope, al tope // o en/ o en la jerarquía alta ↑. Sí,↑ te escucho **F4**.

Le professeur lui fait répéter afin que l'élève puisse s'auto –corriger et lui fait comprendre par un geste qu'il y a eu une erreur.

Le professeur interroge l'élève sur le sens de ce qu'il vient de dire.

Enfin, il le corrige et lui demande de répéter afin que l'élève puisse intégrer la forme juste de l'emploi de suerte.

Après avoir corrigé, l'erreur la plus importante concernant une expression courante, il corrige un mot de vocabulaire appartenant au domaine de la hiérarchie.

3.4.2 Les caractéristiques de la correction

De manière générale, la transcription du cours nous montre que la correction n'est pas automatique. Nous pouvons relever de nombreuses erreurs non corrigées par le professeur, erreurs le plus souvent liées aux accords.

La finalité de ce cours est de préparer une production orale en interaction, pour cela le travail préalable consiste à avancer des aspects du document compris par les élèves et d'en tirer des conclusions. Ils doivent (même s'ils ne le savent pas) lister un maximum d'idées pertinentes à réutiliser. Le professeur fait donc en sorte de motiver les élèves à parler le plus possible, à développer de nombreuses idées sans les freiner avec une correction trop stricte et régulière. Il s'arrête donc sur des erreurs fréquentes que les élèves font de manière régulière comme « tener suerte », « mejorar » qui sont des mots de vocabulaire du langage courant en espagnol et qui devraient déjà avoir été abordés auparavant.

De plus, bien que cela ne transparaisse pas particulièrement dans la transcription de ce cours, n'oublions pas que le professeur connaît bien ses élèves, (stage réalisé entre le 6e et 7e mois de cours), il connaît donc les points forts et faiblesses de chaque élève et a ainsi des exigences différentes pour chacun d'eux. De cette façon, la correction du professeur peut être différente pour chaque intervention; une même erreur corrigée chez un élève de niveau assez avancé ne le sera peut être pas chez un élève de niveau inférieur car le professeur cible les besoins d'apprentissage de l'élève. Comme nous l'avons vu précédemment, l'élève doit être amené à fournir un effort justement dosé afin qu'il soit en mesure de le réaliser mais aussi de progresser. La correction du professeur doit donc être dosée sur le même mode, et doit ainsi porter sur des structures que l'élève sera en mesure de corriger dans le futur (et peut être à force de répétition) sans que cela ne le submerge ou ne lui paraisse trop compliqué.

Conclusion

La transposition didactique est un phénomène complexe propre à chaque classe, car si la première phase de ce processus est figée par un écrit (programmes, manuels), la seconde phase est variable, évolutive et adaptable à chaque situation de classe.

Nous rappelons que ce processus se réalise en deux grandes étapes : la transformation du savoir savant au savoir à enseigner puis celle du savoir à enseigner au savoir enseigné. Dans un premier temps, le travail de la noosphère consiste à définir les objectifs de l'enseignement et les savoirs savants (élaboration des programmes), en fonction desquels les concepteurs didactiques sélectionnent des documents de nature diverse et les structurent par séquence. Dans un second temps, ce savoir est retransformé par l'enseignant. La transmission de ce savoir est fonction de nombreux facteurs tels que la matière enseignée, la méthodologie d'enseignement du professeur, l'expérience des individus, l'environnement de la classe et l'environnement social des élèves.

Le Cadre Européen commun de référence pour les langues et l'instauration de l'approche actionnelle ont modifié les deux phases de ce processus didactique. D'une part, les objectifs pédagogiques se sont davantage orientés vers la communication orale ; la sélection des documents est désormais ancrée dans le contexte social actuel des élèves ; les manuels sont organisés par séquence regroupant des documents autour de thèmes communs et proposent des tâches mettant en scène les cinq activités langagières de façon dissociée. D'autre part, le cadre européen a influencé la pratique d'enseignement des professeurs remettant en cause l'organisation du temps de classe.

Les réformes éducatives s'imposant à l'enseignement des langues ont dû faire face à certains obstacles, car si les programmes, et la partie officielle de l'enseignement (textes, programmes etc…) est « facilement » modifiable, les comportements des enseignants et élèves ne dépendent que de la motivation d'adaptation de ceux-ci. L'hétérogénéité des élèves, les zones d'enseignement dites « difficiles », la réalité sociale et économique des institutions

publiques peuvent aussi être un frein à la mise en place de nouvelles méthodes d'enseignement.

Les enseignants se voient donc dans l'obligation de créer une dynamique positive favorisant la progression des apprenants. Ils doivent convaincre les élèves de l'utilité de leur apprentissage et susciter leur intérêt en variant les activités et en les rendant pertinentes tout en gérant la contrainte de temps (50 minutes) et le nombre d'élèves souvent élevé.

Lors de ma période d'observation, j'ai eu l'occasion de noter de réels impacts du cadre européen quant à la dispense des cours. Je soulignerai parmi eux la mise en place des jeux de rôles, réponse à la séparation des activités langagières prônée par le cadre et à l'instauration officielle de la production orale en interaction, qui implique une variation du rôle de l'enseignant et une déformation du triangle didactique. La transformation du savoir soumise aux réformes éducatives récentes amène donc à une restructuration des cours de langues et à une remise en question du rôle de l'enseignant au sein d'une classe.

Au vu de la fréquence des changements de méthodologies, il est légitime de se demander si l'approche actionnelle possède un long avenir devant elle. Déjà, apparaissent de nouvelles réformes dans le prolongement de la mise en place du cadre européen, le changement majeur de la rentrée 2010 sera l'apparition de groupes de compétence en langues. Nous entendons aussi parler du développement d'une sixième activité langagière, la production écrite en interaction, qui demandera certainement la recherche de nouvelles stratégies d'adaptation et de réalisation de la part des enseignants. Alors que les réformes éducatives continuent de rénover l'enseignement des langues dans l'espoir d'une amélioration du niveau des jeunes apprenants français, quant à elle, l'évaluation finale restait jusqu'à présent inchangée. Pourtant, ces derniers temps, bien que le Ministère de l'Education Nationale se soit précédemment opposé à une adaptation des épreuves du baccalauréat au CECR, nous avons pu remarquer un changement non officiel (datant du 21 mai 2010) sur la page du Ministère de l'Education nationale[2] indiquant que l'épreuve en langue vivante du baccalauréat 2013 devrait être rénovée afin de valoriser les compétences orales des candidats. Ces nouvelles épreuves seront-elles le moyen de mesurer l'évolution de l'enseignement et l'élévation du niveau en langue des apprenants ?

[2] http://eduscol.education.fr/pid23222-cid46518/langues-vivantes-au-nouveau-lycee.html

Bibliographie

Abdelgader, S. (2010, avril). Une occasion pour réinventer le métier d'apprendre les langues? Entretien avec Hélène Trocmé-Fabre. *Cahiers pédagogiques, 18 (hsn)* , pp. 11-12.

Bouchard, R. (2009). Didactiques scolaires et didactiques non scolaires, pedo- et andro-didactiques...: les cas des didactiques des langues et du FLS. *Où va la didactique comparée? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage,* (pp. 1-10). Colloque de Genève.

Bronckart, J.-P., & Plazaola-Giger, I. (1998, juin). La Transposition Didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques, 97-98* , pp. 35-58.

Brousseau, G. (1986). La relation didactique : le milieu. Dans *Actes de la IVème Ecole d'été de didactique des mathématiques* (pp. 54-68). IREM Paris 7.

Chevallard, Y. (1985). *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble: La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance. Dans *Recherches en Didactique des mathématiques* (pp. 157-239).

Clémente, E., Echezarreta, C., Girot, C., Lagrange, V., & Urbin-Landreau, D. (2007). *Juntos 1res.* Nathan.

Clémente, E., Echezarreta, C., Girot, C., Poux, C., & Urbin-Landreau, D. (2008). *Juntos Terminales.* Nathan.

Clémente, E., Girot, C., Lagrange, V., Roussillon, V., & Urbin-Landreau, D. (2006). *Juntos Espagnol 2e.* Nathan.

Collès, L. (2010, avril). Les implications du cadre européen commun de référence dans l'enseignement des langues. *Cahiers pédagogiques, 18 (hsn)* , pp. 6-10.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.* Strasbourg: Didier.

Davesne, C., Coffinet, M., Eppers, M., & Furnon, L. (2010, avril). Quand le CECRL est moteur d'innovation. *Cahiers pédagogiques, 18 (hsn)* , pp. 108-109.

Denyer, M. (2006). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. *1ère rencontre Difusión FLE,* (pp. 9-16). Barcelone.

Guichon, N. (2007, juin). Recherche-développement et didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle, 4* , pp. 37-54.

IREM de Lorraine. (s.d.). De la transposition didactique. *Didactiques* .

Lenoir, P. (2010, avril). La culture adaptative des enseignants d'espagnol mise à l'epreuve. *Cahiers pédagogiques, 18 (hsn)* , pp. 41-45.

Léziart, Y. (2003, mars). Transposition didactique et savoirs de référence: illustration dans l'enseignement d'une pratique particulière de saut, le Fosbury-flop. *Science et Motricité, 50* , pp. 81-101.

Lombard, P. (s.d.). Remarques sur la "théorie" de la transposition didactique. *Didactiques, 1* , pp. 1-37.

Médioni, M.-A. (2010, avril). Pas un programme mais des pistes pour enseigner les langues. *Cahiers pédagogiques, 18 (hsn)* , pp. 57-59.

Perez-Wachowiak, N. (2010, avril). Quelle(s) tâche(s) pour l'enseignant d'espagnol aujourd'hui? *Cahiers pédagogiques, 18 (hsn)* , pp. 22-24.

Perrot, L. (2010, avril). Du communicatif à l'actionnel: "le concret du cours de langue". *Cahiers pédagogiques, 18 (hsn)* , pp. 34-37.

Puren, C. (2010, avril). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf? . *Cahiers pédagogiques, 18 (hsn)* , pp. 54-56.

Puren, C. (2007, octobre). Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées. *Cuadernos de filología francesa, 18* , pp. 127-143.

Schleminger, G. (1995). L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique. *Spirale, 16* , pp. 147-168.

Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la "transposition didactique". Dans J.-L. Chiss, *Didactique du français. Fondements d'une discipline.* (pp. 47-59). Bruxelles: Nathan Pédagogie.

Tozzi, M. (2001, septembre). La transposition didactique . *Diotime l'Agora, 11* .

Vasseur, M.-T. (2007, juin). Les "données du terrain" au coeur du dispositif de recherche. *Les Cahiers de l'Acedle, 4* , pp. 21-35.

Véronique, G.-D. (2007, janvier). L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et cultures. *Les Cahiers de l'Acedle, 4* , pp. 121-132.

Webographie

-Programme espagnol 2ndes générales : http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs7/default.htm

-Programme espagnol 1ères générales : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2003/hs7/espagnol.pdf

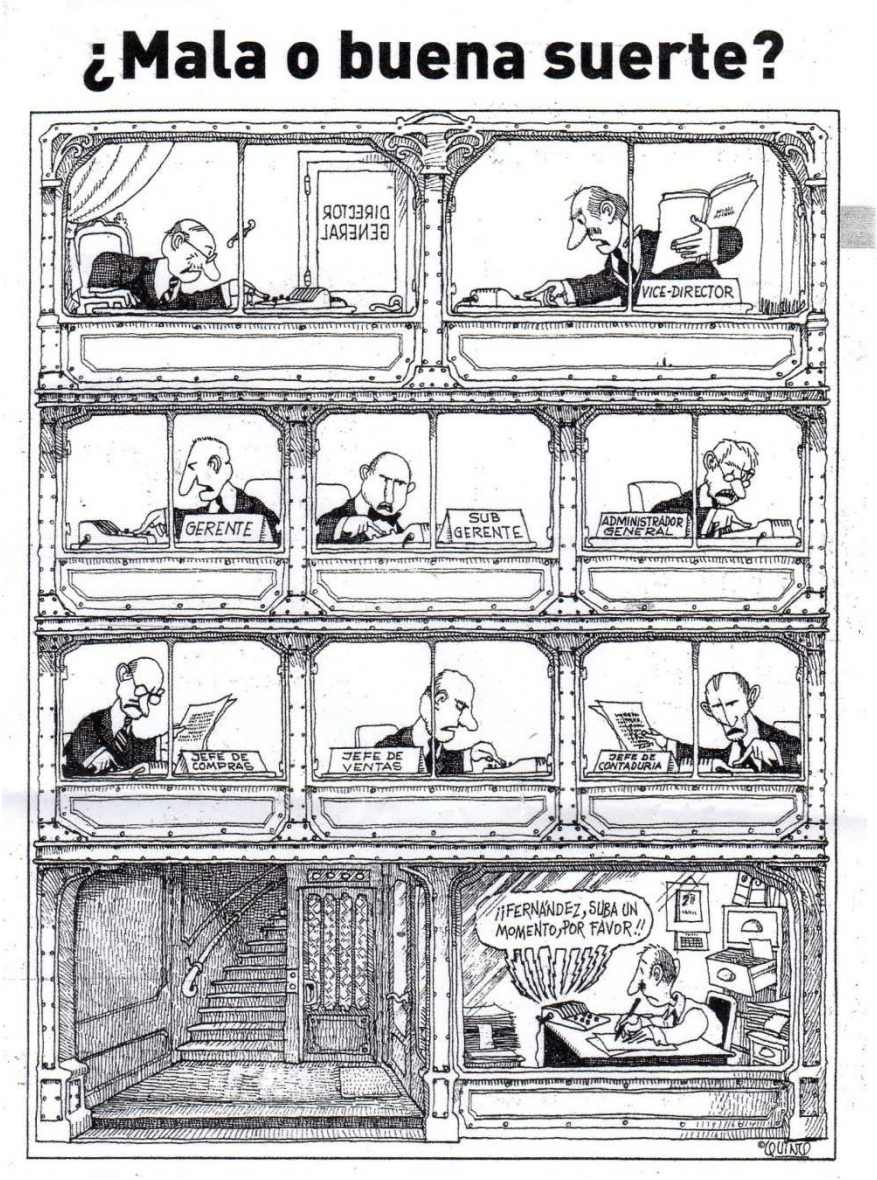
-Programme espagnol terminales générales :
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2004/hs5/lv_terminale.pdf

Annexes

Annexe 1 « ¿Mala o buena suerte ? » de Quino **73**
Annexe 2 Fiches d'observation **74**
Annexe 3 Transcription du cours **76**

Annexe 1

“ ¿Mala o Buena suerte ? ” de Quino (document étudié le jour de la transcription de cours).



QUINO, *¡Qué presente impresentable!*, 2006

Annexe 2

Fiches d’observation

Document	Points abordables			Points abordés		
	Lexicaux	Grammaticaux	Culturels	Lexicaux	Grammaticaux	Culturels

Date : Classe :

Séquence :

Type de cours :

Documents étudiés :

Macrotâche associée :

Répartition du temps (professeur)	Temps de parole du professeur/ enseignant	
	Temps de parole du professeur médiateur	
Nombres d'échanges élève- élève		
Activités langagières abordées		
Eventuelle utilisation des médias		
Remarques particulières		

Annexe 3

Transcription de cours (partie III)

Convention de la transcription :

/	**:** pause courte
//	**:** pause longue
:	**:** allongement vocalique
X	**:** syllabe incompréhensible
xxxx	**:** mot incompréhensible ou inaudible
↓	**:** intonation descendante notable
↑	**:** intonation montante
(*texte)*	**:** description gestuelle et contextuelles
MAJUSCULES	**:** augmentation d'intensité sonore
Tex-te	**:** découpage des syllabes
E :	**:** intervention de l'enseignant
F1, **2**, **3**, **4**, **5**, **6**, **7** :	**:** intervention des élèves de sexe féminin
G1, **2**, **3**, **4**, **5**, **6**, **7**, **8** :	**:** intervention des élèves de sexe masculin
FGs :	**:** intervention de la classe entière
FX ou **GX**:	: intervention d'un élève non identifié

Le cours a déjà commencé, la mise en place de la caméra a été un peu plus longue que prévue et le début du film commence lors du repaso (environ 2 minutes après la sonnerie)

2'00''

1. **E**: Perfecto. / ¿**F4**?
2. **F4**: El cómico / está hecho / como una empresa. Cuanto más el despacho está en la parte alta cuanto más el trabajo es importante.
3. **E**: Muy bien. / ¿**F1**?
4. **F1**: Pienso que la disposición, que la composición del dibujo heu / mostra la jerarquía que existe en la empresa porque el director general está / en la primera viñeta, mientras que el empleado está: en la última
5. **E**: Muy bien.
6. **G5**: Puedo ver ocho directos heu directivos, todos parecen enfadados porque es posible que hay un problema.
7. **E**: ¿Un problema con quién?
8. **G5**: Con / el empleado que está abaro.
9. **E**: ¡Muy bien! ↑ Está abajo, sí puede ser. ¿**G2**?
10. **G2**: Fernández parece muy cansado y triste de todo el trabajo que tiene que hacer.
11. **E**: Muy bien. ¿Sí?

12. F2: Los ocho directos pulsan un butón en el mismo tiempo para llamar a Fernández.
13. E: ¿Consecuencia? ↑
14. F2: Fernández no puede responder a todos.
15. E: A todos, de acuerdo. Sí, ¿**F6**?
16. F6: Yo pienso que los directivos disfrutan de Fernández porque: es solo un empleado.
17. E: Muy bien. Sí ¿**G6**?
18. G6: Todos los directivos / grita, grita por el micrófono para llamar Fernández.
19. E: Muy bien, para llamar a Fernández, puedes conjugar el verbo, repite.
20. G6: Los directivos / gritan (***E** lève le doigt lorsque **G6** corrige son erreur*) en el micrófono por llamar Fernández.
21. E: Llamar a ↑ Fernández, attention le « a » devant le COD de personne. Sí ¿**G4**?
22. G4 : El empleado está euh disgustado porque no euh no, no sabe qué, qué hacer.↓
23. E: No sabe qué hacer.↓ ¿Por qué no sabe qué hacer, porque tiene↑?
24. G4 : Porque tiene muchos ordenes al mismo tiempo. *(l'élève mime ce qu'il dit)*
25. E: ¡Muy bien! Porque tiene mucho //
26. F2 : Trabajo.
27. E: Trabajo, más que mucho, ¿tiene?
28. F1: Demasia↓, demasiado.
29. E: Tiene demasiado trabajo, OK. ¿Sí?↑
30. G4: Pienso que Quino quiere denunciar la discriminación en el trabajo.
31. E: Sí, es una buena idea, es una buena idea. / ¿Algo más? **F1** qui a dégainé en premier.

(rires des élèves)

32. F1: Pero podemos ver también que sin empleado, / la empresa no puede vivir y / entonces los directores necesitan Fernández.
33. E: ¡Ok!↑ ¿Qué comentario ↑ te inspira eso? Te dejo dos minutos, ¿qué ↑ comentario te inspira lo que acabas de decir? Un comentario personal hein. ¿Sí?
34. F2: Pienso que puesto que los ocho: hombres tienen cargos importantes, se permiten: / pedir mucho trabajo a: Fernández porque saben que necesita su trabajo.
35. E: Muy bien, ok. ¿Algo más? ↑ Sí ¿**F6**?
36. F6: Euh cuando tienen problemas, los directivos pueden euh llamar a Fernandez pero cuando él tiene un problema no puede llamar / a ningun // o
37. E: Ningún, si ningún directivo, o no puede llamar a ↑? Comment on dit à personne? No puede llamar a? ↑
38. F2: Nadie.
39. E: NADIE, hein si on met ningún, il faut quand même mettre un nom derrière// ningún directivo o no puede llamar a ↑nadie. Aquí evoca, es un poco el problema de la soledad de este hombre. Sólo aquí, está solo: en su despacho. Ok, bien↑ ¿**F1**? Los dos minutos.
40. F1: Pienso que Quino / quiere mostrarnos que el trabajo de, del empleado es difícil ↑pero a lo mejor es más impor-tan-te, más importante que, que él de los directores. Entonces, puede ser que necesitan al Fernández.↓
41. E: Necesitan ↑
42. F1: Necesitan a Fernández.
43. E: Necesitan a Fernández. Vous avez vu maintenant vous l'avez pris dans votre cœur, maintenant vous dites AL Fernández, il n'y en a qu'un El Fernández, al Fernández. ¡Muy bien!↑ ¿Sí?↑

44. F2: Sí, estoy de acuerdo con **F1**, y pienso que la empresa no podría existir sin los empleados como Fernández.↓

45. E: Ok, sí! Estoy totalmente de acuerdo contigo. ¿Algo más? ↑ / ¿No? Vale, para hoy teníamos que / trabajar / sobre/ el / titulo que se ha dado a este / a este comic, hein? Es un comic de Quino pero el /, los que han concebido el manual escolar han puesto "Buena o Mala suerte" y la última vez, había una pregunta, **F1**/ o / X **F2** (le professeur désigne les filles du doigt), la que hizo la pregunta, que dijo « por qué el documento se titula "¿Mala o Buena suerte"? » / y teníamos que intentar encontrar una explicación. Entonces, ¿Por qué este documento se llama «¿ Mala o Buena suerte? »? // **G1,** ¿Tienes una idea ?
46. G1 : ¿Cómo se dice « entreprise »?
47. E: « Entreprise », me parece que es el tema, no? ↑
48. F3 : Empresa.
49. E: ¿Sí? **F3**?
50. F3: Una empresa.
51. E: Gracias.
52. G1 : Gracias.
53. E: Dame tu idea.
54. G1: Alors, euh yo pienso que significa que una persona puede ser suerte, / euh suerta y / dissuerta al mismo momento porque una persona que traba-ja al top de una / empresa tiene / muy / ,tiene dinero pero tiene responsa-bili-da-des.
55. E : Tiene responsabilidades, de acuerdo, bien. Puedes repetir la primera frase? ↑(le professeur lui demande en levant le doigt)
56. G1 : Pienso que significa / que una persona es↓/
57. E: Es, es suerte, c'est ça?
58. G1 : Es suerta.
59. E: ¿Es suerta? ¿Qué quiere decir « ser suerta »?
60. G1 : Chanceux.
61. E: Ah alors, / es mejor decir « tener suerte », / hein suerte se construit con el verbo tener, avoir de la chance. / Repite.
62. G1: Alors / Yo pienso que significa que una persona // euh que tiene suerte /puede ser,/ puede no tener suerte,/ por ejemplo / una persona que trabaja al top de una empresa tiene dinero pero tiene / responsabilidades.
63. E: Ok, al, al top no se dice,/ al tope, al tope // o en/ o en la jerarquía alta ↑. Sí,↑ te escucho **F4**.
64. F4: Para un empleado / *(le professeur circule)* buena suerte / puede ser / porque / trabaja por / gran patrones. La situación puede ser interesante/

(Interruption du cours pour l'appel).
65. E: ¿Quién hablaba ?↑ / **F4** hablaba. / Un poco de silencio, escuchamos a **F4**.
66. F4: Así, ser el empleado de gran patrones parece ser interesante pero / tenemos que / soportar sus ordenes y / trabajar mucho.
67. E: Muy bien. / De acuerdo. Soportar sus ordenes y trabajar mucho, sí? / **F2.**
68. F2: Quizás, es para mostrar que / Fernández parece no tener suerte porque / tiene mucho trabajo o demasiado trabajo pero / quizás / es una mejor-a situa, una mejor situación que no tener trabajo.

69. E : De acuerdo, / puede ser una explicación del título. De acuerdo, estoy de acuerdo contigo.
70. F2 : ¿Cómo se dice el “chômage »?
71. E : El paro o el desempleo. Sí, / **F1**.
72. F1 : A lo mejor, el titulo / dice que / que euh el trabarro, el trabajo que / teni euh, / que tenemos euh es / euh // que podemos tener un trabajo por suerte, por ejemplo, / euh a lo mejor, el director general euh / tiene un padre que estaba director general en la empresa y quizás Fernandez // tiene un parre / un padres que no tienen trabajo, entonces euh / que, a lo mejor el titulo dice que la ↓(soupir), que la vida es una//↓
73. E : Lotería?
74. F1 :Lotería sí.
75. E : La vida es una lotería, es decir que la suerte también puede transmitirse ↑ según la clase social a la que pertenecemos. Es lo que hemos dicho la última vez, sí me parece ser una buena idea. Muy buena idea↑, bien. También! También, es una buena idea. Sí, **F4**? (le professeur se rapproche de l’élève interrogée)
76. F4 : Es mejor que no para X (tousse) el titulo, nos preguntar si vale / estar tratado como un esclav, un esclave.
77. E : Esclavo.
78. F4 : Un esclavo, euh / para mantener un buen trabajo.
79. E : De acuerdo, si me parece que es buena pregunta. / Vamos a ver / **G2**, a tu parecer, ¿Quién tiene buena suerte y quién tiene mala suerte en / en el documento?
80. G2 : Yo pienso que/ que los directivos tienen buena suerte, porque tienen muchos responsi-bi-li-da-des pero ganan euh / ¿como se dice argent? (le professeur mime avec ses doigts l’argent)
81. FGs : Dinero
82. G2 : Porque ganan muchos dineros.
83. E : Beaucoup d’ sous-sous ou beaucoup d'argent? ↑
84. G2 : Ben d'argent.
85. E : Donc, pourquoi tu le mets au pluriel alors?
86. G2 : Ah, mucho dinero.
87. E : Bah, oui.
88. G2 : Y parecen / parece / parecen sólo furioso pero no parecen cansado y / triste como / Fernández.
89. E : De acuerdo. Y entonces, ¿Fernández tiene mala suerte?
90. G2 : Si, porque está muy cansado y triste, y / al final no gana mucho dinero y no parece muy, / parece / triste.↓

14’21’’ (1.2.2)

91. E : Vosotros, podríais, / ouh quel joli conditionnel, podríais / soportar este tipo de vida, este tipo de trabajo? **F5**! ↑/ **F5**, parece que con el aire que acaba de tener, me parece que nos quiere decir algo, **F5**.
92. F5 : Euh yo, euh no/ puedo, euh no podría soporter este tipo
93. E : Soporter? No, soportar.
94. F5 : Soportar este tipo de vida porque / euh,/ aquí Fernández / tiene que obedecer a todos los directores, pero / no podía // no podía euh/ responder a / sus órdenes.↓
95. E: A sus órdenes, bien de acuerdo. **G3**, tu lèves la main?
96. G3 : Oai. Comment on dit euh oppressant?

97. E : Oppressant?
98. F4 : Agobiante.
99. E : Agobiante. Gracias.
100. **F4** : De nada.
101. **G3** : No puedo soportar el trabajo de Fernández, porque es un trabajo muy euh/
102. **E** : Agobiante.
103. **G3** : Agobiante.
104. **E** : ¿Demasiado agobiante para tí? ↑
*(regard interrogateur de **G3**)*
105. **E** : ¿Demasiado agobiante para tí? *(le professeur montre G3 du doigt et mime oui, non avec la tête)*
¿Demasiado agobiante para tí? ¿Tú necesitas un trabajo más tranquilo?
106. **G3** : No pero,↓ euh un peu moins.
107. **E** : Un / peu / moins. *(le professeur mime trois mots séparés avec ses mains)*
108. **G3** : // Menos euh comment on dit?
109. **E** : Agobiante, un poco menos agobiante. De acuerdo. **F1**?
110. **F1** : Quizás es una, euh quizás sea un trabajo humiliante porque / los directores dan ordes / ordenes y los echan la bronca y no podemos / no podemos hacer nada y res, euh, y responder nada. Entonces, pienso que no podría soportar este tipo de trabajo.
111. **E** : Muy bien, ok.**F2**?
112. **F2** : Pienso que la pregunta no se pregunta en este situación, porque Fernández no tiene la elección, debe trabajar y no puede / trabajar como director general. Entonces, si quiere / si quiere vivir y ganar su vida, está obligado de trabajar como, como eso / eso.
113. **E** : Si, ou así. Euh pas como si, así à la place de como eso. Bien,↑ ¿ que os parece lo que acaba de decir **F2**? Parece, a **F2**, le parece que lo que dice **F2** es muy interesante porque es muy polé:mico lo que dice **F2**. **F2** tiene este, este afán de ser muy polé:mica y me gusta mucho eso↑, porque así podemos debatir. Para **F2**, es una pregunta que no se hace porque de todas formas el Fernández no tiene otro remedio que obedecer y callar.**F5**?
114. **F5** : Estoy de acuerdo con **F2**, / Fernández, euh / tiene que ganar su vida pero los directores deberían ser / muy / más euh indulgents?
115. **E** : ¿Cómo se diría esto, más indulgents? … ¡Más buenos! On va en chercher un plus dur.
116. **F5** : Más buenos euh / con Fernández.
117. **E** : De acuerdo. ¿Sí? **F4.**
118. **F4** : Yo soy de acuerdo con
119. **E** : ¡Ah! ¡Cuidado! ↑
120. **F4** : Estoy?
(Le professeur acquiesce de la tête)

121. **F4** : Estoy de acuerdo también con **F2**, euh / y / a lo mejor con mucho / con mucho / mucho tiempo y dando ánimo, Fernández podría elevarse en la jerarquía.
122. **E** : ¡Sí! ↑De acuerdo, la elevación en la jerarquía, las posibilidades de avanzar en la empresa, sería una buena idea. ↑ Estoy de acuerdo contigo.**G2**?
123. **G2** : No estoy totalmente de acuerdo, porque pienso que no tiene la elección, cómo se dice “maintenant”, en fait, pour que ce soit X?↓

124. **F2** : Hoy en dia ou ahora.
125. **G2** : Ahora ↑, pero cuando estaba joven, / euh //
126. **E** : HUBIERA PODIDO. Il aurait pu, c'est ca?↑
127. **G2** : Oai, il aurait pu. Comment?
128. **F2** : Hubiera podido.
129. **E** : HUBIERA PODIDO ↑, tu as vu je lis dans tes pensées **G2**.
130. **G2** : Hubiera podido hacer, enfin estudiar / y hacer / un / un / un et / et enfin ser un di-rectivo también.↓
131. **E** : ¿Que querías decir? / Sí?
132. **F6** : Fernández podría propuestar a los directivos de / cómo se dice « employer »?
133. **E** : Emplear
134. **F6** : de emplear / una persona para ayudarle.
135. **E** : De acuerdo, estoy totalmente de acuerdo, bien.↑ Sí,**F1**?
136. **F1** : Estoy de acuerdo con **F2**, porque pienso que si Fernández / euh // hubiera?
137. **E** : Hubiera tenido.
138. **F1** : Hubiera tenido euh / la elección / euh no pode-ria trabajar, euh no traba-ri-a no?
139. **E** : Infinitif plus ía.
140. **F1** : No trabaja-ría euh / en una // euh / no trabajaria así, / no trabajaría asi y euh a lo mejor sería director general.
141. **E** : Podría, sí, tienes razon.¿ Sí **F2**?
142. **F2** : Pienso que los directivos se comportan así hoy en día, pero / pienso también que los sindicatos pueden ser un buen, / un buen euh //
143. **E** : Medio.
144. **F2** : Un buen medio
145. **E** : Sí.
146. **F2** : Para /
147. **E** : ¿PARA ? ↑
148. **F2** : Ameliorar euh
149. **E** : ¡AH! ↑ *(le professeur lève le doigt*)
150. **F2** : euh MEJORAR↑
151. **E** : ¡MUY BIEN! ↑
152. **F2** : La vida de los empleados.
153. **E** : ¡Muy bien! Ok! ↑ ¿Sí?
154. **F7** : Yo pienso que euh / que Fernández hubiera podido euh / elegir el trabajo que quería porque si euh / sus padres no que, / euh no tenían dinero para pagarle estudios, euh / no tenía la elección.
155. **E** : ¡Claro! Entonces, tu piensas que está: / condenado: a vivir su vida así, explotado:, humiliado: por sus superiores jerárquicos. **F1**?
156. **F1** : Entonces, es, es todavía un, une question comment ca s'appelle ?
157. **FGs** : Pregunta
158. **E** : Una cuestión
159. **F1** : Una cuestión de suerte.
160. **E** : ¡Ah sí! ↓Tener suerte, sí. Tener buena o mala suerte. La suerte de haber nacido en situaciones bastante favorables. Sí?
161. **F2** : Y pienso que es por eso que la ayuda del estado es importante, porque puede ayudar los, euh / los pobres / clases / a tener un buen trabajo.

162. **E** : Claro.
163. **F2** : Para
164. **E** : ¿La igualdad de oportunidades?
165. **F2** : Sí.
166. **E** : La igualdad de oportunidades, l'égalité des chances. ¿Sí?↑ Para terminar.
167. Hoy puede mejorar su trabajo y su situación con / euh sindicato o euh cambiado, cam-bi-ando? De trabajo, pero cuando estaba joven, no podía elegir.↓
168. **E** : De acuerdo. Si, Robin?
169. **G4** : Y, a lo mejor, podría montar en la / jera-quía.
170. **E** : En la jerarquía.
171. **G4** : para / comment on dit remplacer ?
172. **E** : Sustituir.
173. **G4** : Sustituir el jefe de contabilidad y estos //

23'24''

174. **E** : ¡Muy bien! Me parece muy bien decir que todas las ideas que habéis desarrollado ahora nos van a servir para imaginar un dialogo / porque lo que me gusta mucho en lo que ha dicho / **F2**, que **F2** es una chica muy polémica,¿ lo sabéis? / Ha dicho que el pobre Fernández, de todas formas,/ está abajo de la escala social, de la escala de su empresa y el pobre tiene que obedecer,/ callarse y su pobre vida va a seguir así. / ¡PERO, EN LA CLASE DE ESPAÑOL, TODO ES POSIBLE! Entonces, vamos a imaginar que Fernández ya no puede soportar más esta situación y sube ↑/ las escaleras que están aquí / corriendo, porque está harto. *(le professeur mime le personnage en train de courir et de toquer à la porte*) Va a tocar a la puerta del director y le va a decir que la cosa no puede seguir así. Ok? Entonces, vamos a imaginar dos papeles / : el papel del director, y el papel de Fernández. FERNANDEZ TENDRA QUE TENER ARGUMENTOS. Tendrá que explicar su situación / tendrá que desarrollar ARGUMENTOS / y el DIRECTOR, a su vez↑ / tendrá que desarrollar argumentos de director↓. ¿Vale? Entonces, nos ponemos, ¿cuánto somos? Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince. Nos vamos a poner en grupos de tres / para hacer una producción de dos pero los tres van a desarrollar los argumentos. ¿Vale? Y cuando los argumentos están desarrollados, por dos vamos a intentar comunicar. ¿Vale? / ¿Comprendido? La tarea es simple. Comprendida. Vale, voy por los diccionarios. Cuando vuelvo con los diccionarios, los grupos tienen que estar hechos. Grupos de tres, CINCO grupos de TRES. ¿VALE? ¡ACCION!↑

(L'enseignant sort de la salle pour aller chercher les dictionnaires.)

175. **E** : El trabajo es a tres, y luego pasamos a dos, vale? A tres siempre es mejor que a dos.

(Les élèves parlent entre eux, se déplacent, forment les groupes. Le professeur distribue les dictionnaires.)

176. **E** : Podemos hacer el trabajo preparativo, si podemos hacer el trabajo preparativo en español, ¡mejor!

ASI, vais, VAIS MANIPULANDO LAS FRASES, LOS VERBOS, LOS ADJETIVOS. ¿VALE? //
Allez va! ¡ACCION! //
¿**F4,** adónde vas?
¿A quién le falta un diccionario?

A partir de ce moment, les élèves travaillent en groupe, la réalisation du film a donc été plus difficile puisque j'ai circulé entre les groupes, parfois rapidement sur certains groupes. Le bruit présent dans la salle ne permet pas une transcription parfaite. Certains sons sont inaudibles à la caméra.(Brouhaha général :un peu de français, un peu d'espagnol)

177. **FX** : Est-ce que là je peux dire?

(Le professeur passe entre les tables.)

178. **E** : Très bien **G7.** Usted et l'autre il peut lui dire tu. Hein, ça a du sens ça. Ca a du sens par rapport à la hiérarchie.

*Groupe **F1/ F2/ F4***
179. **FX**: Entonces Fernández puede↓ //
180. **FX**: Hay demasiado trabajo

*Groupe **F3/ F5/ F7***
181. **F3**: Estoy rebosado? Ca veut dire débordé.
182. **F5** : Ah, euh, nan débordé c'est euh mince xxxx

*Groupe **G1/G3/G5***
***G5** cherche du lexique dans le dictionnaire.*
183. **G1** : Bon, faut qu'on travaille les arguments de la dernière fois. On fait, on est fatigué donc on veut plus de vacances, plus de repos et tout le xxxx. // Monsieur, débordé c'est comment?
184. **E** : Rebosado ou atareado.

*Groupe **F1/ F2/ F4***
*(**F1** cherche du lexique dans le dictionnaire tandis que **F4** écrit les arguments que propose **F2.**)*
185. **F1** : Et, et quand on veut dire merci c'est aun quoué.

*Groupe **G2/G6/G8***
*(**G2** et **G6** s'amusent avec leurs stylos.)*
186. **G6**: Je sais pas
187. **G8** : llamarle, nan, llamarle ?
188. **G6**: Llamar?
189. **G2**: Me llaman.

190. **G8**: Me llaman? (***G2*** *acquiesse*) Me llaman al mismo tiempo y xxxx // y es muy difícil porque yo pienso que debe xxxx xxxx xxxx // empleada una nueva persona. Ca se dit empleada?
191. **G2**: Quoi?
192. **G8**: Comment on dit, debe empleadar xxxx nuevo xxxx ?
193. **G2**: Ben //
194. **G6**: Comment on dit quoi ?
195. **G8**: Empleada, employée.
196. **G2**: Ouai, si c'est ça, una empleada.
197. **G8**: Monsieur, // Nan, c'est bon, on a trouvé.
198. **E**: C'est très bien quand on trouve tout seul et qu'on a plus besoin du prof.

*Groupe **F3/ F5/ F7***
(Les élèves sont en train de poser une question à l'enseignant.)
199. **F5**: Ha sido?
200. **F3**: xxxx
201. **F5**: Ha sido así porque xxxx la revolta //
Mais pourquoi ça te pose un problème xxxx.

(Brouhaha général)

*Groupe **G2/G6/G8***
202. **G6** : xxxx xxxx xxxx xxxx
203. **G2**: Si, mais en plus on l'a vu la dernière fois.
G6 *cherche un mot dans le dictionnaire.*
204. **G8** : Pienso que / ouai mais si je dis ça, je me fais virer. Pienso que
205. **G2**: Mais tu t'en fous, tu n'as rien à perdre, toute façon tu crains rien.
206. **G8** : Pienso que no gaña/
207. **G2**: -no
208. **G8**: Pienso que no gaño el, el dinero que corresponde a, a mi trabajo.
Je dis que j'ai pas l'argent qui correspond à mon travail.
209. **G6**: Sí, hay que bajar los salarios de los, los directivos.
210. **G8**: ¡Oh sí, sí claro!

*Groupe **G1/G3/G5***
(Les élèves sont silencieux et cherchent chaque mot dont ils ont besoin dans le dictionnaire.)

211. **E**: Il y a un groupe qui commence à bien travailler parce qu'ils se mettent tout de suite dans le truc. Ils essayent de moins écrire et de plus euh produire. Donc, essayez euh de trouver un mix entre les deux.

*Groupe **G4 /G7 /F6***
*(**G4** cherche du lexique dans le dictionnaire.)*
212. **G7**: oh ca doit bien être ça. Il manque un argument là.
213. **G4**: Ne pas cesser de poser des questions c'est no para de hacer preguntas.
214. **G7**: Tu crois?
215. **G4**: No para de gritar xxxx/ oai de gritarme / sus órdenes.

*(**G4** et **G7** rédigent leurs arguments.)*

*Groupe **F3/ F5/ F7***
*(**F7** cherche du lexique dans le dictionnaire).*

216. **FX**: A ayudarme.
217. **F3**: Marque un colego en attendant.
218. **Fx**: C'est –ga.
219. **F3**: Colega.

*Groupe **G2/G6/G8***

220. **G8**: Je n'ai plus le choix.
221. **G6**: ¡Estás muy insolente !
222. **E**: Tu sais pas dire le choix? // Pourtant on l'a vu ça déja?
223. **G8**: Je m'en rappelle plus.
224. **E**: Quand tu choisis le président, quand tu choisis le président de la république tu passes par quoi **G8**, ouhou je suis en train de te parler **G8,** quand tu choisis le président de la république, tu passes par quoi, par les...
225. **G8**: élections
226. **E**: Ben ouai, les élections ça veut dire quoi d'après toi, ben ça veut dire choisir. / La elección, le? / Le choix. // C'est la même racine, tu vois t'as pris un mot en francais là, / l'élire c'est choisir, c'est pour ca qu'on l'appelle l'élu. Je suis l'élu ca veut dire je suis celui qui a été choisi par /. ¡Como yo, igual! Je suis l'élu.

227. **F1** : On peut commencer?
228. **E** : Bien sûr, ce serait bien !

*Groupe **F1/ F2/ F4***

229. **F2**: ¿Cómo se dice le papier?
230. **F1**: El papel? Ah non! Non.
231. **E**: Sí.
232. **F1**: Comment on dit le papier d'alu?
233. **E**: El papel de aluminio.
234. **F1**: Je suis le papier d'alu.
235. **E**: Yo soy el papel de aluminio. Pourquoi c'est quoi ça? Ah! Je suis l'élu! Ah là, oula !Ah quel jeu de mots subtil comme dirait Maître Capelo, alors là c'est du huitième degré. *(Rires)*

*Groupe **G2/G6/G8***

236. **G2**: Bon allez, on commence. Tu veux commencer G8 ou pas ? On fait deux et deux.
(silence)

237. **E (à moi)**: Le tout c'est de se mettre en route, parce que eux ils sont partis tous seuls là. Regarde là, ils ont travaillé les arguments et une fois qu'ils ont travaillé les arguments, ils ont décidé que là c'était le moment de se mettre en route. Donc moi je leur ai rien demandé, hein. On va voir, on va voir si on a le temps de les faire passer

pour se rendre compte de ce que c'est, mais si tu veux, à un moment donné, ils ont, ils ont fait du travail pas forcément en espagnol. Ils se sont lancés pour travailler les arguments, moitié français, moitié espagnol et là ils se disent « bon là on va voir ce que ca va donner, on se met en brouillon d'oral ».

*Groupe **G2/G6/G8***

238. **E**: Dame la idea. ¿La idea, cúal es?
239. **G2**: Ben euh, il y a cinq minutes, il y a dix minutes, enfin tout à l'heure…
240. **E**: Hace cinco minutos. Ca fait cinq minutes.
241. **G2**: D'accord
242. **G8**: Hace cinco minutos que los ocho directivos euh euh / Euh, hace cinco minutos que los ocho directivos me pedían. No puedo hacer todo el trabajo, todo mi trabajo y, y estoy muy cansado. Pero xxxx xxxx.
243. **G2** à **G8**: Je sais pas, propose quelque chose.
244. **G8**: Es una, es una problema xxxx.

*Groupe **G1/G3/G5***

245. **G1**: Ah nan mais ca c'est les phrases, c'est les arguments, c'est les arguments dont je parle juste au début.
246. **GX**: Monsieur¿Cómo se dice être humain?
247. **E**: Ser - humano. Etre c'est comme ser.
248. **GX**: Ah, je croyais que ser, c'etait juste pour le verbe.

*Groupe **F3/ F5/ F7***

249. **F3**: Todos los directivos, euh, pulsan un butón / y me lla-man y no po-dría responder a todos.
250. **E**: ¿No podría?
251. **F3**: Puedo. No puedo responder a todos.
252. **F5**: Pero es tu trabajo de ayudar a todos los directores.
253. **F3**: Pero estoy ague:, aguevado. Pienso que tener, tener a un colega sea no xxxx, sea, sea mejor.
254. **F3 à moi**: Sea?
255. **Moi**: Sería.
256. **F3**: Sería mejor.
257. **F5**: Pero, no es posible. La empresa no puede, no puede perder dinero así, euh porque es caro.

*Groupe **F1/ F2/ F4***

258. **F1**: Si usted hubiera hecho estudes, estudios, hum tenería, tenerías un mejor trabajo y gana, gana-rías más dinero.
259. **F4**: Sí, por tus nivel de estudios, heu no necesita ganar euh / más.
260. **F2**: No estoy de acuerdo, porque no tenía la elección de hacer estudios. ↑ Mis padres no pue.. podían pagarme /
261. **F1**: ¡La vida es una lotería! ¡Es asi! Euh hemos,/ hemos tenido suerte y tu no.

262. **F2**: Sí, entonces, intento, intento subir en la, en la jerarquía y hago todo lo que puedo hacer pero no logro hacer todo el trabajo que me dais.
263. **F1**: ¿Qué podemos hacer para ti?
264. **F2**: Sí, emplear una otra persona para ayudarme y no, y euh y no seguir la discriminación que le hace soportar y por ejemplo cuando tenéis una proble, un problema, euh me echa la bronca y entonces que no// ha sido, ha hecho ningún xxxx.

*Groupe **G1/G3/G5***
265. **G1**: Estoy cansado pero pienso que no pue-do / (*cherche dans le dictionnaire en même temps*) dar a usted una, una// una aumenta de dinero, de salario, porque la empresa no puede / dar más dinero porque la empresa va a xxxx.
266. **E**: Vous avez pas produit encore vous?
267. **G1**: Si, on est en train.
268. **E**: Ok, tu cherches quoi?
269. **G1**: Equilibre
270. **E**: Il est transparent.
271. **G1**: Et économie?
272. **E**: Ca aussi c'est transparent.
273. **G3**: Alors**,** mientras, menos responsabilidades por mí y emplear un nuevo empleado con mí.
274. **G1**: Pero pienso que todos, todas las condiciones que la empresa tiene están para el equilibrio económico de la empresa. Y si / cambio una cosa, va a cambiar toda la empresa.
275. **G3**: Mientras, euh, / mientras como, como hacen xxxx.

276. **E**: ON ARRETE, ON ARRETE, ON ARRETE! On fait tomber un peu la pression. Alors, on a /
Chut. / Ok. Est-ce qu'il y a des questions? Non, on arrête, on arrête. Oui **F6**?
277. **F6**: Comment on dit « retourne », mais à l'impératif ?
278. **E**: retournes? ...Vuelve, vuelve comme la chanson de...de
279. **FX** : Almodovar
280. **E**: Nan c'est volver. Vuelve / vuelve /, nan c'est volverá, dans la chanson del canto del loco, pardon, excusez moi.

(Le professeur va écrire au tableau)

281. **E**: Alors, pour préparer la prise de paroles en interaction, je pense qu'on manque d'entrainement encore, ok? On a passé que dix minutes, un quart d'heure sur l'entrainement. Alors pour essayer de, d'avoir une globalité de l'ensemble des groupes, chaque groupe, c'est à dire par trois, euh pour mardi prochain, va faire une fiche de vocabulaire *(écrit au tableau les consignes*) // dont il a eu besoin. // Vous la faites en format numérique.
282. **GX**: En format numérique?
283. **E**: Oai en format numérique, c'est à dire en .doc, en ce que vous voulez, avec word.
284. **E**: De la façon suivante: un tableau. Vous faites un tableau à trois entrées: noms, verbes, adjectifs. Noms, verbes, adjectifs, pourquoi? Parce que chaque groupe, on va récupérer, on va, on va, on écoute deux secondes là, on va vidéo projeter au tableau la

synthèse de tous les groupes. Voir s'il y a des besoins en communs bien sur, et peut être qu'il y aura des richesses d'un groupe qu'on va pouvoir utiliser dans un autre. Donc, alors le vocabulaire, il va tourner autour de quoi?

285. **F2**: De la empresa et de xxxx.

286. **E**: De la empresa y de la jerarquía en una empresa. Il va y avoir des mots comme salario, mejorar, subir, bajar. D'accord? Bon alors, ce que vous avez tendance à faire c'est de mettre beaucoup de noms, un petit peu moins de verbes et très peu d'adjectifs. Ca pour que la prise de parole soit intéressante, il faut qu'il y ait tout cela. On rajoutera en plus, en quatrième entrée, les besoins, sur les besoins linguistiques, alors on va avoir besoin de telle, de tout, peut être de l'impératif, apparemment il y a des groupes qui ont eu besoin de l'impératif, ça pourrait être bien l'impératif ! / Oui, d'autres questions?

(Sonnerie)

287. **E**: Travail en groupe jusqu'au bout! Ok à Mardi. Vous avez bien bossé aujourd'hui!