UNIVERSITE PARIS 8 – VINCENNES-SAINT-DENIS
Département de Sciences de l'Education

N° attribué par la bibliothèque
|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|

T H E S E

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS 8

École doctorale : Pratiques et théories du sens
Discipline : Sciences de l'Education

présentée et soutenue publiquement par

Maria-Alice MEDIONI

le 20 octobre 2009

Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol

———

Directeur de thèse : **Jean-Yves ROCHEX**

———

JURY

Mme Danielle CHINI, Pré-rapporteur
Professeur en Langues et Littératures anglaises et anglo-saxonnes,
Université de Pau et des Pays de l'Adour
M. Philippe MEIRIEU, Pré-rapporteur
Professeur en Sciences de l'Education, Université Lumière Lyon 2 - ISPEF
M. Jean-Yves ROCHEX, Directeur de recherche
Professeur en Sciences de l'Education, Université Paris 8
M. Michel TOZZI
Professeur émérite en Sciences de l'Education, Université Paul Valéry-Montpellier 3

Animo, valor y miedo
A mes parents.

Remerciements

Je remercie Jean-Yves Rochex dont la direction bienveillante et exigeante à la fois m'a permis de mener ce travail à son terme.

A Gérard, Guillaume et Marianne, j'exprime toute ma gratitude pour leur affectueuse patience et leur aide jamais démenties.

A David, Nathalie, Sandrine et Sylvia, sans qui ce projet n'aurait pu voir le jour, je veux dire toute ma reconnaissance pour la confiance qu'ils m'ont faite et l'aventure qu'ils m'ont permis de vivre. A leurs élèves aussi, et particulièrement à Alexandre, Amandyne, Eddy, Frédéric, Hana, Jena, Marion, Morgane et Tim dont le souvenir est particulièrement vivant et attachant pour moi, après tant de mois passés à les fréquenter.

Je remercie mes amis, pour l'intérêt qu'ils portent à ce travail. Merci à Alain Pastor, Etiennette Vellas et Michel Huber de leurs conseils et des discussions menées ensemble qui m'ont permis de garder le cap dans des moments de doute et de fatigue.

Je remercie enfin, pour avoir accepté d'examiner mon travail, les membres du jury de cette Thèse de Doctorat.

Table des matières

Introduction …….. 9

Première partie : Contexte et questions de recherche …… 13

1. Un paysage bouleversé …… 13
1.1. Méthodologies, approches et perspectives …… 14
1.2. Les grands courants méthodologiques …… 14
1.2.1. Les méthodologies traditionnelles …… 15
1.2.2. La méthodologie directe …… 15
1.2.3. La méthodologie audio-orale …… 16
1.2.4. Les méthodologies audio-visuelles …….. 17
1.2.5. L'approche communicative …… 19
1.2.6. La perspective actionnelle …..…… 22
1.3. La rupture entre approche communicative et CECRL ……..…… 23
1.4. Au centre du débat : la relation entre langue et activité …… 25
1.4.1. Activité, un terme polysémique ……..…… 25
1.4.2. L'activité au cœur de l'apprentissage ……..…… 26
1.5. Une conjoncture complexe ……..…… 31
1.5.1 Un schéma canonique controversé ……..…… 31
1.5.2. Un questionnement pressant ……..…….. 34
1.5.3. Des alternatives "émergentes" ……..……... 37

2. Eléments d'une problématique ……..……..… 39
2.1. Un point de vue singulier …… 39
2.2. Problèmes de recherche ……..…… 41
2.2.1. Comment conduire les observations ? ……..……... 41
2.2.2. La question de l'implication ……..…….. 42
2.3. Aspects méthodologiques …… 43
2.3.1. La genèse du corpus ……..…….. 43
2.3.2. La négociation du projet ……..…… 43
2.3.3. Un protocole d'observation ……..…… 45
2.3.4. L'élaboration de la mise en situation ……..…. 49
2.3.5. La mise en œuvre …….. 51

Deuxième partie : Situation, mises en œuvre et méthodologie de recueil de données …….. 53

1. Tout choix dépend d'un contexte …… 53

2. Le document initial ……... 58
2.1. Description …….. 58
2.2. Exploitation pédagogique recommandée …… 59

2.3. Conclusions …… 68
3. Le projet pédagogique …….. 70
3.1. Les enjeux disciplinaires ……..… 70
3.1.1. Le projet …….. 70
3.1.2. Les contenus culturels ……..... 71
3.1.3. Les opérations cognitives ……... 71
3.1.4. Les contenus linguistiques …….. 72
3.2. La mise en situation …… 75
3.2.1. La "fiche de préparation" …… 75
3.2.2. Les attendus de la situation ……..... 82
3.2.2.1. Phase 1 – Emergence des représentations …….. 83
3.2.2.2. Phase 2 – Observation ……..... 85
3.2.2.3. Phase 3 – Recherche, *intake*, et élaboration de la présentation d'un objet 88
3.2.2.4. Phase 4 – Mise en mémoire et fin de la préparation …… 93
3.2.2.5. Phase 5 – Interventions …… 96
3.2.2.6. Phase 6 – Réutilisation et capitalisation …….. 97
3.2.2.7. Phase 7 – Réutilisation et écriture …… 98
3.2.2.8. Phase 7 – Evaluation …… 99

4. Le corpus de travail …….. 101
4.1. Le recueil des données …… 101
4.2. Les évaluations-bilan …….. 105
4.2.1. Premier bilan : Evaluation individuelle du travail sur les autonomies espagnoles ……... 105
4.2.1.1. Question 1 : Ce que j'ai appris ……..... 107
4.2.1.2. Question 2 : Comment je l'ai appris …… 110
4.2.1.3. Question 3 : Ce qui a facilité le travail …… 113
4.2.1.4. Question 4 : Ce qui a gêné le travail …… 115
4.2.1.5. Conclusions ……..... 117
4.2.2. Deuxième bilan : Mise en commun collective 1 …… 119
4.2.3. Troisième bilan : le questionnaire préparatoire à l'entretien …… 121
4.2.3.1. Ce que tu as fait pendant les 3h de cours ……..... 121
4.2.3.2. Les moments importants …….. 123
4.3. Les entretiens individuels : contextes et profils scolaires ……..….. 124
4.3.1. MeS 1 …… 125
4.3.1.1. Alexandre …… 125
4.3.1.2. Jena ……..... 126
4.3.1.3. Tim …….. 127
4.3.2. MeS 2 …… 127
4.3.2.1. Hana …… 127
4.3.2.2. Frédéric …… 128
4.3.2.3. Amandyne …… 128
4.3.3. MeS 3 …… 129
4.3.3.1. Eddy ……..... 130
4.3.3.2. Marion ……..... 131
4.3.3.3. Morgane ……... 132

Troisième partie : L'analyse des données …….. 135

1. Un cadre pour l'analyse …… 135

1.1. La mobilisation des élèves dans l'activité …… 137
1.2. La question de la tâche …… 141
1.3. Les enjeux d'apprentissage de la situation en LE …… 152
1.4. La conscientisation …….. 160

2. Les situations réelles …… 164

3. Ce qui déclenche l'intérêt et permet de s'investir dans l'activité …….. 168
3.1. "*J'me suis dit que c'était un travail différent donc autant l'faire*" ……... 168
3.2. "*Ça nous a fait changer*"…….. 170
3.3. "*On devait faire une devinette sur notre Autonomie*" …… 171
3.4. "*Faire des recherches c'était bien ça*" …… 173
3.5. "*Ça aidait beaucoup*" …….. 177
3.5.1. Le groupe comme ressource …… 177
3.5.2. Les autres ressources ……... 188
3.5.3. L'impératif de production …… 191
3.5.4. Le tirage au sort ……... 193
3.5.5. Le temps …….. 194
3.6. "*On en apprenait de plus en plus*" …….. 195

4. Comment l'élève perçoit ce que demande l'enseignant. La question de la tâche 197
4.1. Tâche "difficile" = tâche "mobilisatrice" ? …….. 197
4.2. Tâche "mobilisatrice" = activité d'apprentissage ? …….. 200
4.2.1. Des tâches identifiées …….. 200
4.2.2. Des tâches moins identifiées …… 208
4.3. Tâches "mobilisatrices" et malentendus …….. 212

5. Les enjeux d'apprentissage de la situation en LE …….. 233
5.1. La compréhension ……... 233
5.1.1. Compréhension écrite …….. 233
5.1.2. Compréhension orale …….. 237
5.2. La production …….. 244
5.2.1. Production écrite …… 244
5.2.2. Production orale …….. 269
5.3. Les aspects culturels …… 277

6. Comment l'élève perçoit le processus par lequel il est passé …… 281

Quatrième partie : Une pédagogie de l'activité : vers une autre organisation du travail en classe …… 291

1. L'activité des élèves ……... 291
1.1. De la motivation à la mobilisation …….. 291
1.2. De la tâche à l'activité ……..... 296
1.3. Du travail de groupe à la mise à l'épreuve …….. 299
1.4. De l'exécution à la compréhension …….. 304
1.5. Des constellations différenciatrices aux variables possibles (ou dynamiques) …... 307

2. Les mises en œuvre du dispositif …….. 312
2.1. Le contrat didactique ……... 313

2.2. L'intervention enseignante, entre autonomie et contraintes …… 320
2.3. Régulation des activités et/ou des processus d'apprentissage …….. 328

3. Le dispositif …… 336
3.1. Une structuration plus poussée …… 336
3.1.1. L'*intake* …… 337
3.1.2. Le travail individuel et collectif …… 340
3.1.3. La production écrite ……... 343
3.2. Un cadre qui permette de prendre des risques …… 344

4. Le point de vue, les partis pris de départ ……... 350

Conclusion …….. 353

Bibliographie …… 359

Les Annexes sont rassemblées dans un CD-Rom qu'on trouvera en fin de volume.

Annexes …… 1
Table des matières des annexes …….. 2
1. La double page du manuel . ……..…….. 3
2. La carte des autonomies …….. 4
3. La "fiche de préparation" ……..…….. 5
4. Le Vrai/Faux…….…... 12
5. Les fiches de présentation des autonomies …… 13
6. Tableaux récapitulatifs du questionnaire d'évaluation ……
6.1 Tableau Bilan 1 - Ce que j'ai appris …… 20
6.2 Tableau Bilan 2 - Comment je l'ai appris …… 21
6.3 Tableau Bilan 3 - Ce qui a facilité le travail . …….. 22
6.4 Tableau Bilan 4 - Ce qui a gêné le travail . …….. 23
7. Questionnaire pour entretien . ……
7.1 Tableau Bilan 1 - Ce que tu as fait pendant les 3h de cours ……. 24
7.2 Tableau Bilan 2 – Les moments importants . ……... 26
8. Les re-combinaisons …… 28
9. Elaboration des catégories de la devinette …….. 38
10. Les portraits d'élèves . ……... 43
10.1 MeS 1…….. 43
10.1.1 Alexandre …… 44
10.1.2 Jena …… 56
10.1.3 Tim …….. 77
10.2 MeS 2 …….. 85
10.2.1 Hana …… 85
10.2.2 Frédéric ……... 103
10.2.3 Amandyne ……... 116
10.3 MeS 3 …… 128
10.3.1 Eddy …… 129
10.3.2 Marion …… 142
10.3.3 Morgane …….. 176

Introduction

La question des langues se trouve aujourd'hui investie d'une part d'une importance rare et d'autre part confrontée à une situation paradoxale. Les discours et les promesses quant à leur promotion se multiplient, promettant une ère nouvelle, celle du plurilinguisme, accompagnée de mesures effectives, depuis l'école primaire où l'apprentissage précoce se généralise et se précise, jusqu'à l'université avec l'apparition, par exemple, d'une nouvelle certification en langue, le CLES (Certificat de Compétence en Langue de l'Enseignement Supérieur) qui permet aux étudiants d'acquérir une compétence opérationnelle dans des situations authentiques. En même temps, les évaluations tant nationales qu'internationales, comme l'enquête PISA, questionnent fortement leur enseignement et la perspective du plurilinguisme se heurte à une offre où l'anglais est de plus en plus dominant.

Dans le même moment, le monde de l'enseignement des langues se trouve confronté à un bouleversement de taille, avec l'irruption sur le plan institutionnel d'une entrée dans la langue par l'agir social. Il s'agit maintenant de concevoir l'apprentissage de la langue à travers des situations qui obligent à agir ensemble, mais de façon différente. La prise en compte du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues — CECRL — se confirme : les orientations retenues mettent l'accent sur la nécessité de penser les apprentissages en termes de séquence, de développer les compétences de compréhension et d'expression par des activités appropriées, élaborées à partir de supports actualisés, diversifiés, d'intégrer l'évaluation aux apprentissages, de penser l'apprentissage des langues dans une perspective actionnelle.

L'idée qu'apprendre une langue c'est d'abord un apprentissage qui, comme tout apprentissage, implique une action et une transformation avance de façon nette. Les textes officiels tout comme les discours institutionnels s'accordent à reconnaître que parler c'est produire des actes. C'est parce qu'ils ont quelque chose à faire, un projet à réaliser, que les élèves vont s'impliquer, chercher à comprendre et prendre la parole : l'activité est au centre de la construction du savoir, une activité de l'apprenant en vue d'un but à atteindre, une activité

orientée vers un faire, contextualisée, intégrant des enjeux sociaux. Ce qui oblige à penser l'activité en classe de langue à travers des tâches de production et d'invention, plutôt que de reconnaissance et de reproduction de formes linguistiques car, comme l'explique Élisabeth Bautier,

> "*un enseignement de la langue qui se prend pour sa propre fin, c'est-à-dire* ***qui institue la langue en objet et non le langage comme activité****, peut être loin d'aider vraiment les élèves. Ce qui permet à un élève d'apprendre, de construire des savoirs, de rendre les activités scolaires signifiantes en tant qu'activités d'apprentissage, ce n'est pas la maîtrise d'un système linguistique particulier mais celle de ses usages dans l'ensemble de ses fonctions, et en particulier de ses fonctions cognitives, et ce, quel que soit le système dans lequel elles se réalisent*" [1].

D'autre part, et de ce fait, il est impossible de séparer le linguistique du culturel. Il s'agit d'entrer dans la culture de l'autre, par le biais de la langue. L'élève se trouve ainsi sollicité comme sujet capable d'expliquer, de débattre, d'argumenter, de défendre un point de vue et d'acquérir une culture dans une démarche de création et d'invention.

Dans cette démarche pédagogique – « nouvelle » dans le discours institutionnel –, le rôle de l'enseignant consiste principalement à construire les situations par lesquelles les apprenants sont mis en activité par le biais de tâches, en prenant appui sur des documents et matériaux porteurs d'énoncés en langue cible. Ces orientations constituent une avancée importante et une nécessité de plus en plus admise et mise en œuvre dans les pratiques : les enseignants sont amenés, de ce fait, à se poser différemment aussi la question de l'activité d'apprentissage des élèves ainsi que celle de leur activité professionnelle. Le rôle de l'enseignant devient pédagogique plus que linguistique. Son activité est davantage pensée aujourd'hui comme une activité de construction de situations d'apprentissage. Il se trouve, de ce fait, de plus en plus sollicité comme créateur, inventeur, concepteur de sa pratique, une pratique pédagogique, qui

[1] Elisabeth Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995, pp. 24-25. Souligné par l'auteur.

ne serait pas du prêt à porter mais du sur mesure : la transmission du savoir ne peut pas se faire directement mais nécessite une "mise en scène" du savoir qui ménage l'énigme et lui restitue toute sa saveur. Mais, parallèlement, les motifs d'inquiétude ne manquent pas face à la réalité de la situation sur le terrain où les conditions qui sont faites aux élèves et aux enseignants ne correspondent pas — loin s'en faut — aux discours tenus.

D'autant plus que même lorsque ces enseignants sont convaincus du bien fondé de ces "nouvelles" [2] orientations, la tâche ne s'en trouve pas plus aisée pour eux, la formation qu'ils ont reçue ne les ayant pas préparés la plupart du temps à envisager leur travail sous ces aspects. De là la difficulté dans laquelle se trouvent un bon nombre d'entre eux, voire l'opposition que manifestent quelques-uns qui ne voient dans ces dispositions que des injonctions insupportables, remettant en cause fondamentalement leur statut, leurs conceptions et leurs compétences.

C'est dans ce contexte que se situe l'objet de ce travail de recherche : explorer la notion d'activité dans l'enseignement-apprentissage des langues, à travers le cas de l'espagnol. En quoi est-elle déterminante pour l'apprentissage ? De quelle activité parle-t-on quand il s'agit d'apprendre une langue ? Quelles sont les difficultés, les obstacles, auxquels se heurtent enseignants et élèves, les uns pour concevoir et mettre en place des situations susceptibles de mettre les élèves en activité intellectuelle, les autres lorsqu'elles leur sont proposées ? Quels enseignements peut-on tirer de la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage menée dans des classes différentes en vue de mettre au jour différents types d'activités et ce qu'elles permettent ou pas, en termes d'apprentissage pour les élèves ?

[2] Ces orientations sont nouvelles, certes, sur le plan officiel, mais correspondent à des conceptions développées par la recherche depuis déjà longtemps, comme on le verra dans la Première partie.

Première partie

Contexte et questions de recherche

1. Un paysage bouleversé

La publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* [3] en 2001 a fait l'effet d'un véritable coup de tonnerre dans le paysage de l'enseignement-apprentissage des langues. Le choc produit retentit encore comme un grondement plein de menaces et de dangers pour beaucoup d'enseignants tandis que d'autres y voient une ouverture vers une conception de la langue comme action. Il s'agit de parler pour apprendre et non pas d'apprendre du vocabulaire, de la grammaire ou des connaissances sur la langue, pour pouvoir la parler. Apprendre une langue c'est utiliser des moyens qu'on ne maîtrise pas encore afin de se rendre capable de les utiliser.

Le bouleversement est d'autant plus important que la plus grande des confusions règne dans les représentations les plus courantes parmi les enseignants : privés d'une formation théorique en didactique des langues étrangères [4], ils subissent la plupart du temps les évolutions méthodologiques comme des modes ou des injonctions dénuées de sens. Le bref parcours qui suit, à travers l'histoire des méthodologies en langues vivantes, tentera d'éclairer, à la fois, les évolutions programmées et les difficultés face aux transformations.

[3] Désormais CECRL
[4] Désormais DLE.

1. 1. Méthodologies, approches et perspectives

Méthodologies, approches et perspectives sont trois termes récurrents en DLE qui correspondent à des conceptions situées historiquement.

Le terme *méthodologies* désigne l'ensemble des principes fondamentaux, didactiques et pédagogiques, qui sont mis en œuvre dans les *méthodes* de langues. Celles-ci se concrétisent matériellement le plus souvent dans un manuel, des enregistrements audio ou vidéo, aujourd'hui également dans des CDRom. Ces deux appellations sont souvent confondues et *méthode* et très souvent utilisé dans le sens de *méthodologie*, dans la littérature didactique. Le terme *approche* apparaît surtout à partir des années 70 pour nommer des conceptions qui s'inscrivent en réaction contre les méthodologies antérieures : l'approche communicative, l'approche fonctionnelle. Aujourd'hui, c'est le terme *perspective* qui est privilégié à travers le CECRL. Il semble que la conception des langues évolue vers un dynamisme de plus en plus affirmé, depuis une conception relativement stable — celles des *méthodologies*, même si elles changent suivant les époques — jusqu'à une conception de la tension vers — l'*approche* — ou de l'ouverture — la *perspective* — qui intégrerait à la fois la notion de possible et de point de vue.

1.2. Les grands courants méthodologiques

Christian Puren, dans *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988) constatait que la problématique de l'enseignement des LVE était

"dotée d'une certaine cohérence et d'une certaine stabilité" [5]

qui se manifestaient par des évolutions davantage en termes de déplacements que de renouvellements.

[5] Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE international, Paris, 1988, p. 394.

Dans un ouvrage postérieur, il dénombre trois niveaux qui interviennent dans le mécanisme de l'évolution didactique [6] — les niveaux didactique, institutionnel et social — qu'il présente comme

"*des forces qui se combinent, s'opposent ou interfèrent les unes avec les autres*" [7]

C'est la combinaison de ces facteurs qui explique, d'après lui, dans l'histoire de la DDL, mouvements et ruptures, paradoxes et contradictions.

1.2.1. Les méthodologies traditionnelles

Ce sont les plus anciennes et elles reposent sur l'acquisition du modèle incarné par le maître et les textes littéraires. Comme pour l'apprentissage du latin, les objectifs sont la maîtrise du code : vocabulaire et grammaire. L'activité de l'élève est une activité de traduction, d'exercice d'application après explications données par l'enseignant puis de thème d'imitation.

Le modèle de référence, c'est le latin et le grec, des langues mortes, mais considérées comme des langues nobles.

1.2.2. La méthodologie directe

Au milieu du XIX° siècle, la réflexion s'achemine davantage vers la question de l'utilisation de la langue que vers celle de la réflexion sur la langue. C'est la "méthode naturelle" ou "directe" qui privilégie l'oral, dans un souci de

"*faire parler la langue et non parler de la langue*" [8]

---

[6] Christian Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994.
[7] *Ibid*, p. 59.
[8] Pierre Martinez, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Que sais-je ?, 1996, p. 53.

L'écrit est écarté et l'activité de l'élève est une activité d'écoute, de répétition, de restitution d'une bonne prononciation, d'assimilation des éléments de la langue en situation, d'apprentissage d'un vocabulaire limité, l'objectif étant de penser dans la langue cible le plus rapidement possible. L'observation de la langue n'intervient que dans un deuxième temps.
C'est l'époque des développements de la psychologie et de la phonétique expérimentales qui vont impulser les méthodes actives et l'intérêt pour la prononciation. C'est aussi une époque d'expansion coloniale, où les langues jouent un rôle politique dans la compétition internationale, et qui se caractérise par

> "*une tendance très nette à la radicalisation et à la dogmatisation des positions méthodologiques dans les instructions officielles*" [9]

C'est ainsi, par exemple, qu'il est formellement interdit de recourir à la langue maternelle [10], même pour l'explication d'un mot inconnu.

Cette conception trouve rapidement ses limites dans le fait que s'il est facile de travailler "en situation" sur des objets concrets, il est beaucoup plus difficile d'appréhender des concepts à travers des énoncés répondant seulement à des besoins de communication.

Malgré les progrès présentés par cette conception, elle évolue rapidement, au début du XX° siècle, vers un compromis entre méthodes traditionnelles et directes, "méthode éclectique" selon Puren, ou mixte, qui tente de concilier continuité et rupture.

1.2.3. La méthodologie audio-orale

Dans un souci plus scientifique, la méthodologie audio-orale prend appui sur différents travaux de linguistique appliquée. L'objectif est de mieux organiser la présentation des contenus et leur mise en œuvre. L'oral reste une priorité, la langue cible est la seule utilisée en

[9] Christian Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, *op. cit*, p. 62.
[10] Désormais LM. Aujourd'hui, en DLE, on préfère parler de langue première ou L1.

classe et l'introduction des nouveaux éléments se fait toujours en situation. Les élèves écoutent, répètent, s'exercent dans des exercices d'application ou *drills*. Ces activités

> "*s'inscrivent dans une conception de l'apprentissage où l'impression laissée par le contenu rencontré doit pouvoir permettre le réemploi ultérieur*" [11].

Cette méthode audio-orale remporte un grand succès lors de la Seconde Guerre mondiale, lorsque les Etats-Unis s'engagent dans un considérable effort pour former dans l'urgence les personnels de l'armée et mettent en place des programmes d'apprentissage intensifs de dix heures par jour, six jours par semaine, durant deux ou trois périodes de six semaines. Elle prend nettement appui sur le modèle béhavioriste développé par Skinner, basé sur le schéma stimulus-réponse-renforcement dont l'objectif est l'acquisition d'un comportement automatisé. Le laboratoire de langue, où prédominent les exercices structuraux intensifs et hors situation, est son outil privilégié.

Parallèlement, en France, se manifeste la volonté de reconquérir des positions politiques et culturelles dans les anciennes colonies et ailleurs, en créant des organismes de recherche en DLE et en prenant appui sur la "révolution technologique" qui préside à la multiplication des laboratoires de langue.

La méthode audio-orale, fortement critiquée à la fois par la recherche — Chomsky et les "mentalistes" qui considèrent que le processus d'acquisition d'une langue est beaucoup plus complexe — et par les apprenants qui s'ennuient du fait de l'aspect répétitif, fastidieux et peu motivant des exercices proposés, va pourtant marquer les méthodologies qui lui succèdent.

1.2.4. Les méthodologies audio-visuelles

Le phénomène de la massification dans l'enseignement, d'une part, les technologies de reproduction de l'image et du son, la linguistique structurale et la psychologie behavioriste,

[11] Pierre Martinez, *op. cit*, p. 57.

d'autre part, vont présider au développement des méthodes audio-visuelles (MAV) dans les années 1950-1970. Les contenus linguistiques sont structurés et présentés selon une certaine progression. Différents travaux en Grande Bretagne (*Basic English*, 1930), en France, (*Le Français fondamental,* 1959) établissent des corpus lexicaux et grammaticaux établis sur la fréquence d'apparition des formes de base de la langue. Les travaux du CREDIF, en France et à Zagreb, en Yougoslavie aboutissent à une nouvelle méthode, la méthode structuro-globale-audiovisuelle (SGAV) qui prône l'utilisation d'un matériel "didactisé" : situations créées de toutes pièces pour permettre à l'élève de rencontrer les éléments linguistiques qu'on veut lui faire acquérir, film fixe ou bande dessinée racontant une histoire, accompagnée d'un enregistrement sur magnétophone. Le déroulement de la séquence implique de la part de l'enseignant une présentation du contenu nouveau, sous une forme vivante, et des explications pour en faciliter la compréhension. Les élèves répètent par des procédés divers — seuls, en groupe, à la maison, dans le laboratoire de langue… — dans un but de mémorisation, selon le schéma behavioriste. Ils manipulent les formes linguistiques rencontrées à travers des exercices intensifs, variés et systématiques :

> "*les exercices sont des techniques, qui doivent être gradués, dosés, simples et adaptés, motivés, actifs, construits sur une analyse linguistique, progressifs, naturels, centrés sur un même thème, courts, variés, rapides…*" [12]

Ils sont également invités à transposer, dans des activités de réemploi de plus en plus libres. Mais Pierre Martinez fait remarquer que :

> "*Il faut, bien sûr, distinguer une "méthodologie d'élaboration", celle des concepteurs, et une autre "d'application", ce qui est induit effectivement dans les pratiques de classe. Il y a bien loin de l'une à l'autre, comme l'observation le montre*" [13].

Les langues deviennent une matière stratégique dans la perspective de l'intégration européenne, notamment. Ce sont deux modèles du changement qui s'imposent alors, celui de

[12] *Ibid*, p. 66.
[13] *Ibid*, pp. 66-67

la révolution de l'information et de la communication et celui de l'autonomie qui se caractérise par une montée de l'individualisme :

> *"Ce second modèle idéologique a sans doute été lui aussi essentiel pour ce qui nous concerne, puisqu'on le retrouve dans tous les concepts clés de la DLE depuis une quinzaine d'années : centration sur l'apprenant, stratégies individuelles d'apprentissage, besoins, attentes et motivations individuelles, etc., ainsi que dans les grandes orientations de la recherche : individualisation de l'apprentissage, pédagogie différenciée, autonomie, autodidaxie, centres de ressources, etc. "* [14]

Du côté des utilisateurs, cette méthode semble assez bien adaptée aux débutants, mais pour le niveau plus avancé, ils ressentent la nécessité d'y apporter quelques aménagements allant dans le sens d'une moins grande systématisation, avec une plus grande place accordée à l'écrit, à l'autonomie et à la créativité de l'apprenant, et l'emploi de documents authentiques, "matériaux sociaux", La préoccupation se déplace depuis la compétence linguistique vers la compétence communicative.

1.2.5. L'approche communicative

Dans les années 70, la multiplication des échanges et les impératifs de la construction de la communauté européenne vont rendre nécessaire une réflexion sur les enjeux des langues qui doivent répondre à des besoins plus diversifiés, pour des publics très différents. La réflexion porte sur quelle langue enseigner, à partir de *notions*, de *fonctions* et d'*actes de parole* développés par Austin et Searle [15]. Cette approche sera centrée sur les tâches et sur une perspective interculturelle. Le concept de base en est l'interaction.

Nous nous contenterons ici de rappeler rapidement que l'approche notionnelle-fonctionnelle met l'accent sur la valeur communicative des éléments du langage quand, jusqu'alors, c'était plutôt leur valeur formelle qui était privilégiée. La notion d'actes de parole envisage le

---

[14] Christian Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, *op. cit*, p. 52.

[15] J.L. Austin, *How To Do Things With Words ?,* Oxford University Press, 1962. J.R. Searle, *Speech Acts,* Cambridge University Press, 1969.

langage comme outil d'action et fonde désormais la pragmatique. L'approche pragmatique prend en compte dans la communication non seulement la question du langage mais aussi le rôle des utilisateurs et la situation dans laquelle il est utilisé. Parler ce n'est pas seulement exprimer des sentiments ou transmettre des informations mais c'est surtout réaliser des actes. La communication implique une action. Il ne s'agit plus de "faire des phrases" mais de prendre la parole pour agir, produire un effet, transformer quelque chose. Les prises de parole sont rendues nécessaires parce qu'il y a une action à faire. "*Hacer es la mejor manera de decir*" disait José Martí [16]. Ce qui suppose une mise en action, telle que la définissait Piaget :

> "*L'action ne devient efficace que par la participation concrète et spontanée de l'enfant, de ses tâtonnements, de cette prétendue "perte de temps" qui est en fait nécessaire. Il est donc indispensable à l'enfant de disposer de matériaux concrets, et non simplement d'images, d'élaborer son hypothèse, de la vérifier ou non ; en somme, tout doit se faire à travers sa propre manipulation active. La simple observation de l'activité d'autrui, y compris celle de l'enseignant, ne suffit nullement à la formation de nouveaux schèmes* [17] *opératoires chez l'enfant*". [18]

Les situations qui vont provoquer la prise de parole sont des situations impliquantes dans lesquelles on choisit ce qu'on veut dire et donc les moyens pour le dire qu'on va aller chercher en situation de besoin. Ce sont des situations de production et non pas de reproduction. L'élève est obligé d'inventer — et non pas de répéter —, à partir d'un corpus disponible, ce que doit dire, par exemple, le personnage qu'il a choisi de mettre en scène et non pas de reproduire un discours rapporté, qui peut, par ailleurs, avoir son intérêt dans des exercices de systématisation, à d'autres moments.

Un modèle opérationnel — *Niveau seuil* — de ce qu'un apprenant doit être capable de faire lorsqu'il se sert d'une langue pour communiquer de manière indépendante dans un pays où cette langue sert de véhicule de communication pour la vie de tous les jours, a été défini par des experts au milieu des années 70. A partir de là, ils ont défini également les savoirs et

---

[16] José Martí (1853-1895), homme politique et poète cubain, considéré comme l'apôtre de la lutte pour l'indépendance de son pays. Traduction : Faire est la meilleure façon de dire. *Revista Venezolana*, 1/7/1881, in *Obras completas*, La Habana, Centro de Estudios Martinianos, t.VII, 2001, p. 197.

[17] Chaque individu fabrique ses propres structures cognitives — des schèmes — qu'il réajuste au fur et à mesure de ses nouvelles expériences.

[18] Jean Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1976.

savoir-faire nécessaires pour parvenir à ce *seuil* de communication. Dans ce modèle, il s'agit maintenant d'acquérir des savoirs qui permettent des échanges rapides et efficaces d'information et d'interagir dans des situations sociales. Ce modèle a joué un rôle très important dans l'enseignement des langues en servant de base à l'élaboration de nouveaux programmes nationaux, en favorisant l'élaboration de manuels plus intéressants et plus attrayants, en conduisant à la réalisation de cours multimédias et en encourageant la mise au point de systèmes d'évaluation plus réalistes et plus pertinents.

Cette approche communicative introduit une rupture forte par rapport aux théories antérieures mais qui, dans la pratique quotidienne de la classe, est largement atténuée et adaptée à des préoccupations institutionnelles, comme le souligne Pierre Martinez :

> "*En réalité, dans de nombreux contextes traditionnels, l'institution impose encore une fois une recherche d'équilibre ou une successivité, quasiment manifeste dans les textes pédagogiques. C'est qu'il s'agit aussi, pour l'école, de structurer des acquisitions à travers des exercices évaluables*". [19]

La mise en œuvre de l'approche communicative se heurte aussi à des pratiques installées, à un manque de formation ou une ignorance qui en détournent les principes. C'est ainsi, par exemple, qu'on remet au goût du jour la méthodologie audio-visuelle dans un souci de faciliter l'apprentissage et la communication : la séquence d'apprentissage la plus courante comporte une préparation, avec présentation plus ou moins vivante du vocabulaire "difficile" ou "utile", une phase de compréhension — sous forme de questions-réponses — suivie d'une phase de travail sur la grammaire ou le vocabulaire à l'aide d'exercices d'application, de transposition et d'expression où il s'agit, le plus souvent, de compléter des amorces.

La réflexion sur l'erreur a permis d'atténuer et de nuancer les interventions magistrales visant la correction des énoncés mais de façon encore timide voire timorée et le souci de l'auto et de l'inter-correction, dans le temps même de la production, témoignent de la trop grande place accordée à la correction linguistique au détriment de l'intention de communication.

[19] Pierre Martinez, *op. cit*, p. 79.

La prise en compte de la langue maternelle ou d'usage dans l'activité métalinguistique et l'intérêt pour la traduction contribuent à une formation de l'esprit au-delà des objectifs d'apprentissage strictement linguistiques mais participent d'une confusion et d'un certain désarroi chez les enseignants sur quelle langue — L1 ou L2 — utiliser en classe à certains moments : pour les consignes, selon le niveau des élèves, etc.

Les critiques faites à cette approche communicative que Robert Galisson [20] dénomme "zones d'ombre" sont nombreuses. Nous en retiendrons quelques-unes qui s'ajoutent à celles examinées plus haut et qui ont trait à la situation de l'enseignant et à celle de l'élève. La situation nouvelle faite à l'enseignant apparaît comme inconfortable — il "*se voit écarté du devant de la scène pédagogique*" — et l'autonomisation de l'élève n'est pas une simple affaire. Nous aurons à revenir sur cette nouvelle définition des rôles de chacun.

1.2.6. La perspective actionnelle

En 2001, le Conseil de l'Europe publie le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) qui est devenu un incontournable au niveau institutionnel puisqu'il apparaît cité dans tous les documents officiels. Il offre une définition des objectifs pour les différentes étapes de l'apprentissage et des éléments de comparaison en ce qui concerne les dispositifs d'évaluation. Il est de plus en plus utilisé pour la réorganisation et l'harmonisation des *curricula* en langue, au niveau scolaire.

Le CECR, pour ce qui nous intéresse, se situe nettement dans une perspective actionnelle :

> *"Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de **type actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se*

[20] Robert Galisson, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Nathan, CLE international, 1980, pp. 109-123.

*réalisent dans des **activités langagières**, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'**actions en contexte social** qui seules leur donnent leur pleine signification".* [21]

1.3. La rupture entre approche communicative et CECRL

Cette nouvelle perspective se présente en rupture par rapport à l'approche communicative. Christian Puren parle d'un "nouvel objectif social de référence" :

> *"Cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne : préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères, comme c'est déjà le cas par exemple dans des entreprises françaises en France où des Français, des Allemands, des Espagnols ou des Italiens travaillent ensemble en anglais. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère".* [22]

Pour lui, cette nouvelle entrée n'est pas une nouveauté mais s'apparente à la pédagogie du projet en ce qu'elle propose l'utilisation de la langue comme moyen d'action. Mais nous assistons néanmoins à un changement de paradigme ; "*du paradigme d'optimisation (…) et d'une conception du progrès par substitution*" où il s'agit de changer l'ancien par le nouveau, l'on passe au "*paradigme de l'adéquation (…) et à une conception du progrès par addition*" : il ne s'agit plus d'abandonner des réponses considérées comme dépassées pour les remplacer par d'autres jugées plus pertinentes, mais d'"*être capable de mettre en œuvre un plus grand nombre de réponses différentes*". Ce qui suppose, sur le plan des pratiques, des changements notables :

> *"Jusqu'à présent, en classe, les tâches étaient instrumentalisées au service des documents, maintenant ce sont les documents qui doivent être instrumentalisés au service des tâches.*

[21] Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, p. 15. Souligné par nous.
[22] Christian Puren, "Entrées libres en didactique des langues et cultures", CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005, p. 43.

> *Dans l'enseignement secondaire, cette entrée par l'action devrait logiquement amener à exploiter à part entière, pour la première fois dans l'histoire de la didactique scolaire des langues, non plus seulement les documents authentiques choisis par les enseignants ni même par les élèves, mais les documents fabriqués par ces derniers au cours de leur projet ou comme objectif de leur projet : notes, résumés partiels, comptes rendus, synthèses, exposés, dossiers… On peut déjà en voir une première mise en œuvre dans le modèle du scénario d'évaluation du Diplôme de Compétence en Langue."* [23]

Ce qui l'amène à la conclusion que :

> *"La question n'est définitivement plus de savoir quelle est la meilleure "entrée" dans l'absolu, mais quelles sont les meilleures sélections, articulations et/ou combinaisons de ces différentes entrées à l'intérieur de chacune des séquences didactiques d'enseignement/apprentissage."* [24]

Christian Puren va encore plus loin, jugeant que la "perspective actionnelle" du CECRL ne lui paraît pas satisfaisante, car, dit-il, chaque méthodologie a eu sa propre "perspective actionnelle" par le passé en fonction de son objectif social de référence. Il propose de l'appeler "co-actionnelle"

> "*parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions.*" [25]

On passe là du concept d'interaction de l'approche communicative à celui de co-action —"*qui est un agir avec les autres*"— et de celui d'interculturalité à celui de co-culturalité —"*désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective*" [26]—. Même s'il ne soutient pas l'idée que cette perspective devrait remplacer les conceptions antérieures dans les manuels, Christian Puren pense qu'elle "*élargit l'éventail des*

[23] Christian Puren, *ibid*, p. 44.
A propos du Diplôme de compétence en langue, voir http://www.d-c-l.net (consulté le 22/6/2009)
[24] Christian Puren, *ibidem*.
[25] Christian Puren, "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle" in *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII n° 1, février 2004.
[26] Souligné par l'auteur.

disponibilités didactiques" mais que le professeur, en tant que professionnel, reste le seul maître de ses choix.

1.4. Au centre du débat : la relation entre langue et activité

1.4.1. Activité, un terme polysémique

Le mot *activité* recouvre deux réalités : c'est à la fois l'action ou l'ensemble des actions produites par un sujet et, en même temps, la situation qui invite à produire cette action. Dans le premier cas, et dans le cadre qui nous occupe, on peut parler de l'activité de l'apprenant en classe ou hors de la classe, dans une visée d'apprentissage, ou de l'activité de l'enseignant, orientée vers l'enseignement mais qui n'exclut pas la dimension de l'apprentissage. Dans le deuxième cas, l'activité peut être l'exercice proposé par l'enseignant, le manuel et tout support pédagogique, ou bien la tâche à réaliser dans un temps déterminé et sous certaines conditions, concept sur lequel nous serons amenée à revenir.

Cette double acception provoque une certaine confusion qu'en général on essaie de lever en précisant à chaque fois de quelle activité il s'agit ; l'activité de l'élève, l'activité de l'enseignant, l'activité de compréhension ou de production proposée par l'enseignant à ses élèves, les activités en classe d'espagnol, etc. Mais là encore, de quelle activité parle-t-on lorsqu'on parle de l'activité de l'élève, l'activité de compréhension programmée par l'enseignant va-t-elle entraîner une activité de la part de l'élève à qui elle est proposée, et encore une fois de quelle activité s'agit-il ?

Il me semble nécessaire de rappeler un certain nombre de choses en ce qui concerne le concept d'activité pour comprendre dans quel cadre théorique s'inscrit ce travail.

1.4.2. L'activité au cœur de l'apprentissage

C'est en agissant que l'enfant, le sujet se construit et construit son savoir. L'activité permet à l'enfant de découvrir et de s'approprier le monde qui l'entoure, d'entrer en relation avec les autres. Piaget développe l'idée selon laquelle c'est dans l'activité pratique ou cognitive du sujet que se situe l'origine de la connaissance :

> "*On ne connaît, en effet, un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant.*" [27]

Sans cette interaction, cette action du sujet sur son milieu et sur l'objet, pas de connaissance possible. Il s'agit avant tout d'une démarche d'auto-structuration, dont les ressorts sont internes au sujet, dans une action adaptatrice au réel. De plus, l'action, selon Piaget, est une action concrète qui s'effectue sur des objets concrets :

> "*L'action ne devient efficace que par la participation concrète et spontanée de l'enfant, de ses tâtonnements, de cette prétendue "perte de temps" qui est en fait nécessaire. Il est donc indispensable à l'enfant de disposer de matériaux concrets, et non simplement d'images, d'élaborer son hypothèse, de la vérifier ou non ; en somme, tout doit se faire à travers sa propre manipulation active. La simple observation de l'activité d'autrui, y compris celle de l'enseignant, ne suffit nullement à la formation de nouveaux schèmes opératoires chez l'enfant*" [28].

Cette perspective est tout à l'opposé d'une activité d'observation qui permettrait un transfert direct vers l'acquisition d'une connaissance. D'autant plus que pour qu'il y ait progrès réel en termes de développement, lorsque l'objet ou la situation résistent, il faut que le sujet soit capable de dépasser le conflit cognitif qui s'offre à lui par une rééquilibration majorante, c'est-à-dire que chacune de ses actions sur le milieu va lui permettre de tirer des informations pour construire des connaissances nouvelles. L'enseignement doit donc, pour Piaget, confronter le sujet à des situations riches et diversifiées pour offrir des interactions favorables au développement cognitif.

---

[27] Jean Piaget, *Psychologie et épistémologie*, Paris, Gonthier Denoël, 1970, p. 85.
[28] Jean Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, *op. cit.*, 1976.

Vygotski introduit la dimension sociale dans cette théorie de la connaissance : le sujet, tout seul, pourrait ne rien apprendre du tout. Quand il parle de la zone proche de développement, Vygotski parle d'un espace où ce que l'enfant ne peut pas faire encore seul, il pourra le faire à l'aide d'un autre, d'un adulte, qui l'accompagne dans sa démarche intellectuelle, qui lui sert d'appui pour son développement. C'est l'apprentissage qui pilote le développement car

> *"Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser (...) L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone de proche développement. "* [29].

Autre apport essentiel de Vygotski : le rôle central des interactions sociales et du langage. Le sujet est d'abord un sujet social en communication avec autrui — qui parle aux autres — et qui transforme son environnement et lui-même. Son action est médiatisée par des systèmes de signes élaborés socialement : la culture. Les processus mentaux supérieurs ont leur origine dans l'histoire sociale et culturelle et ne peuvent faire l'objet d'une appropriation par le sujet qu'à travers des pratiques de coopération sociale dans les échanges avec les autres. Le savoir a donc une dimension socioculturelle et la confrontation à autrui va transformer le conflit cognitif en conflit socio-cognitif, moteur puissant du développement cognitif. Le développement de l'esprit passe par le langage. Vygotski fait une place toute particulière au langage égocentrique de l'enfant qui se maintient et se transforme en langage intériorisé chez l'adulte pour devenir un outil de régulation de l'activité.

> *"Nos expériences ont montré comment le mot, qui exprime le bilan de l'action, est indissolublement entrelacé à cette action, justement parce qu'il reproduit et reflète les éléments de structure les plus importants de l'opération intellectuelle pratique, parce qu'il commence lui-même à éclairer et diriger l'action de l'enfant, la soumettant à une intention et à un plan, la haussant au niveau de l'activité adéquate".* [30]

[29] Lev Sémionovitch Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, Messidor, 1985, p. 273 et 274.
[30] *Ibid*, p. 71

Dans la lignée de Vygotski, Bruner va développer l'approche basée sur la découverte active qui permet des acquisitions plus solides et des démarches de pensée réinvestissables et débouchant sur la construction d'une plus grande autonomie. Il s'agit, pour lui, d'une découverte socialisée des savoirs, au sein de communautés d'apprenants, où l'aide mutuelle joue un rôle déterminant. Mais cette découverte active, pour être efficace est soumise à condition : que le sujet ait été préparé à utiliser des stratégies — traiter l'information, se poser des questions, émettre des hypothèses… — et qu'il bénéficie d'un guidage, un étayage, de la part de l'enseignant, d'autres élèves ou d'un dispositif. Grâce à cet étayage, l'enfant peut résoudre des problèmes qu'il ne pourrait pas résoudre seul. Cet étayage comporte des formats, c'est-à-dire des contraintes, des formes standardisées d'échanges réguliers et ritualisés qui vont encadrer l'action de l'enfant pour lui éviter la distraction et c'est à l'intérieur de ces formes que l'enfant va pouvoir progressivement s'autonomiser. L'adulte prend à sa charge des éléments de la tâche qui ne sont pas encore à la portée de l'enfant, dans un processus de tutelle, sans faire à sa place, ce qui va permettre à l'enfant de se concentrer sur ce qu'il peut faire et de mener la tâche à son terme. L'adulte joue le rôle de médiateur qui met en place les conditions d'entrée dans la culture.

Cet étayage, tel que le conçoit Bruner, comporte 6 fonctions — l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration ou présentation de modèles — et est en relation avec le concept de la zone proche de développement de Vygotski. C'est le rôle de l'interaction de tutelle :

> *"Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en mains" ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme."* [31]

C'est Wallon surtout qui introduit le plus nettement la dimension sociale. L'enfant vit dans un milieu social et physique. Il est un être génétiquement social, impuissant à sa naissance, dans une dépendance totale à l'égard d'autrui, pour les conditions mêmes de sa survie. Les premières postures de l'enfant prennent forme dans les postures d'autrui. Dans le

[31] Jerôme Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1991, p. 263.

développement de l'enfant il y a donc une composante à la fois cognitive et affective. L'affect est le carburant du développement intellectuel et un élément important dans l'engagement dans l'action, le travail.

Le milieu ou les milieux de l'enfant ne sont pas seulement physiques mais humains, sociaux, signifiants. Dans ces milieux se forment des groupes qui sont d'abord des initiateurs, des véhicules de pratiques sociales orientées vers des activités communes qui donnent leur fonctionnalité au groupe. C'est du groupe que l'individu reçoit le matériel — l'outillage —

> *"qu'il n'appartient pas à chacun d'inventer à son propre usage, à mesure que ses progrès intellectuels le permettraient ou l'exigeraient"* [32]

Les formules différenciées d'action et les instruments intellectuels sont offerts par les milieux où se constitue son expérience et qui parfois entrent en conflit. Ce matériel varie d'une expérience sociale à l'autre, d'une formation à une autre. C'est dans la confrontation au réel que le sujet se construit, dans une histoire ouverte à de multiples possibles, dont il garde la trace.

> *"En dépit du choix, rien n'est détruit de ce qui est abandonné, rien même n'est sans action de ce qui est dépassé. A chaque étape franchie, l'enfant laisse derrière lui des possibilités qui ne sont pas mortes. La réalisation par l'enfant de l'adulte qu'il doit devenir ne suit donc pas un tracé sans traverses, bifurcations ni détours."* [33]

Mais ce réel ne peut pas s'appréhender par la seule expérience pratique. Il doit faire l'objet d'un travail, d'une élaboration où intervient l'intelligence discursive, le langage qui permet l'activité de connaissance. Or le langage, pour Wallon, n'est pas l'expression d'une pensée déjà constituée mais ce qui permet le développement de la pensée, car le langage

[32] Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942, rééd.1976, p.15
[33] Henri Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1941, rééd. 1997, p. 27, 1976, p.7 et 8.

> *"n'est pas une simple collection d'étiquettes où l'enfant ne puiserait que dans la stricte mesure des notions et des choses qu'il est déjà en état de bien concevoir. Par le vocabulaire et par la syntaxe il tient en puissance un monde de relations, d'affinités ou d'oppositions qui précèdent le moment où il recevra de son application à des situations ou à des objets déterminés des significations. C'est pas là qu'il est source de connaissance ou de pré connaissance".* [34]

"*La pensée naît de l'action pour retourner à l'action*" mais il ne s'agit plus de la même action. On ne peut pas séparer l'acte de l'effet. L'effet à son tour réagit sur la cause. Une action d'apprentissage a un effet sur l'ensemble du psychisme. L'action modifie l'ensemble de la personnalité.

La pluralité des milieux induit des rapports de discordance, de contradiction entre les milieux. Ce sont ces rapports qui vont être un moteur du développement du sujet.

> *"que la connaissance est essentiellement un effort pour résoudre des contradictions (...) ce n'est pas l'opposer au réel comme quelque chose d'artificiel (...) C'est au contraire l'y intégrer, ... la faire participer à ses lois. Car rien ne peut exister sinon en réagissant à des actions subies, et rien ne subsiste qui n'ait triomphé du conflit, en réalisant un nouvel état d'équilibre, ... , une nouvelle forme d'existence (...) ainsi la connaissance ne fait-elle que poursuivre sur le plan qui lui est propre une nécessité d'où dépendent l'existence et l'évolution de tout ce qui doit devenir pour être."* [35]

Dans ce cadre, l'école prend une grande importance comme institution qui doit viser le "désencastrement" de l'enfant par rapport à sa famille. Le passage de la famille à l'école a non seulement une fonction instrumentale, l'apprentissage, mais aussi une fonction symbolique.

> *"Ce qui lui est nécessaire* [à l'enfant] *ce n'est pas un progrès, c'est un retrait de sociabilité. Il doit pouvoir se ressaisir vis-à-vis d'autrui. Cette délimitation, loin de commander l'évolution intellectuelle, ne peut en être que l'effet."* [36]

---

[34] Henri Wallon, *Les origines de la pensée*, Paris, PUF, 1945, rééd.1989, p. 147.
[35] Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, *op. cit.*, p.7 et 8.
[36] *Ibid*, p.76.

La responsabilité de l'école doit être d'organiser l'activité de l'élève pour qu'ils s'approprie les savoirs qui lui permettront d'agir sur le réel, en construisant des situations qui ne le coupent pas de la vie mais propres à lui faire rencontrer des objets et des notions que la vie, seule, ne peut lui enseigner.

Le concept d'activité, au centre des préoccupations de ces quatre auteurs, est bien ce qui permet à la fois construction des savoirs et construction de la personne s'inscrivant dans une culture. Sans action du sujet sur son milieu et sur l'objet, pas de connaissance possible, nous l'avons vu, mais cette action doit être guidée pour que l'enfant, dans une démarche de découverte active, puisse résoudre des problèmes qu'il ne pourrait pas résoudre seul. Il y a donc nécessité de proposer des situations riches et diversifiées, impliquantes — l'affect permettant l'engagement dans le travail —, confrontant le sujet à autrui pour que le conflit entre ses représentations et le réel devienne conflit socio-cognitif. Mais ce réel ne peut s'appréhender par la seule expérience pratique. La situation doit donc obliger le sujet à mettre en œuvre son intelligence discursive et représentative, à utiliser le langage comme outil de la pensée.

1.5. Une conjoncture complexe

Comment ces différents apports et évolutions sont-ils mis en œuvre dans l'enseignement pratiqué aujourd'hui dans les classes de langue ? Quels sont les choix opérés par les professionnels et par quoi sont-ils déterminés ?

1.5.1. Un schéma canonique controversé

Les *Instructions Officielles* sont des indicateurs assez fiables en ce sens qu'elles définissent les orientations et les programmes et qu'elles comportent des injonctions susceptibles de rendre compte de ce qui se fait et de ce qui doit ou de ce qui ne doit pas se faire dans les classes de langue.

"Le Préambule commun aux Programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège", publié au BO le 25 août 2005 [37] place d'emblée "*la pratique des langues vivantes*" dans le nouveau panorama ouvert par le CECRL : il "*s'appuie*" sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), proposé par le Conseil de l'Europe, et s'inscrit dans "*une approche actionnelle*" :

> *"Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit à chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. Les tâches exigent en général la mise en oeuvre de la compétence langagière. En milieu scolaire c'est cette compétence qu'il s'agit de développer. La réalisation de tâches implique la mise en oeuvre de compétences générales, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. (...) En termes de programmation et de progression, ceci implique donc que les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises au service de la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en elles-mêmes."*

Si la question des supports est encore très prégnante parce qu'ils garantissent, selon les auteurs de ce texte, "*les occasions de contact avec une langue authentique*", l'accent est tout de même mis sur la compétence communicative, dans l'Annexe VI consacrée à l'espagnol :

> *"Le professeur veille à dépasser le stade de la répétition mécanique de faits de langue sortis de leur contexte en faisant du document le point d'appui d'une réflexion propice aux échanges et à la prise de parole spontanée."* [38]

De la même façon, le Rapport de l'IGEN sur l'évaluation en langues regrette que "*L'enseignement, comme l'évaluation, [soient] encore largement déterminés par le manuel scolaire utilisé*" et rappelle son diagnostic de 1998 :

[37] MEN, *Préambule commun aux Programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège, Palier 1*, BO, n° 6, 25 août 2005, p. 4.
[38] *Ibid*, p. 56.

> "*La priorité, pour de nombreux enseignants, est plus de réaliser les tâches ou exercices prévus par les auteurs du manuel que de créer dans la classe les conditions plus favorables à une communication authentique.*
> *Le manuel est alors ressenti comme prescriptif, et, pour beaucoup d'enseignants, il est l'expression même des programmes officiels."* [39]

Il met en garde contre la "*dérive évaluatrice*" et propose "*Une nouvelle cohérence entre apprentissage et évaluation" :*

> *"l'enseignement des langues* [doit conjuguer] *au quotidien la mise en activité des élèves et la construction programmée et équilibrée de chacune des compétences langagières. Face à l'émiettement d'activités plus ou moins bien coordonnées que l'on observe aujourd'hui dans les classes, il semble nécessaire de rappeler quelques principes essentiels. Il ne saurait y avoir d'évaluation pertinente si la construction des apprentissages et l'organisation du travail d'assimilation n'ont pas été assurées en amont."* [40]

Le même souci transparaît dans la crainte d'un enseignement qui pourrait "*souffrir d'une atomisation due à la multiplicité de tâches juxtaposées et non coordonnées*" [41].

Les "incontournables" de la classe de langue font toujours l'objet d'une attention particulière — exposition plus importante à la langue, méfiance vis à vis de l'alternance entre français et langue enseignée, trace écrite sur le cahier de l'élève, consignes claires, vérification des acquis et contrôle de début d'heure — mais il s'agit maintenant davantage de donner du sens en faisant produire de véritables énoncés et d'élargir la gamme des situations de communication au sein de la classe, ce qui débouche sur une critique du mode de communication le plus ordinaire dans les pratiques observées qui "*se réduit le plus souvent à un échange entre questionneur et questionné*" [42]. L'accent est mis davantage sur les fonctions du langage et les formes du discours, en référence aux actes de parole de Austin.

---

[39] MEN, *Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale,* L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution, n° 2007-0009, janvier 2007, p. 12.
[40] *Ibid*, p. 22.
[41] *Ibid*, p. 23.
[42] *Ibid*, p. 27.

1.5.2. Un questionnement pressant

Un autre indicateur à prendre en compte, c'est ce que peuvent dire les enseignants à travers des médias où s'expriment leurs interrogations et leurs difficultés : littérature syndicale, pédagogique ou didactique, listes de diffusion d'enseignants de langues, échanges lors de stages de formation, etc. Nous citerons ici deux exemples qui nous paraissent refléter les préoccupations actuelles.

Le premier exemple est celui des échanges sur le CECRL dans deux listes de diffusion auxquelles nous participons depuis 2004. Les messages échangés témoignent du débat existant dans cette catégorie professionnelle : on y assiste, souvent et surtout au début, au rejet total sous-tendu par l'incompréhension des réquisits portés par les nouvelles propositions et à une certaine attitude défensive vis-à-vis de ce qui pourrait constituer une menace, comme dans la citation qui suit :

> *"Depuis que l'on nous parle sans arrêt de ce Cadre européen, je suis perplexe et je m'interroge sur ce qu'il apporte de nouveau.*
> *Mes élèves (comme ceux de mes collègues de France ou d'autres pays européens que j'ai pu rencontrer) ont tout à fait acquis en fin de Terminale les fameuses compétences de niveau B du cadre européen : c'est donc que quelqu'un a fait son boulot et je ne vois pas lequel d'entre nous pourrait enseigner une langue sans faire tout ce que ces spécialistes ont laborieusement rédigé ! Qu'apprenons-nous à nos élèves sinon à comprendre ce qu'ils entendent et ce qu'ils lisent et à s'exprimer oralement ou à l'écrit ? Que pouvons-nous faire d'autre ? Il faut arrêter de vouloir faire croire aux profs qu'ils ne font pas correctement leur boulot. Nos élèves arrivent à un très bon niveau si l'on tient compte du nombre d'heures d'"exposition" à la langue durant leur scolarité. Si l'on nous donne dix élèves à 6 heures par semaine, nous arriverons très vite au niveau maximum des fameuses compétences !"* [43]

Ce qui donne lieu à un débat souvent riche où s'expriment également des positionnements plus ouverts aux questions qui se posent à présent dans le cadre d'un nouveau paradigme de l'enseignement-apprentissage des langues :

[43] Message de 2004.

> *"Les bonnes questions, nous les posons sans arrêt à la liste* [de diffusion]. *Que veut dire comprendre un texte ? Faut-il "expliquer" la grammaire ? Quelle différence entre culturel et interculturel ? Quel est le rôle de la trace écrite ? Que faire pour que les élèves soient en interaction ? Et l'évaluation bien sûr, dans quel sens faut-il aller ? A nous maintenant d'essayer d'y répondre et de les mettre en action. N'attendons pas des réponses toutes faites. Construisons-les."* [44]

La première opposition s'exprime au fur et à mesure de façon moins affirmée et beaucoup moins fréquente ces dernières années, mais laisse la place à un questionnement angoissé quant à "ce qu'il faut faire", faute de formation, voire même à du désespoir :

> *"Ce changement de perspective induit par le cadre nous conduit à changer notre propre perspective sur le fond de notre métier, c'est une remise en question tant personnelle qu'institutionnelle, et ce n'est pas facile, surtout dans la grande solitude dans laquelle nous nous trouvons en la matière."* [45]

> *"on ne fait que ça, gloser sur la tâche et l'action. Mais à moins que je ne sois devenue totalement obtuse, je ne crois pas avoir vu, lu ou entendu une réponse, une définition et surtout des exemples contradictoires* [de] *ce qui ressemble à une tâche, ce qu'on faisait "avant" ce qu'est une tâche selon les critères de 2005, vraiment, exemples clairs, nets et précis.* (…) *Franchement, je me noie entre ce que je suis comme prof, avec ce que j'ai parfois péniblement engrangé par l'air du temps pédagogique, et ce que je m'efforce de devenir.* (…) *Moi je ne sais pas, je ne sais plus. J'aurais bien aimé voir, entendre, lire ça dans les réunions qu'on nous impose plus ou moins sur le Cadre et les Paliers."* [46]

D'un autre côté, dans le numéro de *Les Langues Modernes* consacré au CECRL, il est fait état dans l'"Introduction" de la difficulté pour la revue à réunir en 2008 des articles sur ce dossier, même si "*le grand nombre de connexions à la rubrique CECRL du site de l'APLV*" semble témoigner du fait "*qu'il existe un réel intérêt pour la problématique du Cadre européen commun pour les langues (CECRL)"* [47]. L'auteur souhaite rappeler "*que le terme de* ***perspective actionnelle*** *n'est pas mentionné dans le CECRL*" (*sic*) et que "*toutes les méthodes sont bonnes pourvu qu'elles permettent aux élèves de progresser*" [48]. Les freins seraient à chercher non du côté de la pédagogie mais du côté des moyens — réduction constante du

[44] Message de 2005.
[45] Message de 2007.
[46] Message de 2008.
[47] Pierre Frath, "Introduction : Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues : où en sommes nous ?" in APLV, *Les Langues Modernes*, n° 2/2008, avril, mai, juin 2008, p. 11.
[48] *Ibid*, p. 15. Souligné par l'auteur.

nombre d'heures de cours — et de la représentation sociale de l'apprentissage des langues "*pas toujours très réaliste*". Le numéro comporte des articles certes contrastés mais la défiance vis à vis du *Cadre* se retrouve nettement dans le texte d'introduction à travers également la dénonciation de l'action du ministère :

> "*ce mélange si caractéristique de **coercition** et de **discours apologétique**, qui ne laisse aux enseignants que le choix entre l'acceptation enthousiaste et la soumission contrainte et forcée, parfois teintée de rébellion.*" [49]

Ce qui déclenche une attitude qu'on pourrait qualifier de circonspecte c'est avant tout la crainte des dérives possibles vers, par exemple, un retour à la pédagogie par objectifs :

> *"La première de ces dérives débouche sur la formulation de **contenus**, donc de **méthodes** pour y parvenir, d'où ces innombrables manuels calés sur le CECRL, qui n'ont en réalité pas lieu d'être, car le CECRL ne donne à aucun moment d'indication sur les méthodes à employer. Cette dérive peut déboucher sur un morne bachotage standardisé où chaque descripteur est traité en cours comme s'il s'agissait d'un élément de connaissance à acquérir. Va-t-on enseigner aux élèves à écrire des cartes postales parce qu'un des descripteurs mentionne cette activité ?"* [50]

Pour clore ce panorama trop rapide et qui mériterait une recherche plus approfondie dans un autre cadre, l'"avènement" de la perspective actionnelle est perçu comme strictement conjoncturel et imposé dans la précipitation, sans moyens et sans réflexion sérieuse sur la formation, en dehors des réunions organisées par l'Institution qui tiennent davantage de l'information que de la formation et promis à un échec prévisible selon un autre auteur :

> *"La mise en place du CECRL est un projet très séduisant, mais il est à craindre, au vu de ce qui s'est passé dans notre lycée, que ce ne sera qu'une **réformette** de plus qui ne changera finalement pas grand-chose."* [51]

---

[49] *Ibid*, p. 17. Souligné par l'auteur.
[50] *Ibid*., p. 15. Souligné par l'auteur.
[51] Véronique Repeczky, "Les groupes de niveau de compétence en seconde : un bilan", in APLV, *Les Langues Modernes*, n° 2/2008, avril, mai, juin 2008, p. 49. Souligné par nous.

Plus récemment, Danielle Chini soulève quelques paradoxes liés à l'adoption du CECRL et rappelle que l'école est un lieu social

> *"forcément décalé par rapport aux pratiques sociales de référence auxquelles elle est censée préparer les élèves. Et cette spécificité induit des différences essentielles en termes de temporalité et de relation à l'action."* [52]

Elle met en garde contre "*une approche instrumentale exclusive, de type fonctionnel ou actionnel*" que l'urgence de la réponse pourrait justifier et contre la confusion entre logique de formation et logique d'enseignement :

> *"Or, à vouloir imposer à l'école, qui plus est avec un horaire ridiculement réduit, la logique de la performance et du résultat à court terme, qui justifie par ailleurs une dérive évaluative fondée sur une application des référentiels de compétences, on court le risque de créer l'illusion d'une efficacité au coup par coup et totalement de surface, d'instaurer le règne de l'à-peu-près et du tout-est-bon, en se coupant du substrat cognitif et psycholinguistique de la langue, qui fait pourtant toute sa richesse et son épaisseur, mais aussi toute la difficulté d'un véritable apprentissage réussi et durable, en d'autres termes un apprentissage digne de ce nom."* [53]

1.5.3. Des alternatives "émergentes"

L'immense débat auquel donne lieu, comme nous l'avons vu, l'introduction de ce nouveau paradigme permet, de façon paradoxale, à des pratiques jusque là reléguées dans les marges, voire la clandestinité, de trouver l'occasion, non seulement de se faire connaître et reconnaître mais surtout de ré-examiner partis pris et façons de faire. Nous voulons parler précisément des expérimentations et propositions des mouvements pédagogiques, et particulièrement de

[52] Danielle Chini, "Enseignement/apprentissage scolaire des langues et Cadre européen : quelques paradoxes" in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, HSN (à paraître).
[53] *Ibidem*.

ceux qui se réclament de l'Education Nouvelle : la situation présente offre l'occasion de ré-interroger et d'affirmer — dans le sens de rendre plus ferme, plus solide, plus théorisé — des pratiques qui bénéficiaient de savoirs dont l'immense majorité des acteurs de l'éducation étaient privés — les apports de la psychologie cognitive, de l'histoire de la pédagogie, de la didactique, etc. — mais ne disposaient pas de la latitude nécessaire pour mettre à l'épreuve, comme il aurait été souhaitable, leurs propositions. Cette autorisation, si elle ouvre un champ, oblige en même temps à une réflexion et à une exigence plus poussées.

C'est dans cet ordre d'idée et particulièrement autour des notions de *situation* et d'*activité* que s'inscrit le projet qui a présidé à cette recherche.

2. Eléments d'une problématique

2.1. Un point de vue singulier

Après avoir été enseignante pendant 25 ans à Vénissieux, d'abord dans un collège situé en ZEP, puis dans le lycée voisin, aux Minguettes, et bénéficié d'un poste d'ATER à L'IUFM de Lyon, je suis aujourd'hui PRAG au Centre de Langues de Lyon 2 où j'enseigne l'espagnol à des étudiants non spécialistes venant d'autres composantes de l'université, et la didactique des langues en 3ème année de Licence et en Master 2 professionnel.

A mes débuts, je me suis trouvée confrontée à des difficultés et à des questions autour de la transmission des savoirs. J'ai pris conscience de la contradiction que je vivais entre des valeurs auxquelles je tenais — égalité, accès de tous au savoir… — et des modes d'intervention auxquels j'avais recours du fait de mon inexpérience — magistral, imposition, sanctions…—. Ces questions m'ont conduite à travailler avec le GFEN [54], et particulièrement avec le Secteur Langues du GFEN [55], au sein desquels j'ai pu réfléchir à d'autres pratiques davantage en cohérence avec mes valeurs. Ce travail et cette recherche collective m'ont permis de participer à l'écriture de trois ouvrages que j'ai également coordonnés, d'un ouvrage personnel et d'articles parus dans des revues pédagogiques, qui s'attachent à décrire et analyser des outils, des démarches pour la classe et pour la formation. Parallèlement, j'anime depuis une vingtaine d'années des stages de formation pour enseignants sur des problématiques liées à l'enseignement des langues ou à des problématiques plus transversales du métier d'enseignant. Tout ce travail est principalement centré sur l'activité de l'enseignant. De plus en plus, la réflexion que je mène, des lectures et des rencontres m'ont conduite à changer de point de vue, à aller voir du côté des élèves, à me poser la question de l'activité réelle des élèves dans les situations d'apprentissage qui leur sont proposées et à mettre nécessairement à l'épreuve le travail que j'ai mené jusqu'à présent, mes convictions et mon engagement.

[54] Groupe Français d'Éducation Nouvelle, mouvement de recherche et de formation en éducation. http://www.gfen.asso.fr (consulté le 22/6/2009)
[55] Secteur Langues du GFEN : http://gfen.langues.free.fr (consulté le 22/6/2009)

Cette problématique de l'activité me semble, en effet, au centre à la fois de mes préoccupations d'enseignante depuis longtemps, et des nouvelles orientations de l'enseignement-apprentissage des langues telles que les définit le CECRL à travers la perspective actionnelle.

Le travail de recherche mené depuis 1984 dans ma pratique professionnelle et au sein du GFEN, alimenté par les apports de Vygotski, Bruner et Wallon, m'ont conduite à avoir le souci constant de l'activité dans la construction des mises en situation proposées à mes élèves, maintenant à mes étudiants, qui prennent appui sur la notion d'auto-socio-construction du savoir [56] et qui ont donné lieu à des publications qui en sont le reflet. De la même façon, dans mon travail de formatrice, je mets en place des situations d'élaboration de séquences où ce concept d'activité est nécessairement travaillé et mis en œuvre.

La perspective actionnelle du CECR, en affirmant que

> *"l'usager et l'apprenant d'une langue* [sont considérés] *comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier"* [57]

porte nécessairement la trace des différents apports théoriques à propos de l'activité. De même, l'émergence du concept de perspective co-actionnelle se trouve en relation directe avec les théories de Vygotski, à travers la notion d'appropriation des processus mentaux par le sujet par des pratiques de coopération sociale dans les échanges avec les autres, et avec celles de communauté d'apprenants, de stratégies et d'étayage telles que les définit Bruner.

---

[56] La démarche d'auto-socio-construction du savoir est une pratique du GFEN, Groupe français d'éducation nouvelle. L'appellation, souvent, inquiète ou irrite. En réalité, la démarche prend appui sur l'idée que c'est toujours un sujet — **auto** — qui apprend, **construit** son savoir en interaction avec les autres — le **socio**. Ce processus suppose une mise en mouvement, une mise en marche de la personne — d'où le mot "démarche" — stimulée par un appareillage qui permet le cheminement libre du sujet. Ceci se réalise dans un cadre pensé et organisé depuis l'émergence des représentations jusqu'au dépassement de l'obstacle épistémologique et l'analyse réflexive, et débouche sur la construction d'un savoir.

[57] Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, *op. cit.*, p. 15.

C'est donc cette conjonction entre pratique, recherche et questionnement qui m'a amenée à me pencher encore sur la problématique de l'activité mais sous un autre angle de vue centré cette fois-ci, non pas sur quelles sont les mises en situations les plus propices à mettre les élèves en activité, mais davantage sur quelle est l'activité réelle, observable et objectivable, que produisent les élèves dans les situations qui leur sont proposées, avec cette folie nécessaire de penser que l'activité intellectuelle soit réellement observable et objectivable par autrui…

2.2. Problèmes de recherche

2.2.1. Comment conduire les observations ?

Un état des lieux sur ce qui a été fait du point de vue de la recherche sur la question de l'activité des élèves en langues, fait apparaître, soit des travaux très théoriques, soit, à l'opposé, des travaux très pratiques, mais très peu de choses — en tout cas en espagnol— qui travaillent sur l'activité réelle de l'élève, connectée au cadre théorique. Il manque des travaux, semble-t-il, qui aillent voir comment cela se passe réellement, dans la classe.

Une première hypothèse était de faire un état des lieux dans des classes "ordinaires" et de cibler les questions qui pouvaient se poser, afin de comprendre pourquoi cela fonctionnait de telle ou telle façon. La difficulté de ce travail était alors d'ordre éthique : comment porter un regard critique sur une pratique dont je serais restée, en grande partie, une observatrice extérieure ?

Cette première observation que j'ai pratiquée dans un premier temps ne m'a pas permis ni de mettre au jour toutes les composantes de l'activité en classe d'espagnol, et par conséquent leur analyse, ni de dépasser la difficulté d'ordre éthique.

Une deuxième hypothèse a été de travailler "sur commande", dans une démarche expérimentale. Il s'agissait alors, plutôt que de constater l'existant, d'élaborer des matériaux, avec des enseignants sur le terrain, sur des hypothèses communes, de créer des conditions d'activités, de construire un objet commun avec des objectifs précis et comme parti pris la

question de l'activité. L'analyse critique était alors plus aisée puisque je me trouvais à l'origine, en coopération, du matériau travaillé : quelle mise en œuvre dans chacun des cas observés ? Comment se décline la question de l'activité ? Quel sens à l'activité ? Quels sont les processus en jeu ? Et par voie de conséquence, quels éléments d'analyse peut-on en retirer, en termes d'adéquation et de décalage, en confrontant les matériaux élaborés au cadre théorique ?

C'est cette deuxième hypothèse qui a été mise en œuvre dans cette recherche.

2.2.2. La question de l'implication

Cette situation de recherche "expérimentale" comporte des risques évidents dont je suis parfaitement consciente : difficulté à mettre à distance une expérience dont je suis partie prenante, risque de déformation dans l'interprétation des données, subjectivité personnelle qui prendrait le pas sur la nécessaire objectivation des processus, etc.

Cette implication a aussi l'intérêt de l'engagement tel que l'entendait Henri Wallon, dans une conception qui permet d'être scientifique et pédagogue, c'est-à-dire de pouvoir proposer des manières d'éduquer et d'instruire…

> *"Un maître qui a vraiment conscience des responsabilités qui lui sont confiées doit prendre parti non pas aveuglément mais à la lumière de ce que son éducation et son instruction lui permettent de faire. Il doit prendre parti pour connaître véritablement quels sont les rapports sociaux, quelles sont les valeurs morales de son époque. Il doit s'engager non seulement dans son cabinet de travail, et non seulement par l'analyse des situations économiques ou sociales de son temps et de son pays ; il doit être solidaire de ses élèves en apprenant d'eux quelles sont leurs conditions de vie, par exemple. Il doit constamment chercher de nouvelles idées et modifier les siennes propres par un contact permanent avec une réalité en évolution permanente, faite de l'existence de tous et qui doit tendre vers l'intérêt de tous".* [58]

[58] Henri Wallon, *Enfance*, n° 7 (Edition spéciale), 1985, p. 130.

2.3. Aspects méthodologiques

2.3.1. La genèse du corpus

La première démarche a consisté à réunir un groupe de trois enseignants volontaires pour participer au projet, exerçant dans des collèges de types différents : un collège situé dans le nord de Lyon réunissant une population d'élèves "en difficulté" et deux autres collèges situés dans des villes de la périphérie lyonnaise, l'un regroupant une population hétérogène, l'autre une population d'élèves d'origine plus populaire. Une quatrième enseignante, travaillant dans un collège rural, très intéressée par le projet n'a pas pu se joindre au groupe initial de travail du fait de la naissance d'un enfant et de l'éloignement géographique, mais s'est tenue au fait du travail, à distance, et a souhaité y participer l'année suivante.

Le choix du niveau collège a été déterminé par le fait que j'ai davantage trouvé de réponses favorables à ma requête parmi les enseignants de collège que de lycée.

2.3.2. La négociation du projet

Le cadre méthodologique a été fortement inspiré par les expériences menées autour de la problématique de l'éveil aux langues par une équipe de l'IRDP à Neuchâtel et de l'Université René Descartes-Paris V [59]. Certes, le propos de ces deux expériences s'inscrivait davantage dans une perspective d'évaluation pour la première et de formation pour la seconde, mais la méthodologie employée dans l'un et l'autre cas m'a paru un canevas intéressant, dans un premier temps, pour mener ma collecte de données.

La première question a donc porté sur les questions de faisabilité et de pertinence : cette démarche est-elle

[59] Jean-François de Pietro, ″Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ?… ″, pp. 323-334, et Dominique Macaire, ″L'Eveil aux langues à l'école primaire en contexte européen : Eléments de réflexion pour la formation des enseignants, pp. 341-353, in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, 1998.

- réalisable ?
- compréhensible ?
- applicable dans le temps et le cadre imparti, par les enseignants ? (nombre d'élèves, etc.)
- adaptée au public visé ? (filières, élèves en difficultés, etc.)
- intéressante, motivante pour les élèves et les enseignants ?
- permet-elle d'atteindre les objectifs visés ?

La première difficulté a été d'expliquer que l'objet de la recherche portait sur l'observation de l'activité de l'élève et non pas sur celle de l'enseignant, même si, forcément, elles ont partie liée. Le métier d'enseignant est très souvent un métier de solitude et le fait d'ouvrir la porte de sa classe à un observateur extérieur, qu'il soit collègue de travail ou chercheur, reste un acte difficile que peu d'enseignants parviennent à accomplir. L'intrusion d'un tiers dans la classe s'apparente à la situation d'inspection : regard qui juge et condamne. Le travail en équipe ne fait pas partie non plus de la culture enseignante malgré les multiples injonctions institutionnelles et sans doute à cause d'elles.

L'autre difficulté a consisté à mettre en place une situation qui puisse intégrer des observables du point de vue de la question de l'activité et qui soit de l'ordre de la faisabilité pour chacun des enseignants. Si l'objectif est de mettre au jour des indicateurs de ce que les élèves font réellement, il importe que les enseignants soient partie prenante de la situation susceptible de produire les effets escomptés. Il ne s'agit nullement de proposer une situation ou des modes de faire trop éloignés de leur pratique ordinaire mais de viser des objectifs atteignables aussi pour eux.

Le choix du niveau de classe et du groupe a été laissé à l'initiative de l'enseignant, toujours dans un souci de faisabilité. Parallèlement, la demande a été faite aux enseignants de tenir un cahier de bord au fur et à mesure de la menée de l'activité dans leur classe qui puisse rendre compte du déroulement réel, des éventuelles variations introduites et des problèmes rencontrés, par rapport à la démarche, au matériel, etc.

2.3.3. Un protocole d'observation

Les enseignants ont été mis au fait des modalités d'observation et de recueil de données :

- un guide d'observation qui permette, le plus possible,

> "*d'assurer un cadre cohérent et commun aux prises d'information effectuées dans les classes et indiquant les principaux axes sur lesquels doit se centrer l'observation : moments d'explicitation et de synthèse, formes d'interaction, place donnée aux* [différents élèves], *etc*."

- l'enregistrement audio des séquences ;

- l'enregistrement vidéo de ces mêmes séquences ;

- un canevas en vue d'entretiens à réaliser avec l'enseignant et quelques élèves. Avec l'enseignant, l'entretien devrait s'appuyer sur le cahier de bord rempli. Avec les élèves, l'entretien viserait à cerner leur intérêt, ce qu'ils ont compris et retenu de l'activité réalisée dans leur classe ;

- la consultation éventuelle de documents informatifs sur le curriculum des élèves et sur les spécificités de l'établissement scolaire : bulletins trimestriels, dossiers administratifs, projets d'établissement, etc.

En ce qui concerne l'observation, nous disposons de trois matériaux: l'enregistrement vidéo, l'enregistrement audio et la prise de notes.

L'enregistrement vidéo est réalisé en plan fixe, ce qui permet, selon l'angle choisi, soit de voir un ensemble d'élèves, avec ou sans le tableau et les affiches, soit de voir un petit groupe d'élèves au travail. L'angle est souvent choisi en fonction des élèves dont les parents ne veulent pas que l'image apparaisse à l'écran, ce qui limite les observations : on ne peut pas, en effet, placer aisément le pied de la caméra là où ce serait souhaitable, compte tenu des phases du travail, surtout au moment du brassage des groupes. Mais la prise de son vient compléter heureusement celle du magnétophone. L'image donne à voir cependant les corps en action, le langage non-verbal des différents acteurs, et fournit des informations importantes qu'un script seul ne parvient pas à mettre au jour.

L'enregistrement audio est, en classe, le plus souvent, de type général, et, de ce fait, la qualité en est moyenne. Il ne permet pas une reconstitution suffisamment intéressante des échanges s'il n'est pas croisé avec, comme nous l'avons dit, l'enregistrement vidéo. Parfois, quand cela est possible, le magnétophone est placé sur la table d'un groupe au travail, mais il constitue un élément perturbateur qui modifie les interactions. Nous disposons également d'enregistrements d'entretiens menés avec des élèves volontaires, après la MeS.

La prise de notes permet de compléter les deux matériaux précédents. Elle est mise en œuvre par un observateur qui, tout comme les deux autres média, dispose d'un point de vue spatial — il est au fond de la classe ou sur le côté — mais aussi subjectif car il est un sujet connaisseur, au sens où il s'y connaît et qu'il est partie prenante de l'élaboration de la MeS. Situation délicate, bien évidemment, discutée dans la communauté scientifique, qui nécessite une prise de recul, mais qui, pour J.P. Narcy-Combes n'invalide pas obligatoirement l'observation :

> "*L'engagement relève de la subjectivité, qui est plus ou moins grande. Qu'elle soit grande n'est pas nécessairement un handicap, surtout en recherche-action. Il suffit de l'admettre, de le prendre en compte et de prendre la mesure des biais que cela induit. Il ne saurait y avoir d'objectivité sans recul (Pourquoi est-ce que j'adopte cette méthodologie ? Quelle est ma motivation profonde pour le faire ?...).*"[60]

Les différents médias offrent donc des aperçus fragmentaires de la réalité. Le croisement permet de préciser l'image qui restera néanmoins floue, nous en avons conscience, sur bien des aspects, d'autant plus que nous avons affaire à une complexité énorme, celle de la situation de classe. Les transcriptions ne peuvent rendre compte que de façon très incomplète du foisonnement d'événements qui se produisent dans une classe tant ils sont multiples, parallèles, simultanés.

Une autre difficulté d'importance est de se détacher de l'observation de l'activité de l'enseignant pour se centrer sur celle de l'élève, des élèves, dans la mesure de ce qui se donne à voir. L'activité de l'enseignant est, certes, plus aisée à observer, d'autant plus quand

[60] Jean-Paul Narcy-Combes, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys, 2005, p. 76.

l'observateur connaît les tenants et les aboutissants de la MeS et est curieux d'en observer la mise en œuvre. Le décentrage qui est tenté ici est plus difficile car les manifestations de l'activité des élèves sont plus nombreuses, variées et pas toujours visibles. Nous nous attacherons donc à essayer de caractériser, sur la base des matériaux recueillis, le type d'activités requis par les différentes tâches, de voir comment un même dispositif donne lieu à des activités différentes selon les classes et dans la même classe, quels sont les obstacles qu'on peut anticiper et, au delà des comportements observables, quels sont les enjeux de l'apprentissage d'une langue, du métier d'enseignant et de celui d'élève.

Les mises en œuvre ont donc été au nombre de quatre, en classe de 4ème de collège. Les élèves observés ont tous débuté l'apprentissage de l'espagnol à la rentrée scolaire, en septembre 2004, pour les trois premiers établissements, en septembre 2005, pour le quatrième. Néanmoins, la première de ces quatre mises en œuvre, sur un plan chronologique, n'a malheureusement pas pu être exploitée : nous avons, d'une part, rencontré plusieurs problèmes techniques dus à notre inexpérience en la matière ; d'autre part, le climat de la classe et le rapport à l'enseignement des langues se sont révélés tels que les observations n'ont pas pu être exploitées du point de vue des interactions entre les élèves. Les cours ont eu lieu de mars à mai dans les trois collèges de l'académie de Lyon dont nous avons pu recueillir suffisamment de données et dont nous rappelons ici les caractéristiques :

- un collège situé dans une ville de la périphérie lyonnaise, au sud-ouest de l'agglomération, réunissant une population hétérogène. Le script du cours réalisé sera dorénavant désigné : MeS 1 ;

- un collège situé dans une ville de la périphérie lyonnaise, au sud-ouest de l'agglomération, réunissant une population d'élèves d'origine plus populaire. Le script du cours réalisé sera dorénavant désigné : MeS 2 ;

- un collège situé en zone rurale, dans l'Ain, réunissant également une population hétérogène. Le script du cours réalisé sera dorénavant désigné : MeS 3.

Les transcriptions sont présentées sous la forme d'un tableau standardisé :

Tps	N	Act[eu r]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
0	1	A		
…..	….	…		
n	m	Br		

De la façon suivante :

• 1ère colonne : temps (en minutes)
• 2ème colonne : numéro du tour de parole dans l'interaction
• 3ème colonne : acteur. Chaque élève a un acronyme fait des premières lettres de son prénom, la première en majuscules. Celui de l'enseignant est P. Quand le transcripteur ne sait pas précisément qui est le locuteur du tour de parole, il indique :
- E : intervention d'un élève non identifié
- En : intervention d'un nouvel élève non identifié
- Em : intervention du même élève non identifié
- Es : intervention d'un groupe d'élèves
- Cl : intervention de la classe

• 4ème colonne : actions langagières et non langagières ; didascalies (par exemple, positions et déplacements de l'enseignant et des élèves)
• 5ème colonne : traduction

Conventions de transcription :

= élision
— troncation de mot
: allongement
emphase (caractères gras)
+ pause courte
++ pause de une ou deux secondes
+++ pause de plus de deux secondes
(18") pause plus longue
// chevauchement
(x) passage inaudible
(?) transcription incertaine
↑ intonation montante
↓ intonation descendante
* mot inventé qui n'existe pas dans le dictionnaire, non attesté en langue cible

La classe est un lieu d'événements et d'interactions multiples et complexes. Isoler les uns des autres les différents paramètres de ce qui s'y joue lors d'un épisode donné est totalement illusoire. Dans ces conditions, le choix d'un extrait significatif susceptible d'illustrer tel aspect de l'activité de l'enseignant ou de celle des élèves peut tout aussi bien permettre d'éclairer un aspect différent imbriqué dans le premier. C'est ainsi que ce qui, dans un corpus particulier

permet de mettre au jour, à nos yeux, comment l'enseignant est présent et agit dans la classe, va inévitablement faire apparaître ce que cela produit dans l'activité des élèves, en termes de compréhension des consignes, mobilisation sur l'activité, etc. Nous serons donc obligée, pour chaque chapitre, de privilégier un aspect et d'user de patience pour pouvoir changer de point de vue un peu plus loin.

L'objet de cette recherche est d'observer et d'analyser avant tout l'activité des élèves dans une situation donnée, même si, comme nous l'avons dit précédemment, cette activité est étroitement liée à celle de l'enseignant, qu'elle en dépend totalement. L'hypothèse jouée par le groupe de travail était celle d'une situation susceptible de mettre les élèves dans une activité d'apprentissage qui leur permette d'atteindre les objectifs définis au chapitre II.3, à travers la réalisation du projet : faire élaborer des objets concrets et partageables sur la question des autonomies espagnoles. Il nous faut donc tenter de vérifier au mieux cette hypothèse en nous basant, dans un premier temps, sur des observables qui puissent rendre compte effectivement de l'activité des élèves en adéquation avec le projet.

2.3.4. L'élaboration de la mise en situation

Le choix du support, des objectifs d'apprentissage, des étapes à ménager et des consignes de travail pour y parvenir ont nécessité plusieurs séances de travail.

Dans la conception la plus répandue chez un enseignant de langue, héritée de la formation, le travail de préparation d'un cours commence par le choix du support en fonction du niveau des élèves et des objectifs d'enseignement qu'il s'est fixés, le plus souvent linguistiques ou culturels, ou du choix du niveau de classe dans lequel un support pourrait être étudié. L'entrée est donc davantage de l'ordre du linguistique ou du culturel qu'en termes de compétences langagières à faire travailler ou construire. Le projet est alors de faire parler les élèves sur ce support, les faire "communiquer" à propos de ce support, en utilisant des structures linguistiques déterminées, et de leur faire découvrir des faits culturels illustrés par le document choisi.

Pour mener à bien le projet au sein de l'équipe, il était difficile, voire impossible, de s'écarter trop de cette méthodologie acquise lors de la formation et entretenue par les manuels de

langue et les recommandations institutionnelles. Il a donc fallu mener conjointement le choix du document et la réflexion sur les objectifs d'apprentissage. Le choix s'est porté finalement sur un document très connu des enseignants d'espagnol mais qui, de leur propre aveu, ne s'avérait pas commode à travailler dans leur pratique habituelle : une double page d'un manuel de 4ème [61] sur les autonomies espagnoles comportant, sur la page de gauche, une carte des régions autonomes d'Espagne avec leurs drapeaux respectifs, une rose des vents et des questions auxquelles les élèves sont invités à répondre, et sur la page de droite, le premier couplet d'une chanson populaire, accompagnée de quelques mots de vocabulaire et d'un dessin illustrant la chanson, puis un court poème *Coplas de España* [62] dont l'auteur est anonyme, suivi de 2 activités et d'une question proposées aux élèves. Dans un encadré, en bas de page, on attire l'attention (*¡Ojo!* [Attention]) sur le verbe *estar* qui sert à situer [63].

Le choix s'est porté sur cette double page pour une classe de 4ème LV2 — débutants dans l'apprentissage de l'espagnol — car elle fait partie d'un type de documents dont les enseignants ne savent pas bien quoi faire, en général : elle ne se prête pas au commentaire comme un texte, elle semble "pauvre" en contenus, dans un premier temps, et constitue un ensemble disparate — carte, chanson, dessins, poème, questions —. En même temps, la juxtaposition de ces éléments oblige à se poser la question de quelle situation l'enseignant doit élaborer pour que les élèves puissent tirer parti des différentes informations proposées. En plus des connaissances culturelles sur l'Espagne, elle permet également de travailler, sur un plan linguistique, des notions importantes — situer, définir, dire ce qu'il y a, signifier la possession —, des prépositions et du vocabulaire — les nombres, les couleurs, les points cardinaux, etc. —.

La tâche suivante a été d'imaginer une mise en situation susceptible de mettre en activité les élèves en leur permettant de mobiliser des savoirs déjà là pour les leur faire consolider et en construire si possible d'autres. Un état des lieux de ce que "savaient faire" chacun des groupes a été nécessaire pour savoir sur quoi l'enseignant pouvait prendre appui dans l'élaboration de la mise en situation, à l'époque de l'année scolaire où l'expérimentation se ferait, c'est à dire au mois de mars, pour les premières mises en oeuvre.

---

[61] "España a todo color" *in* Claude Mollo (sous la direction de), *Díselo*, première année, Paris, Hatier, 1995, pp. 24-25.

[62] Les *coplas* sont de courts poèmes de quelques vers, improvisés et souvent chantés. On pourrait traduire le titre du poème ainsi : "Chansons d'Espagne".

[63] Voir en Annexe 1, p. 3.

2.3.5. La mise en œuvre

Un accord a été trouvé sur une observation préalable pendant une ou deux séances de cours, dans la mesure du possible, afin d'une part, que l'observatrice puisse se présenter aux élèves des classes, présenter son projet, se familiariser avec le groupe et repérer les individualités, et que, d'autre part, ces mêmes élèves se familiarisent également un tant soit peu avec elle et puissent dépasser, le plus possible, sa présence et celle des instruments d'enregistrement.

Nous sommes convenus également d'un déroulement de la séquence sur trois heures de cours et de consacrer une quatrième heure, dans la foulée de la précédente, à une séance d'analyse avec le groupe d'élèves, avant de procéder aux entretiens. Ceux-ci devraient se situer le plus près possible de la dernière séance, sur la base à la fois du volontariat des élèves et sur sollicitation de l'observatrice, au vu du déroulement des séances.

Deux des enseignantes de l'équipe ont souhaité animer la séquence dans 2 classes différentes de 4ème mais les observations n'ont porté que sur l'une d'elles.

Deuxième partie

Situation, mises en oeuvre et méthodologie de recueil de données

1. Tout choix dépend d'un contexte

La première question, lors de la réunion consacrée à l'élaboration de la mise en situation [64], a été celle du choix du document. Quel support commun choisir et pour quel niveau ? Les propositions initiales ont porté sur des documents variés — textes, publicités, photos — dont le point commun était avant tout leur caractère authentique.

La culture des enseignants d'espagnol les prédispose, en effet, à porter leur attention tout d'abord sur cet aspect, le document choisi étant, le plus souvent, le texte authentique et à caractère littéraire. Cette prédisposition est construite par une longue tradition qui préconise, avec la méthodologie active, un recentrage sur les objectifs culturels de l'enseignement des LE, et ceci dès les premières années d'apprentissage. Il s'agit de mettre les élèves en contact, le plus tôt possible, avec une langue de qualité et avec une culture :

> "*Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur* ***des textes empruntés*** *dès que possible,* ***à des écrivains de qualité****, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. Il a donc un double objet : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par*

[64] Désormais MeS.

> *l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées.*" [65]

Cette préférence donnée au texte littéraire va perdurer malgré le recours de plus en plus fréquent au texte publicitaire ou journalistique, ou même au document iconographique, audio ou vidéo. Dans tous les cas et en réaction au texte fabriqué, davantage en vogue avec les méthodes audio-visuelles, le document support sera authentique, parce que garant d'une "*langue modélisante*" :

> "*Au delà des recours précieux que représentent les sons et les images, les textes d'auteurs demeurent la clé de voûte de l'enseignement de l'espagnol, au collège comme au lycée. Points de rencontre privilégiés d'une culture et d'une langue modélisante qui contribue à fonder l'espagnol des élèves.*" [66]

Tout récemment encore, en 2002, dans les *Programmes et accompagnement* au niveau du collège [67], est réaffirmée la nécessité de mettre en évidence les faits de culture "*dans les textes et documents authentiques de toute nature*". Et en 2005, le souci de l'authentique se perpétue, même si les rédacteurs des programmes ont a cœur d'ouvrir l'éventail des supports :

> "*S'ils doivent répondre aux exigences de la communication courante, on n'en limitera pas le choix aux documents strictement informatifs ou utilitaires : on privilégie les supports de toute nature (poèmes, chansons, saynètes, extraits de romans, contes pour enfants, comptines, tableaux de maîtres, publicités, etc.) qui permettent de mobiliser la sensibilité et l'imaginaire. Les usages ponctuels et ciblés des TICE favorisent les occasions de contact avec une langue authentique.*" [68]

---

[65] Instruction du 1 décembre 1950, cité par Christian Puren in *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, *op. cit.*, p. 230. Souligné par nous.
[66] MEN, Instructions officielles. Collège. 1987.
[67] Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, *Enseigner au collège. Espagnol. LV1-LV2. Programmes et accompagnement*, CNDP, 2002, p. 124.
[68] MEN, *Programmes des collèges. Langues vivantes étrangères au Palier I. Espagnol.* B.O. n° 6, 25 août 2005, hors-série, p. 56.

A travers ce refus de limiter les documents à ce qui serait strictement informatif ou utilitaire, se lit la crainte d'une langue qui en aurait les mêmes caractéristiques — la langue de "*la communication courante*" — et qui s'opposerait à l'idéal de culture préconisé par ces textes. Ce "*contact avec une langue authentique*" rendu possible par les documents cités dans la parenthèse, est, selon ces orientations, le moyen de favoriser la communication

> "*parce qu'ils* [les documents authentiques] *offrent des situations complexes, permettent de susciter la prise de parole en mettant en jeu les qualités d'observation, l'expérience personnelle et la sensibilité des élèves.*" [69]

Mais cette communication nécessaire à l'apprentissage de la langue est envisagée de façon massive sous l'angle du commentaire, "*érigé en pierre angulaire du système*" comme l'analyse Claude Normand à travers une étude des textes officiels, rapports d'inspection et manuels de premier comme de second cycle :

> "*La primauté du choix du document d'appui, en espagnol, dans une perspective de commentaire et ou d'analyse interdit de penser le cours comme une situation didactique qui aurait globalement comme autre fin d'enseigner-apprendre à analyser et ou commenter.*" [70]

Les dernières recommandations tardent néanmoins à s'écarter de ce modèle : même si, soucieuses de prendre en compte la perspective actionnelle du CECRL, elles prétendent que les nouvelles dispositions apportées par les programmes "*doivent permettre d'atténuer le rôle de langue de commentaire trop longtemps assigné à l'espagnol*" pour en faire une langue de communication, à part entière, elles réaffirment la légitimité de cet exercice canonique :

---

[69] MEN, *Accompagnement des programmes de 5° et 4°,* CNDP, Paris, 1997, p. 23.

[70] Claude Normand, *Pourquoi l'Ecole se mêlerait-elle d'enseigner les langues étrangères ? Le cas de l'espagnol dans le secondaire en France*, Tome 1, Thèse de doctorat sous la direction de Françoise Clerc, université Lyon 2, 2005, p. 131. Consultable en ligne : http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx/theses/notice.xsp?id=lyon2.2005.normand_c-principal&id_doc=lyon2.2005.normand_c&isid=lyon2.2005.normand_c&base=documents&dn=1 (consulté le 22/6/2009)

> "*Il va de soi que cette option nouvelle n'a rien d'exclusif et n'interdit nullement le commentaire dans la pratique pédagogique ; elle se propose seulement de rétablir l'équilibre indispensable entre les deux fonctions : communiquer / commenter (parler à…, parler de…), l'une et l'autre étant intimement imbriquées pour que la communication se réalise sur la base d'un référent culturel sans lequel il n'y a pas de véritable communication*." [71]

Notons au passage que la fonction langagière qui consiste à "parler de" et qui peut s'organiser dans la classe de multiples façons n'est envisagée ici que sous la forme du commentaire de document.

Echapper à cette prégnance du commentaire de document authentique est donc un exercice difficile pour un enseignant d'espagnol. D'autre part, depuis quelques années se multiplient dans les manuels des "doubles pages" thématiques, à caractère culturel, pourvues de documents courts et variés dont certains ne correspondent pas forcément à l'obligation d'authenticité réitérée. Séduisantes à bien des égards — approche thématique et culturelle, association de documents considérés comme plus accessibles parce que moins littéraires, esthétique de la présentation… —, elles posent néanmoins des problèmes nouveaux. Les enseignants sont quelque peu démunis face à cette nouveauté sans doute parce que la technique du commentaire s'avère peu appropriée dans ce cas de figure : il ne serait pas envisageable, en effet, de commenter chacun des documents, très courts, à la suite les uns des autres. Les outils manquent, semble-t-il, pour faire des choix, mettre en relation les différents éléments proposés et décider d'une mise en situation adaptée à ce type de proposition.

Le choix du groupe s'est tout de même porté sur une "double page", certainement du fait du caractère expérimental du travail. Puisque l'occasion était donnée d'inventer une mise en situation collective, autant s'attaquer à un problème qu'on ne saurait pas trop comment résoudre seul. Deux des enseignants volontaires avaient déjà tenté de travailler, avec une de leurs classes de 4ème, sur un exemple concret, *España a todo color* [72] : le support réunissait, à leurs yeux, plusieurs "qualités" : contenu culturel — aspects géographiques et administratifs de l'Espagne — et possibilité de "réactiver" des contenus linguistiques vus par ailleurs — situer, définir, dire ce qu'il y a, signifier la possession, des prépositions et du vocabulaire : les

[71] BO Hors série, n° 7 du 3 octobre 2002, *Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. Espagnol*, p. 50.
[72] Claude Mollo, *op. cit.*, pp. 24-25.

nombres, les couleurs, les points cardinaux, etc. —. Malgré cela, ils ne semblaient pas satisfaits de l'expérience : la double page ne se prêtait pas au commentaire comme un texte, elle avait paru, finalement, "pauvre" en contenus, et constituait un ensemble disparate — carte, chanson, dessins, poème, questions — dont les différents éléments semblaient difficiles à articuler. L'idée de reprendre le document, dans une nouvelle perspective, différente de celle proposée par les auteurs du manuel, était séduisante. Quelle situation mettre en place, susceptible de mettre les élèves en activité pour qu'ils puissent tirer parti des différentes informations proposées ? Quelle tâches spécifiques et quel agencement des tâches seraient nécessaires pour les mobiliser ?

2. Le document initial

2.1. Description

La description de cette double page semble s'imposer ici pour comprendre quels types d'activités sont sollicités à la fois de la part de l'enseignant et de la part de l'élève, dans un manuel dont la direction pédagogique est assurée par un Inspecteur général de l'Education nationale. C'est dire que les suggestions et les tâches qui y sont proposées peuvent être considérées comme relativement suivies par les enseignants, et notamment par deux membres du groupe de travail. Cette description permettra de voir, également, en quoi, la MeS élaborée par la suite, s'en inspire et s'en écarte.

Le document d'appui sur lequel le groupe de travail s'est arrêté se présente donc sous l'aspect d'une double page, en couleurs [73]. Il prend place dans l'unité 2 du manuel, au chapitre *Situarse* [Se situer].

Il se compose, sur la page de gauche :

- d'un titre : *España a todo color* [L'Espagne toute en couleurs], avec, inséré dans une bande verticale de couleur jaune sur le bord gauche de la page, le mot *Situarse* [Se situer], indication du contenu linguistique à travailler ;

- d'une carte de l'Espagne où apparaissent les contours des différentes autonomies, identifiées par leur nom. Au-dessous, la légende : *Mapa de las Autonomías* [Carte des Autonomies]. Toutes sont agrémentées d'un drapeau à leurs couleurs. Sur certaines, est indiquée une ville : Bilbao, pour le Pays Basque, Barcelona, pour la Catalogne, Valencia, pour la Communauté Valencienne, Madrid, pour la Communauté de Madrid, Sevilla, pour l'Andalousie. Gibraltar est également mentionné avec entre parenthèses les initiales (G.B.) ;

- sous la carte, à gauche, une série de questions, sous le titre : *A ti te toca* [C'est à toi] ; à droite, une rose des vents avec l'indication des quatre points cardinaux.

[73] Voir le document reproduit en Annexe 1, p. 3.

Sur la page de droite :

- quatre vers d'une chanson populaire, *De colores* [En couleurs]. L'icône à droite du titre indique que l'enregistrement est disponible sur la cassette audio qui accompagne la méthode. A droite de ce texte, une liste comportant six traductions ;

- à nouveau la mention *A ti te toca* [C'est à toi] qui introduit une question *¿Qué colores evoca el poeta? ¿Por qué?* [Quelles couleurs évoque le poète ? Pourquoi ?] en marge d'un dessin représentant un paysage ;

- à gauche de ce dessin, une partie découpée laisse place à un court poème anonyme, *Coplas de España*. De la même façon que pour le texte précédent, apparaît d'une part, la même icône et une liste plus courte de 3 traductions ;

- pour finir, à nouveau, à gauche *A ti te toca* [C'est à toi] qui comporte 2 consignes et une question : 1. *Sitúa las ciudades de las coplas* [Situe les villes du poème] 2. *Según el poeta, ¿por qué son famosas estas ciudades?* [D'après le poète, pourquoi ces villes sont-elles célèbres?] 3. *Aprende de memoria las coplas* [Apprend par cœur le poème] ;

- à droite, un encadré de couleur bleue, ¡*Ojo*! [Attention] : le récapitulatif du contenu linguistique : *Pour situer : ESTAR*, suivi de 2 exemples.

2.2. Exploitation pédagogique recommandée

Une analyse détaillée des suggestions pédagogiques des auteurs du manuel nous paraît nécessaire pour comprendre pourquoi et en quoi le projet de mise en situation élaboré par le groupe de travail, et qui sera exposé par la suite, s'en écarte de façon déterminée.

Le *Guide pédagogique* qui accompagne la méthode suggère des pistes pour l'exploitation des documents choisis, "*un parcours possible*", "*sans nulle contrainte*", et insiste sur le fait que

> "*la méthodologie mise en œuvre consiste toujours à* ***organiser l'étude*** *de la photographie, du texte, etc. autour de* ***lignes de force essentielles, d'axes***

> ***d'analyse*** *qui permettent à l'élève, non seulement de faire une remarque, de porter un jugement, mais qui l'obligent à les justifier, à* ***construire*** *sa pensée*". [74]

"L'étude" est décomposée en trois parties [75] :

A. Mapa de las Autonomías

B. Coplas de España

C. De colores

Chaque partie comporte deux rubriques : "Objectifs" et "Parcours possible". Seules les parties A et C comportent une troisième rubrique : "Fixation des connaissances". Notons que chaque partie fait l'objet d'une étude spécifique, sans lien avec les autres, ce qui pose la question du motif pour lequel les différents documents ont été réunis sur cette double page, à part le fait qu'ils sont des prétextes, comme l'indique l'intitulé de l'Unité 2, pour l'objectif visé : se situer dans l'espace. Nous présenterons ici exclusivement les pistes d'exploitation offertes par le *Guide…* en ce qui concerne l'étude de la carte des régions autonomes.

L'idée de prétexte dont nous parlions précédemment se confirme à la lecture des "Objectifs" qui comportent quatre points. Le premier concerne l'aspect culturel, les trois suivants, l'aspect linguistique. Les auteurs du *Guide…* fixent, comme premier objectif, une "Introduction à l'Espagne contemporaine" qui repose sur un rappel dont on peut se demander s'il est vraiment en cohérence avec le thème que l'on se propose d'étudier :

> "*España es una monarquía. El rey es Juan Carlos de Borbón. El Príncipe heredero se llama Felipe*". [76]

On peut supposer qu'il s'agit là d'une volonté de faire le lien avec la toute première leçon du manuel *Identificarse* [S'identifier] où apparaît une photo de Philippe de Bourbon, en tenue sportive, entouré de drapeaux, photo en contre-plongée, assortie du commentaire *El Príncipe*

---

[74] Claude Mollo (sous la direction de), *Díselo*, Espagnol. Première année, Paris, Hatier, 1995, Guide pédagogique, Préambule, p. 5. Souligné par les auteurs.

[75] *Ibid*, pp. 18-19.

[76] Traduction : L'Espagne est une monarchie. Le roi en est Juan Carlos [Jean-Charles] de Bourbon. Le prince héritier s'appelle Philippe.

olímpico [Le Prince olympique] et d'un court texte où le personnage se présente. Cette volonté de relier les différentes leçons est affirmée dans l'introduction à l'Unité 2 du *Guide…* [77]

> "*Nous avons adopté une progression rigoureuse et relativement lente dans laquelle une grande place est laissée au réemploi, conscients par expérience des vertus pédagogiques de la répétition*".

C'est seulement en deuxième lieu qu'apparaît la référence à "l'Etat des Autonomies" avec, comme recommandation pour l'enseignant : "*Explication très simple de "Autonomía"*. Comment expliquer "simplement" une réalité différente, dont il n'existe pas d'équivalent total dans le contexte des élèves ? Faudra-t-il passer par la comparaison avec les divisions territoriales françaises ou traduire l'appellation ? Dans les deux cas, nous pouvons faire l'hypothèse que les choses seront loin d'être "simples" pour les élèves.

Puis viennent les objectifs linguistiques : réemploi de *hay* [il y a] … *ser* [être], introduction de *estar* [être] (3ème personne singulier et pluriel), et sur le plan lexical : *en el centro* / *en el norte* [au centre /au nord], d'une part ; *al norte de* / *al este de* / *al oeste de* [au nord de / à l'est de / à l'ouest de] d'autre part. Nous aurons l'occasion de revenir sur les enjeux de ces objectifs linguistiques et les obstacles qu'ils représentent pour les élèves.

Notons que cette rubrique "Objectifs" se termine par la mention suivante :

> "*Il serait dangereux d'exploiter ce document par le biais* ***de questions très fermées****, ce qui ne favoriserait pas le dynamisme de la classe*". [78]

On peut néanmoins s'interroger sur le type de questions de la partie *A ti te toca*, que nous reproduisons ici, avec leur traduction, assurée par nos soins.

---

[77] *Ibid*. p. 17.
[78] Souligné par les auteurs.

1	¿Cuántas autonomías hay en España? [79]	Combien d'autonomies y a-t-il en Espagne
2	¿Dónde está la comunidad de Galicia?	Où se trouve la communauté de Galice ?
3	¿Qué comunidades están al norte de Andalucía?	Quelles sont les communautés qui se trouvent au nord de l'Andalousie ?
4	¿Cuáles son las autonomías que tienen frontera con Francia?	Quelles sont les autonomies qui ont une frontière avec la France ?
5	¿Cuáles son las autonomías que no ven el mar?	Quelles sont les autonomies qui ne voient pas la mer ?
6	¿Cuáles son las autonomías que tienen frontera con Portugal?	Quelles sont les autonomies qui ont une frontière avec le Portugal?
7	¿De qué colores es la bandera de Andalucía?	¿Quelles sont les couleurs du drapeau d'Andalousie?
8	¿Dónde están las Islas Baleares?	Où se trouvent les Iles Baléares ?

Après les "Objectifs", viennent dans le *Guide*…, les suggestions de "Parcours possible" présentées de façon chronologique, en quatre temps. Le premier temps est intitulé "Classe autonome" et est explicité de la façon suivante :

"*Présentation par les élèves du document*. *Réutilisation de* ***hay, ser, tener***." [80]

Suit une série de phrases, la plupart sous la forme d'amorces, dont on peut se demander comment les élèves pourraient les utiliser de façon "autonome", dans la mesure où ce qui les caractérise avant tout c'est le souci de la norme et plus particulièrement de la norme écrite, bien davantage que celui de la réalisation de l'objectif annoncé : "Présentation par les élèves du document" :

1[81]	Bien se ve que **es** el mapa de España… [82]	On voit bien que **c'est** (il s'agit de) la carte de l'Espagne…
2	Vemos que **hay** muchas banderas…	Nous voyons qu'**il y a** beaucoup de drapeaux…
3	Supongo que cada autonomía **tiene** su bandera…	Je suppose que chaque autonomie **a** son drapeau…
4	Sé que la bandera catalana **es** de color…	Je sais que le drapeau catalan **est** de couleur…
5	**Hay** 17 Comunidades Autónomas.	**Il y a** 17 Communautés Autonomes.

[79] Souligné par les auteurs.
[80] Souligné par les auteurs.
[81] La numérotation est de nous.
[82] Souligné par les auteurs.

Quel est l'élève ordinaire susceptible de produire ce type d'énoncé, de façon autonome ? On peut, à la rigueur, concevoir que certains élèves, conscients du jeu scolaire, aient pu construire un comportement tel qu'ils sont capables de mémoriser des formes linguistiques qu'ils savent être appréciées par la majorité des enseignants et qui sont d'ailleurs largement préconisées. Il n'empêche qu'une telle pratique est antinomique d'une communication véritable. D'autant plus que les points de suspension après les amorces 1 à 4 supposent une explicitation attendue. Or que peut-on rajouter après le premier exemple — *Bien se ve que **es** el mapa de España…* [On voit bien que **c'est** (il s'agit de) la carte de l'Espagne…] — puisqu'il s'agit d'une affirmation qui se suffit à elle-même et qui ne nécessite aucune explicitation, aucune argumentation : c'est ce que tout le monde a sous les yeux, et, qui plus est, le titre de la double page — *España a todo color* — l'annonce de façon manifeste. Il en va de même pour l'exemple 2. L'exemple 3 est tout aussi étonnant — *Supongo que cada autonomía **tiene** su bandera…* [Je suppose que chaque autonomie **a** son drapeau…] — : qu'a-t-on à supposer puisque il n'y à qu'à constater ? Avec l'exemple 4, les choses deviennent encore plus surprenantes. Un élève qui dirait : *Sé que la bandera catalana **es** de color…* [Je sais que le drapeau catalan **est** de couleur…] exprimerait une connaissance antérieure, ce qui ne semble pas être, d'une part, l'objectif forcément recherché, d'autre part, le reflet de l'état des connaissances ordinaires d'un élève de 4ème, puisque c'est à ce public qu'est destiné principalement une telle méthode. On peut imaginer qu'un élève catalan, de la région de Perpignan, disposerait de ce type de connaissance, mais, dans une communication véritable, il pourrait exprimer de la surprise ou du plaisir à constater que les couleurs du drapeau sont les mêmes de part et d'autre de la frontière, à supposer qu'il ne le sache pas encore. Dans tous les cas, l'affirmation *Sé que…* [Je sais que…] est inappropriée : soit l'élève apprend quelque chose de nouveau et donc, il ne peut pas dire qu'il le sait, soit il dispose de cette connaissance et, s'il veut en faire part, il s'y prendra de façon totalement différente. Seule l'affirmation 5 — ***Hay** 17 Comunidades Autónomas*. [**Il y a** 17 Communautés Autonomes…] — est vraisemblable. Elle relève de la présentation du document et, en outre, est légitime du point de vue de la communication puisque l'élève fait part non seulement d'une observation, mais également du résultat d'une action personnelle : il a pensé à compter les autonomies et en annonce le nombre aux autres qui, peut-être, ne disposent pas encore de cette information parce qu'ils ont porté leur attention sur autre chose.

On peut également se demander ce que les auteurs privilégient, la "réutilisation de **hay**, **ser**, **tener**" comme ils l'affirment et comme en témoigne la mise en relief des formes verbales, en

caractères gras, ou, ce qu'on pourrait appeler des "kits de langue" — *Bien se ve que… Vemos que… Supongo que… Sé que…* —, pour reprendre l'expression que Jean-Claude Beacco utilise pour les situations langagières et sociales dans le cadre de la circulation des personnes. Cet auteur distingue, en effet, les "kits de langue pour touristes" [83] qui sont des expressions et des conventions qui permettent de s'adapter à une situation en extériorité — ici, ce serait le cas du commentaire —, de ce que suppose une interaction où le sujet s'implique et peut "construire sa pensée", comme le promettait le Préambule au *Guide*…. [84].

Après le premier temps du "Parcours possible" que nous venons de découvrir, les auteurs proposent d'introduire le verbe *estar*, "pour situer", avec un renvoi à l'encadré de couleur bleue, situé en bas à droite de la page 25, que nous reproduisons ici :

¡Ojo!	Attention !
POUR SITUER : **ESTAR**	
la Comunidad de Madrid **está en** el centro de España	La Communauté de Madrid se situe au centre de l'Espagne
Bilbao **está al** norte de Madrid	Bilbao est au nord de Madrid

Il s'agit donc, maintenant, d'introduire le verbe *estar*

"*en aidant les élèves à répondre aux questions 2-3-4*"

que nous rappelons ici :

2	¿Dónde está la comunidad de Galicia?	Où se trouve la communauté de Galice ?
3	¿Qué comunidades están al norte de Andalucía?	Quelles sont les communautés qui se trouvent au nord de l'Andalousie ?
4	¿Cuáles son las autonomías que tienen frontera con Francia?	Quelles sont les autonomies qui ont une frontière avec la France ?

[83] Jean-Claude Beacco, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2000, p. 103.
[84] Voir *supra*, p. 59.

La première réflexion qui vient, nous semble-t-il, tout au moins à l'esprit d'un enseignant d'espagnol ayant une pratique quelconque de la classe, c'est comment les élèves ont pu, lors de l'étape précédente, éviter l'emploi de ce verbe dans la présentation du document. Comment ont-ils pu, sur l'invitation de l'enseignant, éviter d'évoquer la situation respective des autonomies, ou même de l'Espagne par rapport à la France, au Portugal ou par rapport aux mers qui l'entourent ? L'enseignant aura-t-il refusé ce type de proposition, dans un souci de "*progression rigoureuse et relativement lente*" comme le préconise le *Guide…* pour se focaliser sur le réemploi des formes vues précédemment ? Il est vrai que les auteurs prennent bien soin depuis le début de freiner l'apparition de *estar* :

> "*Dans cette première unité, nous avons écarté volontairement l'introduction de* ***estar*** *sachant, par expérience, combien il est difficile d'éviter que les élèves ne confondent* ***ser*** *et* ***estar****. Une fois l'utilisation de* ***ser*** *fixée (il faudra y revenir sans cesse) les risques de confusion, du moins dans les cas les plus notables, seront plus faibles.*" [85]

On peut s'interroger à nouveau sur la notion d'autonomie affirmée en préalable et sur le caractère communicatif d'un tel exercice.

D'autre part, toujours dans cette partie, on peut faire l'hypothèse que l'aide apportée par l'enseignant aux élèves va consister à les inviter à prendre appui sur les deux exemples dans l'encadré pour répondre aux questions 2, 3 et 4. Le tableau ci-dessous essaie de mettre en correspondance les questions posées, les exemples fournis et les réponses possibles :

	Questions	**Exemples fournis dans *¡Ojo!* sur lesquels l'élève peut prendre appui**	**Réponses possibles**
2	¿Dónde está la comunidad de Galicia? [Où se trouve la communauté de Galice ?]	La Comunidad de Madrid está en el centro de España. [La Communauté de Madrid se trouve au centre de l'Espagne]	La Comunidad de Galicia está en el norte de España. [La Communauté de Galice se trouve dans le nord de l'Espagne]
		Bilbao está al norte de Madrid. [Bilbao est au nord de Madrid]	La Comunidad de Galicia está al norte de Portugal. [La Communauté de Galice se trouve au

[85] Claude Mollo, *op. cit.* p. 9. Souligné par les auteurs.

			nord du Portugal]
3	¿Qué comunidades están al norte de Andalucía? [Quelles sont les communautés qui se trouvent au nord de l'Andalousie ?]	Bilbao está al norte de Madrid. [Bilbao est au nord de Madrid]	Extremadura, Castilla-La Mancha y la Región de Murcia están al norte de Andalucía. [L'Extrémadoure, la Castille-La Manche et la Région de Murcie sont au nord de l'Andalousie]
4	¿Cuáles son las autonomías que tienen frontera con Francia? [Quelles sont les autonomies qui ont une frontière avec la France ?]	?	El País Vasco, Navarra, Aragón y Cataluña tienen frontera con Francia. [Le Pays Basque, la Navarre, l'Aragon et la Catalogne ont une frontière avec la France]

On se rend rapidement compte que l'activité que devront fournir les élèves ne pourra être de pure imitation, et qu'ils n'auront pas à reproduire "simplement" les deux exemples, mais à choisir, pour les questions 2 et 3, entre le point de vue interne — *está en el centro* — et le point de vue externe — *está al norte* —, activité autrement plus complexe et qui ne porte pas seulement sur l'emploi du verbe *estar*. Quant à la question 4, curieusement, elle n'exige pas l'emploi de *estar*. Quelle sera, alors, l'aide apportée par l'enseignant pour faire prendre conscience de ces deux points de vue différents, pour éviter que les élèves ne veuillent se calquer à tout prix sur les exemples fournis pour répondre à la question 4, pour qu'ils soient attentifs à l'emploi des déterminants — *el País Vasco* / *Navarra* — ? Force est de constater que, sur ce plan-là, le *Guide*… laisse toute autonomie à l'enseignant…

La troisième étape du "Parcours possible" apparaît comme un exercice d'application : avant d'aller plus loin, les auteurs, fidèles à l'idée de "*progression rigoureuse et relativement lente*", recommandent :

> "3. *En imitant les questions 2 – 3 – 4, proposer à la classe un jeu de questions-réponses :*
> *une moitié de la classe cherche les questions à poser et interroge l'autre moitié…*
> *Questions directes :*
> *¿Dónde está la Comunidad de Extremadura?*
> *Questions indirectes :*
> *¿Está Sevilla en la Comunidad de Extremadura?*". [86]

[86] Traduction : Où se trouve la Communauté d'Extrémadoure ? / Séville se trouve-t-elle dans la Communauté d'Extrémadoure ?

Le lecteur aura peut-être du mal à voir en quoi la deuxième question est moins directe que la première. En revanche, il aura saisi le problème posé par l'inversion du sujet, l'ordre verbe-sujet étant très fréquent en espagnol. On peut imaginer que cet exercice se révélera rapidement répétitif voire ennuyeux. C'est certainement la raison pour laquelle, les auteurs introduisent un élément susceptible de corser les choses :

> "*REMARQUE*
> *Bien que le "mais"* ***négatif*** *ne fasse pas partie de nos objectifs,* ***il pourra facilement être introduit si le professeur le juge opportun***." [87]

On appréciera diversement l'expression "le "mais" négatif" pour évoquer l'emploi de "mais" après une négation.

Le dernier temps du parcours conseillé est une reprise des consignes de l'étape précédente :

> "*4. Le professeur peut à nouveau aider les élèves à répondre aux questions 5 – 6 – 7 – 8.*
> *Même jeu de questions-réponses en permutant. Insister maintenant sur les couleurs.*"

A la rubrique "Fixation des connaissances", les auteurs restent fidèles à leurs convictions — "*conscients par expérience des vertus pédagogiques de la répétition*" — et recommandent une prise de note et à nouveau un exercice d'application, reprise pure et simple de ce qui a été fait en classe.

> "*1. Nous pourrions noter sur le cahier une phrase qui marque nettement l'opposition entre ser et estar.*
> *Madrid es la capital de España y está en el centro de la península.* [88]
> *2. Faire répondre sur le cahier à quelques questions parmi celles vues en classe.*"

[87] Souligné par les auteurs.
[88] Traduction : Madrid est la capitale de l'Espagne et se trouve au centre de la péninsule.

On peut faire aussi l'hypothèse que les auteurs sont également conscients et convaincus des vertus pédagogiques du recopiage.

Enfin, une autre rubrique "Fixation des connaissances", placée en conclusion de l'étude de cette double page, suggère de

"*faire appliquer ces acquisitions au vécu des élèves afin de les fixer*"

Il s'agit à nouveau principalement d'un nouveau jeu de questions-réponses entre les élèves, cette fois à partir du plan de la classe. C'est l'occasion de réutiliser le verbe *estar* accompagné d'autres prépositions de lieu : *delante de…* [devant] *detrás de …*[derrière] *a la derecha de…* [à droite de] *al lado de…* [à côté de], et d'introduire le vocabulaire de la classe.

2.3. Conclusions

Les propositions d'exploitation du document, telles qu'elles apparaissent dans le manuel ou le *Guide…*, s'inscrivent, nous semble-t-il, dans le modèle du cours dialogué dont les objectifs principaux sont, d'une part, le commentaire, d'autre part, la correction sur le plan linguistique.

Ceci, malgré des intentions"novatrices" affirmées en préalable, mais qui avortent tout aussitôt :

- l'autonomie est contredite par le souci de la norme ;

- la communication est étranglée par le jeu des questions-réponses. Que ce jeu-là se déplace vers les élèves, invités tour à tour à poser ou à répondre à des questions, ne présente guère d'enjeu plus stimulant ;

- les aspects culturels disparaissent au profit du linguistique : la question des autonomies et de la géographie de l'Espagne ne sont que des prétextes au réemploi et à l'introduction de formes

linguistiques. Si les auteurs reviennent sur quelques villes et spécialités, par le biais du poème, *Coplas de España*, c'est toujours dans le même but :

> "*Faire situer (…) sur la carte. (…) Nous suggérons simplement de faire réutiliser* ***tener*** */* ***hay*** *en veillant à faire ajouter un adjectif*" [89] ;

- la préoccupation de la progression et du réemploi ne débouchent que sur la répétition ou l'exercice d'application.

[89] Souligné par les auteurs.

3. Le projet pédagogique

3.1. Les enjeux disciplinaires

Du point de vue didactique, le projet du groupe de travail s'intéresse à un certain nombre d'éléments spécifiques à l'apprentissage de l'espagnol, dans une perspective actionnelle. En effet, le but de la MeS est de faire élaborer par les élèves des objets concrets et partageables — des devinettes — sur la question des autonomies espagnoles et au delà, de développer l'autonomie langagière dans la langue cible.

3.1.1. Le projet

La mise en situation portera sur les autonomies espagnoles. Pour permettre aux élèves d'appréhender la diversité et la spécificité des différentes régions d'Espagne, la réalisation de devinettes et/ou de textes poétiques sur certaines autonomies semble une tâche appropriée, dans la mesure où cela oblige à des repérages d'une part et permet d'autre part, de mettre en partage ce qui a été produit, de manière active.

Dans un premier temps, il s'agira d'élaborer un patrimoine commun d'informations sur l'Espagne à travers la mise en partage éventuelle des représentations des élèves et un certain nombre de tâches qui permettront de re-mobiliser des connaissances antérieures, de les préciser ou consolider, et de les élargir. A partir de ce substrat, les élèves seront invités à travailler plus spécifiquement sur une autonomie en particulier, en compréhension écrite, et à traiter l'information recueillie pour produire oralement une devinette qui sera soumise à l'élucidation, dans un processus de construction individuelle et collective. Pour finir, il leur sera demandé de produire une nouvelle devinette, à l'écrit cette fois-ci, ou un poème, à propos d'une autre autonomie, permettant de réinvestir les procédures et/ou les connaissances mises en œuvre dans la première production.

3.1.2. Les contenus culturels

Ce projet entraîne nécessairement la découverte de :

- une division administrative et culturelle nouvelle ;
- spécificités géographiques et culturelles en termes de langue, symboles, traditions, gastronomie, etc.

Les 17 communautés autonomes d'Espagne représentent une réalité difficilement appréhendable par les élèves : ni régions, ni états fédérés, elles bénéficient d'une certaine indépendance et tiennent jalousement à leurs spécificités et prérogatives. Le projet pédagogique ne se donne pas pour ambition la compréhension fine de cette réalité pour des élèves de 4ème, débutants en espagnol, mais donne un aperçu d'une mosaïque d'entités larges comportant d'autres divisions plus familières peut-être, que sont les provinces traditionnelles.

En revanche, la situation géographique des autonomies et leurs caractéristiques culturelles permettent de mieux comprendre la réalité complexe d'un pays qui ne se limite pas à une seule langue – le castillan —, un plat unique — la paella — ou une musique incontournable — le flamenco —. Cette découverte peut permettre, au contraire, de situer ces aspects culturels dans un contexte plus précis, en relation avec d'autres, et de dessiner un panorama plus exact et vivant du pays dont on commence à étudier la langue officielle.

3.1.3. Les opérations cognitives

Pour produire les devinettes, les élèves doivent mobiliser plusieurs opérations :

- repérer des informations pertinentes en fonction des tâches prescrites. Les élèves sont amenés à opérer des choix, à trier les informations contenues dans les documents divers et complexes qui sont mis à leur disposition : Vrai/faux, carte, double-page d'un manuel, fiche de présentation d'une autonomie ;

- présenter ces informations sous une forme particulière. La devinette exige, en effet un certain nombre de règles : personnification de certains éléments, nécessité d'introduire une gradation ou de masquer des indices, rituel de la question finale… ;

- comparer pour pouvoir identifier l'autonomie à deviner.

Pour deviner, les élèves doivent :
- repérer les informations pertinentes qui permettent de trouver rapidement la réponse ;
- prendre en note ces informations ;
- présenter des arguments pour prouver qu'ils ont bien trouvé la bonne réponse.

Pour obtenir d'autres informations et produire un autre texte, ils doivent enfin :
- poser des questions ;
- comparer (éventuellement).

3.1.4. Les contenus linguistiques

Pour pouvoir élaborer les devinettes, les élèves vont être amenés à re-mobiliser et/ou à éclaircir des contenus linguistiques, ceux qui sont mis en avant par les auteurs du manuel *Díselo*, que nous rappelons ici :

- réemploi de *hay* [il y a]
- *ser* et *estar* [être]
- sur le plan lexical : *en el centro* / *en el norte* [au centre /au nord], d'une part ; *al norte de* / *al este de* / *al oeste de* [au nord de / à l'est de / à l'ouest de] d'autre part.

Ces éléments linguistiques, s'ils sont d'usage très courant, sont également d'un maniement délicat car ils obligent à construire des notions précises et souvent nouvelles pour les élèves, par rapport à la L1.

- *hay* : cette forme impersonnelle du verbe *haber* ne présente pas de difficulté particulière pour les élèves tant qu'elle est employée de manière isolée, pour exprimer "*l'existence la plus générale*" [90]. *Hay* permet de présenter des objets, des personnes ou des événements et ne s'accorde pas en nombre. C'est ainsi que les élèves la rencontrent dans les premières leçons d'espagnol : *[En la foto] hay muchos chicos* ; *[En la plaza] hay una estatua* ; *A la derecha*

[90] Michel Benaben, *Manuel de linguistique espagnole*, Paris, Ophrys, 1993, p. 230.

hay… [91]. Les choses deviennent plus complexes lorsqu'il entre en opposition avec le verbe *tener* qui exprime, lui, la possession ce qui entraîne souvent une confusion dans l'esprit des élèves. Cette confusion s'explique d'ailleurs par le fait que *haber* et *tener* signifiaient tout deux une possession, au Moyen-Age. "*Celle de tener était contingente, circonstancielle, celle de haber était profonde, inhérente*". Ces catégories d'inhérent et de contingent se retrouvent dans le "couple" suivant.

- *ser* et *estar* : *ser* est un des deux verbes que l'on peut traduire par "être" en français, l'autre étant *estar*. Le premier vient des verbes latins *esse* [exister] et *sedere* [être assis] et a pris un caractère inhérent : il permet d'exprimer l'existence la plus profonde, le point de vue interne, intrinsèque, définitionnel, indépendant. Le deuxième provient du latin *stare* [être debout] et exprime toute sorte de localisation : il est non-inhérent, le point de vue est, cette fois, externe, non intrinsèque, circonstanciel et dépendant. La distinction entre les deux verbes n'est pas chose aisée pour un apprenant de langue française, car il lui faut se dégager d'une explication strictement grammaticale pour appréhender progressivement "*ce raffinement de vision*" dont parle Patrick Charaudeau [92].

- *en el norte/al norte* : il s'agit là encore d'un point délicat pour les élèves, d'autant plus que la traduction française est loin de constituer une aide. Point de vue interne : *en el norte* [dans le nord], c'est-à-dire, une localisation à l'intérieur des limites d'un lieu. Point de vue externe : *al norte* [au nord], c'est à dire, hors des limites, mais à proximité. Les auteurs de la méthode que nous avons présentée ont résolu provisoirement le problème en rajoutant la préposition *de*, mais le problème restera entier lorsque les élèves seront amenés à rencontrer l'expression : *al norte está Francia* [La France se trouve au nord]. Ou dans le cas où ils voudraient répondre à la question 8 p. 24 : *las Islas Baleares están al este* [Les Iles Baléares se trouvent à l'est], ce qui serait tout à fait correct et sur le plan de la communication, beaucoup plus courant.

A cela, il nous semble nécessaire de rajouter les nombres, les couleurs, les pronoms interrogatifs, l'expression de la comparaison.

---

[91] Traduction : [Sur la photo] il y a beaucoup de garçons ; [Sur la place] il y a une statue ; A droite, il y a…, in Claude Mollo, *Díselo*, *op. cit.*, pp. 22-23.
[92] Patrick Charaudeau, *Cours de linguistique. Description sémantique de quelques systèmes grammaticaux de l'Espagnol actuel*. Cours de l'Université de Lyon, Paris, Centre de documentation Universitaire, 1970, p. 31.

Tous ces contenus sont au service du projet à réaliser, des actions à accomplir. Ils supposent de penser les tâches en adéquation avec l'objectif poursuivi, dans un dispositif qui donne sens aux apprentissages. Ce qui pourrait se résumer dans le tableau suivant :

Projet Les autonomies espagnoles Réaliser des devinettes et/ou des textes poétiques sur les autonomies	Niveau social	Poser des devinettes. Contenus culturels : - l'autonomie : une division administrative et culturelle nouvelle - les spécificités culturelles en termes de langue, symboles, traditions, gastronomie, etc.
	Niveau psycholinguistique	Activités langagières de CO/PO/CE/PE [93] - Repérer des informations - Prendre en note des informations - Présenter une devinette - Argumenter - Poser des questions
	Niveau linguistique	Moyens linguistiques : - *Hay* - *Ser* et *Estar* - *En el norte* / *al norte* - les nombres - les couleurs - les pronoms interrogatifs - l'expression de la comparaison
	Niveau cognitif	Opérations mentales : - émettre des hypothèses - anticiper - comparer - combiner - induire - déduire - trier, sélectionner, hiérarchiser - analyser - synthétiser - mémoriser
	Niveau pragmatique	Types de textes et de discours - devinettes - questionnement - poèmes

[93] CO : compréhension orale ; PO : production orale ; CE : compréhension écrite ; PE : production écrite.

3.2. La mise en situation

Rappelons que le projet du groupe de travail consiste à élaborer une MeS en rupture avec les fondamentaux du cours canonique dialogué. Il prend délibérément appui sur le modèle socio-constructiviste : le savoir se construit dans l'activité de l'apprenant lui-même en confrontation avec ses pairs, dans une situation, élaborée par l'enseignant, qui permet un déplacement des représentations initiales à travers des ruptures successives. Apprendre c'est changer, parce que, explique G. de Vecchi

> *"c'est un processus complexe qui met en branle l'ensemble de la personne. C'est progresser à partir de ruptures. c'est déconstruire son savoir pour le reconstruire autrement, de telle manière qu'il permette l'intégration de nouvelles connaissances."* [94]

Voyons donc comment cette MeS tente de mettre en œuvre cette conception de l'apprentissage. Et tout d'abord dans le dispositif inventé, la "fiche de préparation", qui donne à voir les intentions de l'enseignant, ses partis-pris, comment il anticipe les obstacles et les difficultés, ce qu'il projette de mettre en place pour y remédier, comment il assure, sur le papier, ce déplacement nécessaire à la construction du savoir. Il nous faudra ensuite regarder de près la mise en œuvre réelle sur le terrain de la classe et l'activité des élèves observée à cette occasion.

3.2.1. La "fiche de préparation"

Au terme de trois séances de travail, le groupe a élaboré une MeS, dont les différentes étapes et consignes sont énoncées dans une "fiche de préparation". Cette fiche est un guidage, pour chacun des enseignants, et comporte, inévitablement, beaucoup d'implicite. Elle ne donne pas à voir l'ensemble de la discussion ni même le détail des décisions qui ont été prises au cours des longues heures de préparation. Elle est, nécessairement, la transcription d'un déroulement de la MeS qui puisse servir d'aide-mémoire à l'enseignant lorsqu'il la met en œuvre pour ses

[94] Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 1992, p. 143.

élèves. L'implicite et la précision relative expliquent les variations importantes que l'on pourra observer ensuite dans les mises en œuvre.

Objectifs	Phases	Temps	Commentaires
Première heure de cours			
Phase 1 **Emergence des représentations.**	**Consigne** : *¿Qué sabéis de la geografía de España (situación, fronteras, ciudades, capital…)? De memoria : no podéis mirar el mapa (el libro).* [95] Au fur et à mesure que les élèves donnent des éléments, l'enseignant les dispose sur une carte qu'il trace à main levée au tableau. Compte tenu du fait que ce sont des débutants, certaines connaissances nécessiteront peut-être le passage par le français. L'enseignant les reformulera alors en espagnol. Cette phase est très rapide, les élèves ne pouvant pas citer beaucoup d'éléments à ce moment-là. Distribuer très rapidement le tableau des affirmations [96] à accepter, contredire, justifier. Et à faire AVANT de montrer la carte, celle-ci n'intervenant que pour permettre de valider les choix des élèves. **Consigne** : *Contestáis todo lo que podéis contestar. Si no podéis terminar, no pasa nada.* [97] Ne pas chercher la quantité ni l'exhaustivité. Ni dans la première consigne (on se contente de 2, 3 ou 4 propositions), ni dans la deuxième : les rassurer sur le fait qu'ils peuvent ne pas terminer.	2 mn 5 mn	Faire émerger les connaissances des élèves. Réactiver *estar*, *hay*, *en*… Introduire du vocabulaire dont on aura besoin ensuite.

[95] Traduction : Que savez-vous de la géographie de l'Espagne (situation, frontières, villes, capitale…) ? De mémoire : vous ne pouvez pas regarder la carte (le livre).
[96] Il s'agit du Vrai/Faux qui est reproduit pp. 76-77 et en Annexe 4, p. 12.
[97] Traduction : Vous répondez à tout ce à quoi vous pouvez répondre. Si vous ne pouvez pas terminer, ce n'est pas grave.

Phase 2 **Observation.**	Projeter la carte des régions autonomes sur transparent. **Consigne 1** : *Podéis verificar con este mapa.* [98] **Consigne 2** : *¿Qué podemos decir para completar estas informaciones? Tenéis que hacer una lista para completar.* [99] Ecrire les suggestions (5 ou 6) au tableau. De la même façon, ne pas chercher l'exhaustivité. Laisser un temps pour faire la liste avant de donner la parole à qui que ce soit. Faire patienter les plus rapides pour que les autres aient le temps de re-combiner les différents éléments. S'ils se cantonnent aux informations sur la situation, les aiguiller aussi sur les drapeaux et les symboles.	5 mn indiv 5 mn 5 mn	Se familiariser avec la carte, les noms des autonomies. Réactiver la comparaison, les couleurs…
Phase 3 **Recherche, *intake*, et élaboration de la présentation d'un objet.**	**Matériel** : Chacun tire au sort la photocopie d'une autonomie (on aura photocopié en grand format une carte et on aura découpé chaque autonomie qu'on collera sur un carton et qu'on plastifiera, pour faciliter le maniement par la suite). Travail sur 7 autonomies : 1. *País Vasco* ; 2. *Andalucía* ; 3. *Cataluña* ; 4. *Galicia* ; 5. *Valencia* ; 6. *Madrid* ; 7. *Canarias*. Chacun dispose aussi de la double page du manuel : carte, poème et rose des vents. **Consigne 1** : *Tenéis que preparar, en secreto, la presentación de vuestra autonomía utilizando todo lo que tenéis en la pizarra y en las fotocopias. En secreto absoluto. Tenéis que mantener el secreto hasta el final de la actividad.* [100] Comme la consigne est complexe, écrire au tableau les mots clés de la consigne : *presentación - trabajo*	15 mn 5 mn	Faire le point pour éviter les oublis, pour que tout le monde

[98] Traduction : Vous pouvez vérifier avec cette carte

[99] Traduction : Que pouvons-nous dire pour compléter ces informations ? Vous devez faire une liste pour compléter.

[100] Traduction : Vous devez préparer, en secret, la présentation de votre autonomie en utilisant tout ce que vous avez à votre disposition au tableau et sur les photocopies. Secret absolu. Vous devez maintenir le secret jusqu'à la fin de l'activité.

	individual – en secreto – la transparencia – la fotocopia [101].		sache ce qui est à faire et voit les éventuelles difficultés.
	Au milieu du travail, on fait le point : **Consigne 2** : *¿De qué podéis hablar para presentar una autonomía? Vamos a recapitular.* [102] Faire récapituler : la situation, les noms des provinces qui composent la région autonome, la capitale, les différentes villes, les couleurs des drapeaux, les spécialités.	5 mn	.
	Les inscrire sur une affiche qui restera sous les yeux des élèves. Pour compléter la prise d'informations qui permettra de réaliser le travail, proposer le questionnaire suivant, sur une affiche : **Consigne** : Comment on s'y prend quand on veut, en espagnol : • énumérer, dire ce qu'il y a • définir • situer • dire ce que l'on a, ce que l'on possède. Qu'utilise-t-on ?	10 mn ou moins selon temps disponible	
	Les inscrire sur une affiche qui restera sous les yeux des élèves. Reprise du travail en groupes de 3 ou 4 élèves. On regroupe les élèves selon le numéro porté sur la photocopie de l'autonomie, sans en révéler le nom. On distribue dans chaque groupe une fiche donnant des indications sur l'autonomie dont il dispose : une fiche en couleur sous pochette transparente pour le groupe et une photocopie en noir et blanc pour chaque élève (travail ultérieur à la maison).		Prévoir des documents pour les régions dont on ne dispose pas d'informations sur la seule double page du manuel. Les élèves ont à chercher les informations pertinentes.
	Consigne 3 : *Tenéis que hablar en primera persona, como si fuerais vosotros las autonomías.* [103] Amorcer le travail selon le temps disponible, qui sera à terminer à la		Se remettre en mémoire la 1ère personne.

[101] Traduction : présentation – travail individuel – en secret – le transparent – la photocopie.
[102] Traduction : De quoi pouvez-vous parler pour présenter une autonomie ? Nous allons récapituler.
[103] Traduction : Vous devez parler à la première personne comme si vous étiez les autonomies.

	maison. Donner la consigne de travail à la maison, ci-dessous, par écrit, à chaque élève. Récupérer les fiches-autonomies en couleur.		
Travail à la maison **Mise au point**	**Consigne** : *Tenéis que preparar lo que vais a **decir** la próxima vez para presentar vuestra autonomía, **en primera persona**. No podréis leer ningún papel.* [104]		Installer la nécessité de préparer une intervention et non pas de lire ce qu'on a préparé par écrit.
Deuxième heure de cours			
Phase 4 **Mise en mémoire et fin de la préparation**	**Consigne 1** : *Tenéis 10 mn para preparar una presentación, en primera persona, de vuestra autonomía. Bajo la forma de una adivinanza (une devinette). No tenéis que pronunciar el nombre de la autonomía. Vuestros compañeros deben adivinar de qué autonomía se trata a partir de lo que vais a decir.* [105] On réutilise l'affiche de la phase 3 : • *la situación* • *las provincias* • *la bandera* • *la(s) especialidad(es)* • *la capital* *Cuidado : como se trata de una adivinanza, la capital es lo último que se dice.* [106] *La presentación se termina con una pregunta : ¿Quién soy?* [107] Faire en sorte que ce soit eux qui trouvent l'expression ¿Quién soy?. Demander : par quelle phrase se termine une devinette ? **Consigne 2** : *¿Ya está preparada la presentación? Bueno, ahora vamos a*	10 mn 10 mn	10 mn pour permettre à ceux qui n'ont pas "fignolé" le travail à la maison, de le terminer. On corse les choses en introduisant la notion de devinette pour qu'il n'y ait pas de répétition du travail et qu'il y ait un enjeu d'écoute pour les autres.

[104] Traduction : Vous devez préparer ce que vous allez **dire** la prochaine fois pour présenter votre autonomie, **à la première personne**. Vous ne pourrez lire aucun papier.
[105] Traduction : Vous avez 10 mn pour préparer une présentation, à la première personne, de votre autonomie. Sous la forme d'une devinette. Vous ne devez pas prononcer le nom de l'autonomie. Vos camarades doivent deviner de quelle autonomie il s'agit à partir de ce que vous allez dire.
[106] Traduction : Attention : comme il s'agit d'une devinette, la capitale, c'est ce que l'on dit en dernier.
[107] Traduction : La présentation doit se terminer avec la question : Qui suis-je ?

	ver quién va a hacerla con la ayuda del grupo. [108] On aura écrit sur une feuille en grand un chiffre (1, 2 ou 3) qu'on garde secret sur son bureau. Dans chaque groupe, on invite les élèves à se donner un numéro *(¿Quién es el uno? el dos, el tres, (el cuatro)? [109])*. Lorsque tous les élèves se sont donné un numéro, on révèle le celui inscrit sur la feuille posée sur le bureau. Ce sera l'élève portant ce numéro qui fera la présentation. Le groupe doit l'entraîner pour qu'il réussisse. **Consigne 3** : *Cada grupo tiene que entrenar a su representante para que haga la presentación en buenas condiciones.* [110]		Entraînement pour qu'on puisse travailler "avec filet" et pour rendre nécessaire l'espagnol dans le travail de groupe, à l'oral.
Phase 5 **Interventions**	**Consigne** : *Cada representante de grupo va a presentar su adivinanza. Todo el mundo toma apuntes en este mapa mudo (carte muette).* [111] Distribuer à chacun une carte muette de l'Espagne avec le contour des autonomies (A3). On aura rajouté des points pour les capitales. Présentation des autonomies. Chacun va placer "son autonomie" au tableau. On laisse faire la présentation jusqu'au bout. Les autres membres du groupe peuvent aider, si nécessaire. On n'intervient pour donner la réponse qu'à la fin. Après chaque intervention, on demande d'identifier la région et d'expliciter la réponse (*¿Por qué te parece que es la Comunidad de Madrid?)* [112] Lorsque les autres ont deviné, le	25 mn	Le déplacement physique et le morceau du puzzle aident à visualiser et à suivre les présentations orales. Réutiliser les connaissances et les notions utilisées

[108] Traduction : La présentation est prête ? Bon, maintenant nous allons voir qui va la faire, avec l'aide de son groupe.
[109] Traduction : Qui est le un ? le deux ? le trois ? (le quatre ?)
[110] Traduction : Chaque groupe doit entraîner son représentant pour qu'il fasse la présentation dans de bonnes conditions.
[111] Traduction : Chaque représentant de groupe va présenter sa devinette. Tout le monde prend des notes sur cette carte muette.
[112] Traduction : Pourquoi penses-tu que c'est la Communauté de Madrid ?

	"présentateur" place l'autonomie à sa place. Au tableau, le contour de l'Espagne, pour placer les autonomies. Profiter du premier passage pour faire récapituler ou réajuster si nécessaire, après avoir indiqué à l'élève en question que son intervention est la plus difficile, puisque c'est la première, mais qu'elle permet à tout le monde d'apprendre. Rappeler constamment la prise de notes.		
Travail à la maison	Matériel : la carte muette. **Consigne** : *Tenéis que completar este mapa con todo lo que habéis memorizado.* [113]	15 mn	
Troisième heure de cours			
Phase 6 **Réutilisation et capitalisation**	**Consigne** : *¿Lo habéis reconstituido todo? ¿Falta algo?* [114] On **doit** poser des questions si on a oublié quelque chose. Ce sont les autres élèves qui répondent.	5 mn	
Phase 7 **Réutilisation et écriture**	Faire tirer au sort, dans chaque groupe, une autre autonomie que celle présentée lors de la phase 5. **Consigne 1** : *Tenéis que escribir un texto corto a propósito de esta autonomía, bajo la forma de un poema o de una adivinanza. Tenéis que utilizar obligatoriamente los 4 verbos (hay, ser, estar, tener), colores, especialidades, etc.* [115] Travail individuel puis en groupes de quatre. On peut, à ce moment-là, prélever davantage d'informations sur les fiches en couleur présentant les autonomies. Préparation d'affiches (éventuellement en papier de Canson	35 mn	

[113] Traduction : Vous devez compléter la carte avec tout ce que vous avez mémorisé.
[114] Traduction : Vous avez tout reconstitué ? Il manque quelque chose ?
[115] Traduction : Vous devez écrire un texte court à propos de cette autonomie, sous la forme d'un poème ou d'une devinette. Vous devez utiliser obligatoirement les 4 verbes *(hay, ser, estar, tener), des couleurs, des spécialités, etc*.
[116] Traduction : Visite de l'exposition. Lecture silencieuse des textes. On pose des questions à propos de ce qui n'est pas clair. On complète les notes sur la carte muette.

	de couleur). Exposer les affiches. **Consigne 2** : *Visita de la exposición. Lectura silenciosa de los textos. Se ponen preguntas a propósito de lo que no está claro. Se completan los apuntes en el mapa mudo.* [116]		Cela peut faire l'objet d'une exposition. Travailler alors la mise en page.
Quatrième heure de cours (à la suite de la précédente)			
Phase 8 **Evaluation**	Qu'a-t-on appris, comment ? Ce qui a facilité, ce qui a gêné ? [117]		

Ce document donne à voir le déroulement de la mise en situation, tel que le groupe en a convenu, ainsi que les modalités de l'animation, c'est-à-dire, ce que l'enseignant a à faire. Pour une meilleure lisibilité de l'analyse qui suit, ce document est reproduit en Annexe 3 [118]. Elle est le reflet d'une négociation entre les enseignants du groupe et témoigne, comme on l'a dit, de leurs préoccupations, des intentions et des partis pris pédagogiques qu'ils ont voulu mettre en œuvre.

L'analyse qui suit tentera de rendre plus explicite cette fiche de préparation conçue pour un usage interne au groupe et de rendre compte des préoccupations, intentions et parti-pris pédagogiques qui s'y expriment.

3.2.2. Les attendus de la situation

Nous reprenons ici le déroulement phase après phase en retenant les intitulés adoptés par le groupe de travail, ce qui permettra de se reporter plus aisément au document complet en annexe.

[117] Il s'agit là d'un questionnaire écrit suivi d'une mise en commun collective : voir p. 93.
[118] Voir Annexe 3, pp. 5 à 11.

3.2.2.1. Phase 1 – Emergence des représentations

Contrairement au dispositif préconisé par le *Guide pédagogique* de la méthode *Díselo*, les élèves ne seront pas mis immédiatement en présence de la carte des autonomies. Le groupe de travail préfère procéder à un "échauffement" qui permet de faire un premier état des lieux.

L'émergence des représentations a pour objectif, ici, de mobiliser représentations, conceptions et connaissances des élèves, les rendre visibles et amorcer un cheminement du connu vers l'inconnu. Elle se veut aussi une occasion d'information réciproque :

- pour les élèves afin qu'ils puissent se rendre compte à la fois :
    - qu'ils savent des choses ;
    - qu'ils ont des doutes ;
    - qu'ils ne savent pas assez de choses ;
    - qu'ils ont besoin d'apprendre ;

- pour l'enseignant afin de :
    - faire un état des lieux ;
    - réajuster si nécessaire le mode d'intervention.

L'intention de rendre visibles les connaissances des élèves se traduit dans l'idée de la carte qui sera dessinée au tableau à main levée par l'enseignant et complétée au fur et à mesure avec les éléments fournis par les élèves. Il s'agit de leur permettre de prendre conscience qu'ils ont déjà des connaissances, de les matérialiser sur la carte, mais aussi de donner à voir, par l'espace encore disponible, que ces connaissances sont à compléter et que ce sera l'objet de la suite du travail.

Pour l'enseignant, ce moment peut faciliter un repérage des connaissances, des hésitations, des difficultés des élèves. En effet, le groupe a décidé que cette mise au jour des représentations devra se faire dans la langue cible, ce qui suppose, nécessairement, pour les élèves, une double mobilisation sur le plan culturel et linguistique. Il y a fort à parier que les interventions se feront dans une langue "approximative". C'est pourquoi le dispositif prévoit une émergence des représentations courte et rapide où le français puisse intervenir. Charge à l'enseignant de

demander une reformulation, si c'est possible, ou de reformuler lui-même, en demandant à l'élève si c'est bien ce qu'il voulait dire.

Pour la même raison, très vite est proposé un document qui, à travers une tâche ludique — un Vrai/Faux — permet, d'une part, d'entretenir une dynamique qui pourrait retomber faute de propositions, et, d'autre part, que cette première phase ne s'épuise dans la répétition d'un catalogue sans fin de connaissances ponctuelles, alors que l'objectif est ailleurs. Les élèves vont devoir au contraire poursuivre, sous une autre forme, la re-mobilisation de leurs connaissances : ils peuvent reconnaître des éléments de la géographie de l'Espagne qu'ils connaissent mais qu'ils n'ont pas su ou pu mobiliser au moment voulu soit par oubli, soit par difficulté à dire sur le plan linguistique. Ce Vrai/Faux est reproduit en Annexe [119] pour que le lecteur puisse s'y reporter plus facilement.

Voici des affirmations sur l'Espagne.
Vraies ou fausses ? Coche, selon le cas, la case correspondante.

La situación	**V**	**F**	**La situation**
España está en el sur de Europa			L'Espagne est (se situe) au sud de l'Europe
España está al sur de Francia			L'Espagne est (se situe) au sud de la France
España está al oeste de Portugal			L'Espagne est (se situe) à l'ouest du Portugal
España está rodeada por el Mar Mediterráneo			L'Espagne est entourée par la Mer Méditerranée
Las Islas Baleares están al norte de España			Les Iles Balérares sont (se trouvent) au nord de l'Espagne
Hay una frontera natural entre Francia y España			Il y une frontière naturelle entre la France et l'Espagne
Hay una frontera natural entre Portugal y España			Il y une frontière naturelle entre le Portugal et l'Espagne
Madrid está en el centro de España			Madrid est (se situe) au centre de l'Espagne
Las Islas Canarias están en el Océano Atlántico, al oeste de Marruecos			Les Iles Canaries sont (se trouvent) dans l'Océan Atlantique, à l'ouest du Maroc
Barcelona es un puerto situado a orillas del Océano Atlántico			Barcelone est un port situé au bord de l'Océan Atlantique
España está dividida en autonomías			**L'Espagne est divisée en autonomies**
La autonomía más grande es la Comunidad de Madrid			L'autonomie la plus grande est la Communauté de Madrid
Sevilla es la capital de Andalucía			Séville est la capitale de l'Andalousie
Todas las autonomías tienen una bandera (1) que			Toutes les autonomies ont un drapeau qui

[119] Annexe 4, p. 12.

las caracteriza			les caractérise
Las banderas tienen colores y símbolos diferentes			Les drapeaux ont des couleurs et des symboles différents
Cataluña no puede ver el mar			La Catalogne ne peut pas voir la mer
Galicia es una autonomía que se sitúa a orillas (2) del Océano Atlántico			La Galice est une autonomie qui se situe au bord de l'Océan Atlantique
El nombre de Castilla viene de la palabra *castillo*			Le nom de la Castille vient du mot *castillo* (château)
Gibraltar no es territorio español			Gibraltar n'est pas un territoire espagnol

Cita el nombre de 10 ciudades españolas que conoces. [120]

(1) *la bandera* : le drapeau

(2) *a orillas de* : au bord de

Ce Vrai/Faux va donc jouer un rôle d'*input* [121] à la fois sur le plan culturel et sur le plan linguistique, en offrant des informations nouvelles et un vocabulaire adapté et nécessaire pour le travail qui va suivre. Pour autant, l'élève ne sera pas seulement en situation de réception de l'information, il aura une double tâche à effectuer : tâche de compréhension des énoncés, grandement facilitée par la transparence de la langue espagnole pour un francophone, et tâche de traitement de l'information par émission d'hypothèses, puisqu'il s'agit de décider ce qui est vrai et ce qui est faux. Il est à noter que, dans un premier temps, ce Vrai/Faux est donné sans document d'appui qui permette d'y répondre mais comme, en quelque sorte, une occasion de faire, pour chaque élève, un état des lieux de ses connaissances, une évaluation diagnostique pour soi-même.

3.2.2.2. Phase 2 – Observation

La difficulté, prévisible, réside dans le fait que des élèves peu habitués à ce mode de travail peuvent ressentir le besoin irrépressible, construit par l'*habitus* scolaire, d'une validation immédiate, d'une correction de ce qui, pour eux, est un exercice, une tâche à remplir pour elle-même. De là, dans un premier temps, la nécessité pour l'enseignant de les rassurer,

[120] Traduction : Cite le nom de 10 villes espagnoles que tu connais.
[121] *Input* : les données langagières en entrée.

pendant l'effectuation de la tâche, sur le fait que ce n'est pas grave s'ils ne terminent pas, s'ils ne connaissent pas toutes les réponses. Et, dans un deuxième temps, la proposition de vérification des hypothèses à l'aide de la carte projetée sur transparent : autre façon de calmer l'angoisse de l'erreur.

Il s'agit de la même carte que précédemment mais cette fois-ci, elle n'est plus support pour l'expression mais ressource dans une tâche de compréhension, de re-mobilisation de connaissances et de prise d'informations nouvelles. Il s'agit encore d'une tâche de compréhension car le va-et-vient entre le corpus fourni par le Vrai/Faux et la consultation de la carte va permettre d'éclairer d'éventuelles zones d'ombre ; d'une tâche de re-mobilisation de connaissances car ce mouvement est susceptible de réveiller des souvenirs ; d'une tâche de prise d'informations nouvelles car la recherche de validation effectuée par l'élève va le conduire nécessairement à explorer l'ensemble de la carte et à entrevoir d'autres éléments qui ne pourraient être de la même façon disponibles dans une correction canonique où chacun y va de sa phrase et c'est l'enseignant qui valide à la fin.

La consigne suivante ne fait que confirmer et orienter précisément les élèves dans cette direction puisqu'il s'agit de compléter les informations en prenant appui sur les affirmations fournies dans le Vrai/Faux. La suggestion de compléter la liste permet de cadrer la tâche et de la rendre réalisable puisque l'élève peut, par exemple, soit combiner de façon différente des éléments prélevés dans le corpus, soit re-formuler ce qui s'est avéré faux dans le travail de vérification. C'est également une occasion supplémentaire de se familiariser avec la carte, les noms des autonomies, de réutiliser les formes verbales proposées dans le corpus, les prépositions, les points cardinaux, les couleurs, etc.

Les tâches sont donc volontairement très cadrées : cocher des cases dans un Vrai/Faux, vérifier ses hypothèses, compléter une liste et pour cela, re-combiner des éléments fournis au préalable, proposer, enfin, ces combinaisons nouvelles, oralement. Autant d'étapes qui sont susceptibles de mettre les élèves dans une première situation de prise puis de saisie de l'information fournie, d'*intake*, au sens où l'entendent R. Porquier et B. Py [122]

[122] Rémy Porquier et Bernard Py, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, 2004, p. 37.

> "*Alors que la prise est un acte qui s'inscrit dans un discours (le terme même de 'prise' évoque celui de 'reprise'), la saisie est un acte cognitif, à savoir l'intégration de la prise dans l'interlangue. Cette intégration peut n'être que provisoire et durer le temps nécessaire à la résolution d'un problème conjoncturel de formulation ou d'interprétation. Elle peut aussi être plus durable, et devenir même définitivement disponible. Prise et saisie sont donc deux moments nécessaires à la réalisation de tout apprentissage linguistique ponctuel. Alors que la prise est observable, la saisie ne peut être attestée et caractérisée que par des moyens indirects, par exemple, par la récurrence de l'unité concernée dans des contextes variés, à des moments différents, ou par des procédures expérimentales.*"

Il ne suffit pas, en effet, de proposer un *input* pour qu'il y ait automatiquement apprentissage. C'est seulement le traitement de cette information, dans des actes — prise ou saisie — qui seul peut permettre, dans les conditions définies par Rémy Porquier et Bernard Py, d'apprendre. La mise en situation proposée ici se donne donc pour objectif de varier les occasions de traiter cette information, en fournissant une occasion de recontextualiser sur une autonomie précise.

Mais auparavant soulignons le fait que la production orale à laquelle sont invités les élèves a un double objectif : rendre visible la possibilité de jouer avec la langue, de manipuler les données, de se familiariser avec, pour les élèves, et de repérer, pour l'enseignant, les obstacles éventuels.

Pour cela, l'enseignant doit laisser un temps de préparation, ne pas chercher l'exhaustivité et permettre le développement de l'interlangue, cette langue intermédiaire qui ne peut évoluer que si le processus de sa construction n'est pas contrecarré par une pratique strictement normative de la part de l'enseignant, comme c'était le cas dans les suggestions du *Guide pédagogique* que nous avons décrites auparavant [123].

A ce stade, il est à noter que si les élèves ont été sollicités pour produire des actes — émettre des hypothèses, combiner et transformer des énoncés — ils les ont réalisés de façon individuelle, même si l'enseignant a le souci de retranscrire les propositions au tableau ou sur une affiche afin qu'elles constituent progressivement un corpus de référence dont chacun des individus du groupe peut s'emparer. Dans la négociation pour l'élaboration du dispositif présenté ici, la réalisation des tâches en groupe n'a pas été retenue : il semblait indispensable,

[123] Voir *supra*, p. 62.

à certains enseignants, de mobiliser personnellement les élèves sur ces premières tâches, condition nécessaire à un outillage suffisant pour la suite du travail. Ce qui, en creux, pourrait révéler soit le manque de confiance dans le travail collectif, tout au moins à ce stade du projet, ou les habitudes de pédagogie frontale, soit aussi la crainte que des modes de travail en groupe conduisent à une organisation peu favorable à la construction du savoir, une crainte que l'on pourrait résumer ainsi : "*en groupe, c'est toujours les mêmes qui travaillent*".

Ces deux premières étapes sont pensées comme des étapes préparatoires au projet proprement dit qui consiste à présenter une autonomie tirée au sort, sous la forme d'une devinette. Elles ont donc comme objectif de mettre en confiance, à la fois, par la valorisation de ce que l'on sait et par un outillage sur le plan linguistique et culturel, afin de pouvoir poursuivre le travail.

3.2.2.3. Phase 3 – Recherche, *intake*, et élaboration de la présentation d'un objet

Il s'agit donc maintenant de proposer une recontextualisation de ce qui vient d'être remobilisé, reconnu, et des énoncés qui sont devenus, par les combinaisons et transformations opérées dans l'étape précédente, plus familiers.

Comme il n'est pas envisageable de travailler de façon exhaustive sur 17 autonomies, le choix du groupe de travail s'est porté sur 7 d'entre elles, choix déterminé par des critères à la fois pratiques — l'effectif des classes choisies étant de 21 à 25 élèves il est possible de faire travailler des groupes de 3 ou 4 élèves sur chacune des autonomies — et culturels : celles qui ont une langue propre, en plus du castillan — Pays Basque, Catalogne, Galice et Valence —, certaines de celles qui sont susceptibles d'être mieux connues des élèves parce que ce sont des destinations touristiques fréquentes — Catalogne, Valence, Andalousie, Canaries — et la Communauté de Madrid, là où se trouve la capitale. Dans une classe plus nombreuse, l'éventail pourrait être élargi et deviendrait plus représentatif.

Le tirage au sort, que l'on retrouvera à d'autres moments, et la consigne du secret prétendent installer un climat de mystère qui prépare l'étape de la devinette qui suivra. Mais pour l'instant, il s'agit essentiellement de préparer la présentation d'une autonomie dont les autres sont censés ignorer le nom, à l'aide de tout ce dont on dispose, inscrit sur le tableau ou sur une affiche et de la photocopie de la double page du manuel. Rappelons que là, les élèves vont

trouver la carte des autonomies qu'ils ont vue projetée jusqu'à présent, la rose des vents, les deux textes courts — *De colores* et *Coplas* — ainsi que les questions, consignes et remarques qui sont aussi de *l'input*, des ressources dans lesquelles ils peuvent puiser à loisir. Des élèves entraînés à ce type de situation peuvent tirer parti, assez rapidement, des différentes informations fournies, du fait des redondances ou des échos fournis par la double page. Néanmoins, le groupe de travail a exprimé une certaine angoisse devant ce qui pouvait apparaître comme une consigne trop complexe pour des élèves aussi jeunes — élèves de 4ème —, de là l'idée de la résumer en inscrivant les mots clés au tableau : "présentation – travail individuel – en secret – le transparent – la photocopie", pour que les élèves puissent s'y référer comme à un aide-mémoire.

La consigne 2 se veut être l'occasion de faire le point pour tous. C'est une activité de synthèse qui, le plus souvent, est le fait de l'enseignant, dans le cours canonique. Ici, ce sont les élèves qui sont sollicités pour récapituler, d'une part, les "incontournables" de la présentation d'une région — le contenu : la situation, les noms des différentes provinces qui composent la région, la capitale, les différentes villes, les drapeaux, les spécialités, par exemple — et d'autre part, la façon de dire — la forme — à l'aide d'une affiche à compléter avec les quatre formes verbales utilisées depuis le début de la MeS, mais dans une situation de métacognition. Ce qui leur est demandé, en effet, c'est d'identifier la forme linguistique qui permet d'exprimer une fonction — énumérer/dire ce qu'il y a, définir, situer, dire ce que l'on a/ce que l'on possède — et de l'illustrer par un énoncé auquel chacun puisse se référer. Il s'agit d'une rupture importante dans les pratiques habituelles puisqu'il est davantage d'usage de demander, par exemple, : "comment dit-on "avoir" en espagnol ?" plutôt que "en espagnol, quand on veut dire ce que l'on a, comment on s'y prend ?". C'est beaucoup plus intéressant du point de vue de l'activité de l'élève mais encore faut-il qu'il identifie la demande implicite de l'enseignant, s'il ne lui est pas précisé, de façon explicite, que c'est un verbe qu'on attend.

Comme on l'a vu dans la partie II.3.1.3., pour un locuteur français, ces quatre notions supposent un déplacement important sur le plan cognitif. Il s'agit de changer de point de vue : ce qu'il y a /ce que l'on a ; inhérent /circonstanciel ; interne /externe. Il n'est plus question de se repérer par le biais de la traduction seule ou des catégories grammaticales réduites à des étiquettes. Cela demande d'envisager la langue de façon plus complexe, en y intégrant, au delà du strictement linguistique, la dimension langagière et culturelle. De même, ce n'est pas davantage l'explication magistrale, reposant sur des exemples à appliquer, qui constitue le

mode d'accès privilégié dans la démarche d'apprentissage, mais plutôt l'observation, l'élaboration et la confrontation des hypothèses, le tâtonnement, les essais et les erreurs des élèves.

Les deux synthèses — le contenu et la forme des présentations — sont inscrites sur affiche et constituent une nouvelle ressource disponible. Le regroupement des élèves ayant tiré au sort la même autonomie et qui vont avoir à comparer et mettre en commun ce qu'ils ont préparé individuellement, allié à la distribution d'une fiche spécifique dans laquelle ils devront chercher des informations supplémentaires pour compléter leurs premières présentations, peut favoriser la saisie, c'est-à-dire l'utilisation des affiches de synthèse, comme guides pour l'élaboration des nouvelles présentations par groupe.

Chaque groupe reçoit donc une fiche spécifique sur "son" autonomie. Ces fiches sont un collage réalisé à partir de plusieurs sources documentaires [124]. Elles offrent toutes la même présentation : le nom de l'autonomie, une carte de l'Espagne où se distingue par une couleur différente l'autonomie en question, un premier encadré qui offre une "carte d'identité" minimale — capitale, nom des habitants, langues parlées — un encadré de couleur verte sur la gauche, de présentation générale, quatre rubriques — économie, art, fêtes, folklore et gastronomie — des photos pour illustrer l'ensemble. L'objectif est bien de fournir l'information nécessaire à la réalisation de la consigne mais aussi d'obliger les élèves à une lecture "longue". Ils auront à faire un travail de compréhension globale, un tri dans l'information en relation avec la mission qui leur est assignée et à opérer des choix personnels : vont-ils choisir, pour la Communauté de Valence, au chapitre spécialité plutôt le *turrón*, sorte de nougat que l'on offre pour Noël, la *paella* ou la *horchata* boisson rafraîchissante à base de suchet, une racine que les Français méconnaissent ? Vont-ils ajouter un élément supplémentaire aux rubriques énumérées sur l'affiche ? Sur ce dernier point, les avis sont partagés dans le groupe de travail, certains collègue étant partisans de limiter la recherche aux cinq rubriques énumérées, "pour que les élèves ne se dispersent pas".

Le minutage de la MeS permet de prévoir que ces trois premières phases prendront place dans la première heure de cours. Le découpage horaire de l'emploi du temps des élèves dans le

[124] Sylvie Kourim-Nollet, *Básico 2*. La civilisation hispanique, Didier, Paris, 1998, María Unceta (coordinación y supervisión), *Guía de España*, El País Aguilar, Madrid, 1996, et dépliants touristiques édités par les différentes aunonomies. Les 7 fiches utilisées dans la MeS sont présentées en Annexe 5, pp. 13 à 19.

secondaire oblige à un saucissonnage des séquences tel que l'enseignant se trouve obligé de morceler le travail des élèves, de l'interrompre en essayant de ne pas casser la dynamique. Dans ce cas précis, les élèves ont pour consigne de continuer le travail à la maison à l'aide des documents fournis mais en transformant leur présentation :

> "*Tenéis que preparar lo que vais a* ***decir*** *la próxima vez para presentar vuestra autonomía,* ***en primera persona****. No podréis leer ningún papel*." [125]

Le travail à la maison est un problème toujours délicat. C'est la plupart du temps une source de conflit dans la classe car, inévitablement, il y a des élèves qui n'ont pas fait leur travail. Les effets négatifs en ont été largement analysés, notamment par Philippe Meirieu [126] : source de difficultés supplémentaires, en particulier pour les élèves qui ne peuvent bénéficier d'une aide familiale ou autre, il contribue sans aucun doute à creuser les inégalités. Interdits encore aujourd'hui en primaire, les devoirs écrits à la maison sont pourtant exigés de façon générale par les enseignants. Dans le secondaire, soit le travail est formulé trop souvent à l'aide de consignes vagues, soit il joue le rôle d'activité de compensation pour ce qui n'a pas pu être travaillé en classe, faute de temps. La plupart du temps, les élèves sont invités à faire des exercices d'application ou se retrouvent perdus face à une injonction irréaliste. C'est ce que dénonçait Francis Loscot, Inspecteur général d'espagnol, en évoquant le contrôle en début d'heure :

> "*Je suis toujours surpris, pour ma part, par le déroulement de ce rituel, trop souvent le même, au cours duquel des élèves volontaires prennent la parole pour redire… peu ou prou ce qu'ils ont dit au cours précédent, les autres se taisant.* ***Et comme par hasard, les consignes qu'on leur donne en fin de cours sont tellement vagues — vous reverrez ce qu'on a dit, vous relirez le cahier, etc. — qu'il ne peut en être autrement."*** [127]

---

[125] Traduction : Vous devez préparer ce que vous allez **dire** la prochaine fois pour présenter votre autonomie, **à la première personne**. Vous ne pourrez lire aucun papier.
[126] Philippe Meirieu, *Les Devoirs à la maison*, Paris, Syros, 1987.
[127] Francis Loscot, "Synthèse des débats" in IGEN, *Rapport : Enseigner l'espagnol en ZEP*. Journées des 23 et 24 mars 1999, p. 44, consultable sur : ftp://ftp.ac-toulouse.fr/pub/espagnol/oficial/zep/zep7_p.pdf, p. 9 (consulté le 22/6/2009). Souligné par nous.

Le groupe de travail a sacrifié à l'habitude de donner du travail à faire à la maison en essayant de le penser en termes de faisabilité : transformer le texte en passant à la première personne du singulier relève d'une tâche courante, identifiée comme facile, voire mécanique, par les élèves. Le groupe fait donc l'hypothèse que cet exercice est susceptible de moins rebuter les élèves et de les amener, chemin faisant, à poursuivre le travail en s'engageant dans une tâche plus complexe de poursuite de la lecture, de tri dans les informations et de choix à opérer. Stratégie, diront certains, ruse pédagogique, penseront d'autres, d'autant plus que le travail, amorcé en classe, peut laisser les élèves sur leur faim et déclencher le désir de poursuivre. Il est sans aucun doute plus facile de continuer sur une lancée que de commencer, seul, une tâche nouvelle.

La consigne, distribuée à l'écrit, comporte également l'annonce, pour le cours suivant, d'une forme de travail : se préparer à dire. L'élève est averti qu'il devra présenter "son" autonomie à l'oral et que cet oral ne sera pas une lecture de la préparation écrite. Cet avertissement n'a, à ce moment-là, aucun caractère dramatique, puisqu'il s'agit encore du stade de la préparation, mais il prédispose les esprits à entrer dans une tâche que les élèves ne goûtent guère d'ordinaire. En effet, la prise de parole, dans le cours canonique est le plus souvent un écrit oralisé, soit parce qu'il s'agit d'une lecture "à haute voix" — ce qui pourrait constituer une activité intéressante de point de vue langagier : intonation, prosodie, mise en voix et en gestes… — soit du fait de l'hypercorrection qui est de mise dans le cours d'espagnol dialogué. La demande réitérée de "faire des phrases complètes" relève davantage de la centration sur le code écrit que sur le code oral, alors qu'il s'agit, encore une fois, de faire que se développe la compétence communicative. La devinette qui va suivre relève du code écrit, certes, mais c'est, avant tout, un texte à dire.

Dans cette troisième étape du travail apparaît fortement la préoccupation de l'*input* et de l'*intake*. Pour que les élèves aient des choses à dire, il faut qu'ils puissent disposer de ressources dans lesquelles ils puissent trouver de quoi dire : ici, en plus des premières représentations écrites au tableau et du Vrai/Faux fourni à la phase 1, la double page du manuel, les fiches spécifiques pour chaque autonomie et les affiches récapitulatives. Mais l'*input* ne suffit pas à garantir l'apprentissage. Encore faut-il, rappelons-le, que les conditions de l'*intake* soient assurées pour qu'il puisse y avoir appropriation du matériau, pour que l'élève s'en saisisse par l'activité qu'il déploie. Ces conditions sont ce que l'enseignant met en place pour qu'il y ait activité de l'élève, tout en sachant que la liberté — celle de l'élève — est

irréductible et que l'enseignant ne peut, par ses consignes, que l'engager vers, sans pouvoir l'y forcer.

3.2.2.4. Phase 4 – Mise en mémoire et fin de la préparation

Le retour en classe n'est jamais la reprise immédiate de l'activité initiée au cours précédent. Le rituel de la reprise, fortement critiqué comme nous l'avons vu par Francis Loscot, prétend à cette fonction de "renouer les fils". S'il n'y parvient pas c'est parce qu'il institue une répétition du "déjà vu" plutôt qu'une actualisation du travail. C'est à cela que vise la nouvelle consigne qui est donnée aux élèves dans cette MeS :

> "***Consigne 1*** *: Tenéis 10 mn para preparar una presentación, en primera persona, de vuestra autonomía. Bajo la forma de una adivinanza* [une devinette]. *No tenéis que pronunciar el nombre de la autonomía. Vuestros compañeros deben adivinar de qué autonomía se trata a partir de lo que vais a decir*." [128]

Il s'agit d'une actualisation dans les deux sens du terme : rendre quelque chose actuel, le remettre dans les esprits au moment présent et, en même temps, l'adapter à des besoins nouveaux. Car la première phrase de la consigne rappelle le travail qui était à faire et auquel les élèves qui ne l'ont pas fait ou qui étaient absents lors de la séance précédente peuvent raccrocher, sans passer par un contrôle de l'enseignant. La deuxième partie de la consigne qui consiste dans une nouvelle tâche de transformation est susceptible de mobiliser un plus grand nombre d'élèves, et surtout les deux catégories citées plus haut, parce qu'il ne s'agit justement pas de répétition et parce que la devinette présente un aspect ludique qui engage un travail sur la forme aussi bien que sur le contenu.

Une devinette, en effet, comporte des règles : pour qu'elle soit intéressante, pour qu'on ne devine pas trop vite, il faut instaurer une gradation dans les indices à fournir, du plus difficile au plus facile, du plus obscur au plus évident. On se donne ainsi davantage de chances de

[128] Traduction : Vous avez 10 mn pour préparer une présentation, à la première personne, de votre autonomie. Sous la forme d'une devinette. Vous ne devez pas prononcer le nom de l'autonomie. Vos camarades doivent deviner de quelle autonomie il s'agit à partir de ce que vous allez dire.

provoquer une écoute plus active de la part de l'ensemble de la classe puisqu'il y a un enjeu à cette écoute, celui de deviner de quelle autonomie il s'agit. C'est pourquoi l'enseignant, après avoir repris l'affiche de la phase 3, va inviter les élèves à tenir compte de cette gradation. Néanmoins, comme on peut le constater sur "la fiche de préparation", le groupe de travail n'a pas su déterminer de façon précise comment l'enseignant allait procéder : en proposant lui-même un ordre dans les différents indices, avec l'indication de la capitale en dernier, ou en demandant aux élèves d'y réfléchir comme c'est le cas pour la question qui ferme ce genre : *¿Quién soy?* [Qui suis-je ?]. Là encore, tout comme à travers la limitation aux cinq rubriques énumérées sur l'affiche — la situation, les noms des différentes provinces qui composent la région, la capitale, les différentes villes, les drapeaux, les spécialités — ce qui s'exprime avant tout c'est la crainte vis à vis du temps que demande une telle MeS.

La question du temps est, en effet, une question prégnante, presque angoissante, qui se manifeste chez les enseignants, de façon générale : il faudrait varier les supports, les activités et ne pas trop les faire durer pour éviter l'ennui comme le recommande explicitement le *Rapport d'Inspection sur l'enseignement de l'espagnol en ZEP* en 1999, recommandation sans cesse répétée aux enseignants débutants [129] :

> *"proposer plusieurs supports lors d'une même séance (deux semblent le maximum possible en collège) peut permettre dans certaines classes de maintenir l'intérêt et la curiosité, donc l'activité, s'ils sont travaillés en écho, en miroir.* "

Mais, cette recommandation n'a sans doute pas rencontré la faveur souhaitée puisque quatre ans après, Francis Loscot, déplore :

> "[les] *cours où les prises de notes sont interminables, le même document étudié pendant 4, 5 heures de suite, ce qu'un IPR appelait " la métaphysique du point-virgule "...* […] *C'est ainsi qu'on passe 4, 5, 6 heures sur le même texte : c'est insupportable pour un adolescent, c'est dissuasif, on aboutit à l'inverse de ce qui est recherché".*

[129] Francis Loscot, *op. cit.*, p. 3.

Les groupes ayant terminé l'élaboration de la devinette, il s'agit maintenant de la présenter à l'ensemble de la classe. Laisser aux élèves la décision de qui viendra faire cette présentation orale revient à annuler la dynamique de mobilisation de l'ensemble des éléments du groupe. Tous les enseignants connaissent les deux cas de figure les plus courants et aussi contre-productifs l'un comme l'autre sur le plan de l'apprentissage : soit le groupe désigne très vite un rapporteur, en général, l'élève le plus à l'aise, et les autres se reposent entièrement sur lui, quitte à critiquer sa performance s'il ne se révèle pas suffisamment à la hauteur, à leurs yeux ; soit le groupe n'arrive pas à se décider et l'impossibilité à trancher peut tourner au conflit ouvert. L'enseignant alors, se trouve contraint de désigner "la victime" dans le second cas, mais parfois aussi dans le premier, dans un souci de faire en sorte que "ce ne soit pas toujours les mêmes qui passent". La stratégie choisie ici est tout autre et présente un double aspect. D'abord, par la mise en place d'un tirage au sort qui a l'avantage de ne pas personnaliser la décision. Pour autant, ce tirage au sort, s'il est susceptible d'éliminer le sentiment d'injustice, peut s'avérer très insuffisant pour contrecarrer le sentiment de panique qui étreint certains élèves, moins à l'aise, à l'idée qu'ils vont devoir prendre la parole en public. C'est pourquoi, ce tirage au sort est assorti de la consigne suivante :

> "***Consigne 3*** : *Cada grupo tiene que entrenar a su representante para que haga la presentación en buenas condiciones*." [130]

C'est donc à un travail de coopération auquel sont invités tous les élèves, dans chaque groupe. Chacun est responsable de la réussite de l'entreprise qui sera, au final, donnée à voir par l'un d'entre eux. Celui-ci travaille, de ce fait, "avec filet", l'objectif étant de dédramatiser les choses et de mettre davantage en confiance les élèves les plus timides ou les plus fragiles qui auraient été tirés au sort.

Notons au passage que les consignes induisent la nécessité de s'exprimer en espagnol au sein du groupe, ne serait-ce au début, que pour récapituler ce que l'on a préparé, puis en transformant la première ébauche, et surtout dans la phase d'entraînement où l'espagnol sera forcément utilisé, même si les conseils persisteront en français.

[130] Traduction : Chaque groupe doit entraîner son représentant pour qu'il fasse la présentation dans de bonnes conditions.

D'étapes en étapes — la mise en partage des préparations individuelles puis la transformation sous la forme d'une devinette et enfin l'entraînement à la présentation orale — la mémorisation a davantage de chances de se mettre en place et la consigne "vous avez à dire", sans l'aide d'un papier, d'apparaître peut-être, moins terrifiante à certains élèves. A chaque étape, les élèves ont un nouveau problème à résoudre et le groupe de travail tente de poursuivre l'objectif de communication — proposer une devinette — à travers des tâches à visée à la fois de communication et d'apprentissage

3.2.2.5. Phase 5 – Interventions

Les activités d'écoute sont toujours difficiles pour les élèves car ils y sont trop peu préparés. Les situations de compréhension auditive commencent tout juste à se mettre en place, sous la pression institutionnelle liée au CECRL, provoquant une déstabilisation d'importance chez la plupart des enseignants. Ici, comme on peut le constater, l'introduction d'un *input* oral n'a pas été retenue. La seule écoute familière, dans une classe ordinaire, c'est celle des propos tenus par l'enseignant. Mais si elle est familière, elle n'est pas pour autant forcément réalisée si l'on en croit les lamentations d'un grand nombre d'enseignants : "ils n'écoutent pas". *A fortiori* lorsqu'il s'agit de l'écoute des élèves entre eux, puisque, dans le cours dialogué, la parole des élèves ne peut pas avoir la même légitimité que celle de l'enseignant.

En revanche, une devinette, cela s'écoute davantage puisque, en principe, c'est une invitation à en dévoiler le mystère. Néanmoins, le groupe de travail a préféré assortir cette écoute d'une tâche qui lui donnerait un sens : la prise de notes sur une carte muette peut concentrer davantage l'attention des écoutants. Elle pourrait se faire à partir de ce que dit le rapporteur de chaque groupe mais surtout de ce que disent ceux qui "donnent la réponse", qui identifient l'autonomie qui vient d'être présentée.

La tonalité ludique de la situation est également susceptible de favoriser l'écoute puisque, comme dans tout jeu, celui-ci comporte des règles : on doit laisser faire la présentation jusqu'au bout, sans interrompre la devinette, même si on a trouvé la réponse avant la fin ; celui qui donne la réponse doit la justifier : "*¿Por qué te parece que es la Comunidad de Madrid?"* [Pourquoi penses-tu que c'est la Communauté de Madrid ?] ; c'est celui qui dit la devinette qui la valide. L'acceptation de ces règles peut être plus facile pour certains élèves

parce qu'elles font partie d'un rituel social et que celui-ci peut — on l'espère — réguler leur impatience. Chaque passage se termine par le placement de l'autonomie à sa place sur la carte : c'est un puzzle que l'on réalise ensemble, même s'il sera incomplet du fait qu'on ne pourra placer que 7 autonomies.

Notons aussi que" la fiche de préparation" prévoit une intervention de l'enseignant après la première présentation, pour valoriser le groupe qui vient d' "essuyer les plâtres", le rassurer et peut-être faire de ce moment une occasion de rappel des consignes. Comme dans tout jeu nouveau, il y a une première partie d'essai : elle ne compte pas pour rien, contrairement à ce que l'on pense, elle est la condition de la réussite de ce qui va suivre.

Le caractère partiel de la prise de notes va donner lieu au travail à la maison qui ressurgit à tout moment dans les discussions du groupe de travail. La négociation entre les participants débouche sur une tâche qui ouvre paradoxalement sur un manque qu'il faudra combler et qui permettra de faire rebondir l'intérêt au cours suivant. En effet, la consigne : "*Tenéis que completar el mapa con todo lo que habéis memorizado*" [Vous devez compléter la carte avec tout ce que vous avez mémorisé] sollicite la mémoire mais aucun élève ne peut avoir tout mémorisé, pour la bonne raison qu'un bon nombre des éléments cités dans les devinettes n'a pas pu être compris. Pour reprendre l'exemple de Valence, cité en 3.2.2.3., il y a fort à parier que si la spécialité retenue est *la horchata,* elle ne pourra pas être identifiée comme boisson rafraîchissante. Il faudra donc y revenir. Les élèves sont donc amenés à passer d'une compréhension relativement globale, suffisante pour identifier les autonomies à une compréhension plus fine des éléments particuliers à chaque région.

3.2.2.6. Phase 6 – Réutilisation et capitalisation

Cette phase est très importante : elle propose une tâche de *bridging*, de mise en lien, de remobilisation, encore une fois, et permet de légitimer l'utilisation de la carte muette. En somme, le jeu continue sous la forme de questions-réponses entre élèves. Mais il s'agit maintenant d'un jeu de questions-réponses différent de celui qui était proposé par le guide pédagogique du manuel, les élèves poseurs de questions se retrouvaient dans la même position que l'enseignant ordinaire qui demande faussement une information qu'il connaît déjà. Il en va tout autrement dans la MeS où les élèves sont amenés à poser des questions

dont ils ne connaissent pas la réponse, réponse dont ils ont besoin pour accomplir la tâche qui est demandée : si le cadre est forcément artificiel, la situation de communication est elle, véritable, car porteuse d'un enjeu et susceptible de mettre en oeuvre une authentique fonctionnalité des activités langagières.

Chacun, en effet, connaît les différentes rubriques qui devaient figurer, de façon incontournable, dans chaque devinette, mais il en ignore souvent le contenu : la spécialité de la Catalogne, la capitale du Pays Basque, les noms des 8 provinces de l'Andalousie, la signification exacte de *plátano* [banane], etc. C'est donc l'occasion de poser les questions nécessaires, en prenant appui — pourquoi pas — sur celles qui figurent dans la double page et qui peuvent jouer alors une fonction d'*input*. La consigne de compléter la carte, jouant celle d'*intake*.

La négociation dans le groupe de travail n'a attribué à cette phase qu'un temps très court — 5 minutes — par crainte de rallonger la MeS et de provoquer une lassitude chez les élèves.

3.2.2.7. Phase 7 – Réutilisation et écriture

Les élèves ont déjà produit par écrit mais il s'agissait d'un écrit préparatoire à une intervention orale. Il s'agit maintenant, dans cette nouvelle phase, de procéder à un écrit plus formalisé à propos d'une autre autonomie :

> "***Consigne 1*** : *Tenéis que escribir un texto corto a propósito de esta autonomía, bajo la forma de un poema o de una adivinanza. Tenéis que utilizar obligatoriamente los 4 verbos (hay, ser, estar, tener), colores, especialidades, etc.*" [131]

Ce dont il est question ici, ce n'est pas de reprendre à l'écrit, en le complétant, ce qui a été préparé puis présenté à l'oral, mais d'opérer un transfert sur un autre objet, proche certes, mais

[131] Traduction : Vous devez écrire un texte court à propos de cette autonomie, sous la forme d'un poème ou d'une devinette. Vous devez utiliser obligatoirement les 4 verbes *(hay, ser, estar, tener)*, des couleurs, des spécialités, etc.

présentant d'autres particularités. Pour éviter la répétition sur le plan formel, les élèves ont le choix entre la devinette ou le poème. Cette dernière suggestion, le poème, vise à offrir aux élèves une occasion de prendre appui, d'une façon ou d'une autre, sur les deux textes proposés dans la double page : *De colores* et *Coplas de España*.

Il importe de proposer dans un premier temps une phase individuelle pour que chacun s'essaie à cette tâche, qu'il puisse prendre la mesure de ce qu'il sait faire maintenant, et qu'il n'y ait plus, ensuite, lors du regroupement, qu'à articuler, enrichir et traquer les erreurs. La proposition de transcrire les textes sur un support valorisant, du papier de Canson de couleur, et de conférer à l'ensemble la catégorie d'exposition peut servir de stimulant pour cette dernière tâche et lui donner la forme d'un aboutissement, aux deux sens du terme : c'est la fin de la MeS et la preuve tangible que le projet a abouti.

La proposition de lecture finale est, en soi, une validation du travail. Auront-ils envie de lire ? Buteront-ils encore sur des problèmes de compréhension ? Ressentiront-ils le besoin de poser des questions pour comprendre mieux, pour en savoir davantage ? Oseront-ils un commentaire ?

La dernière partie de la Consigne 2 traduit un dernier souci d'exhaustivité puisqu'à l'issue de la phase 6, les élèves n'auront certainement pas complété entièrement la carte muette.

3.2.2.8. Phase 7 – Evaluation

"Qu'a-t-on appris ? Comment ? Ce qui a facilité, ce qui a gêné (le travail) ?"

C'est le moment de la conscientisation, sans lequel la MeS peut être vécue par les élèves comme une succession de tâches dans lesquelles ils se sont peut-être plongés mais sans en voir forcément le sens, ou ce qui les reliait, ou le motif pour lequel ils ont accepté de les faire, ou la raison — d'après eux —d'un moment plus intense ou, au contraire, d'un moment où l'attention se dilue, etc. Autant d'informations formatrices aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant.

Si l'enseignant a pris la peine de garder l'affiche où il a pu transcrire les premières représentations des élèves, il pourra inviter les élèves à s'y reporter pour voir le chemin parcouru et relever, d'éventuelles confusions, des points à compléter, etc.

4. Le corpus de travail

4.1. Le recueil de données

Nous disposons de cinq types de données en ce qui concerne les élèves des trois classes concernées. Tout d'abord, les enregistrements de cours et les transcriptions correspondantes. C'est un élément important qui permet de voir les élèves en action mais les conditions d'enregistrement, nous l'avons déjà dit, sont loin de satisfaire aux besoins de l'observateur : caméra fixe avec un angle de vue réduit ou en tout cas partiel, magnétophone qui ne permet pas d'identifier toutes les voix lors de l'écoute. Néanmoins, ces observations nous ont permis de solliciter 32 élèves pour les entretiens individuels qui ont eu lieu dans les jours suivants. Nous reviendrons sur les critères qui ont présidé à ces choix.

Par ailleurs, les différents moments d'évaluation constituent une autre source d'information. Rappelons qu'à l'issue des trois séances de cours, une évaluation-bilan a été conduite, sous la forme du questionnaire reproduit ci-dessous, suivie d'une mise en commun collective avec prise de notes sur une affiche :

Evaluation du travail sur les autonomies espagnoles
Ce que j'ai appris Comment je l'ai appris Ce qui a facilité le travail Ce qui a gêné le travail

Cette évaluation globale a permis de récolter un certain nombre d'informations, le plus souvent anonymes. Néanmoins plusieurs élèves ont mentionné leur nom ce qui a permis de croiser ces informations avec un deuxième questionnaire donné juste avant l'entretien. Celui-ci avait pour but de faire préciser davantage l'activité des élèves et servait également de canevas pour l'entretien. L'entretien n'ayant pas eu lieu nécessairement dans la foulée mais plutôt quelques jours après la MeS, selon la disponibilité de chacun, il était nécessaire de permettre aux élèves sollicités de remobiliser leurs souvenirs et de réfléchir quelques instants à ce qui s'était passé en cours. Nous sommes bien consciente que ce moment de réflexion peut aussi bien permettre la remobilisation souhaitée, la conscientisation de certains processus, que l'élaboration de réponses convenues de la part d'élèves soucieux, sans doute, de répondre aux attentes d'un observateur identifié comme un enseignant. Le risque, nous semble-t-il, ne pouvant être évité, quelles que soient nos précautions, nous avons choisi de le courir, en espérant que l'entretien individuel permettrait de dépasser quelque peu l'obstacle et tout en étant consciente que toutes les réflexions qui nous seraient confiées ne pourraient être que des reconstructions *a posteriori*.

Questionnaire pour entretien

Collège ……. – 4°…

1 – Pourrais-tu me décrire ce que tu as fais pendant les 3 heures de cours où tu as travaillé sur les autonomies espagnoles ?
Etape 1

Etape 2

Etape 3

2 - A ton avis, quels sont les moments où tu as été le plus en activité ?

Pourquoi ?

3 – Quels sont les moments qui t'ont semblé les plus difficiles ?

Pourquoi ?

Les entretiens individuels qui ont suivi et qui ont été également retranscrits constituent la quatrième modalité de recueil de données. Le choix des élèves invités à ces entretiens n'est pas chose aisée. L'observateur doit tenir compte de ce qu'il voit ou croit voir dans le

déroulement des cours, de ce que lui dit l'enseignant en charge des groupes et de la spécificité de la MeS. Dans le cas précis qui nous occupe, il ne peut faire abstraction du moment important de présentation des devinettes. C'est donc un des critères qui a présidé à la sollicitation d'un certain nombre d'élèves : ceux qui avaient été désignés par le tirage au sort pour effectuer cette tâche. Nous y avons ajouté d'autres élèves repérés, pendant les cours, comme très actifs ou impliqués. Nous n'avons pas exclu des candidatures spontanées en proposant les entretiens à tous ceux qui voulaient bien accorder un peu de leur temps à cette recherche. C'est ainsi, par exemple, qu'un des élèves les plus "discrets" et les plus en difficulté, aux dires de son enseignant, a demandé à participer à ces entretiens. Ces entretiens étant forcément sur la base du volontariat, quelques élèves sollicités n'ont pas accédé à notre demande. Nous n'avons pas pu, non plus, nous entretenir avec ceux dont la famille avait refusé cette modalité de travail.

Enfin, nous disposons d'un certain nombre de documents fournis par les enseignants concernant d'une part les élèves — emplois du temps, listes de notes, bulletins trimestriels, évaluations diverses — et d'autre part les caractéristiques des établissements, auxquels nous aurons à nous reporter pour éclairer nos analyses.

Ce dispositif de recueil de données nous semble présenter un certain nombre d'avantages. Il nous a permis de croiser des informations données à différents moments et de mener une enquête de plus en plus ciblée, en prenant appui sur la spécificité de chacun des élèves avec lesquels nous nous sommes entretenue.

Il comporte quatre moments importants du retour sur l'activité présentant une gradation à travers les différentes propositions et invitant à un cheminement pour les élèves comme pour l'observateur :

1. *le récapitulatif "à chaud" du cours, sous forme de questionnaire* : bilan de ce qu'on a appris et des conditions dans lesquelles s'est effectué ce ou ces apprentissages. Il permet de nommer les points principaux du cours qui sont tout de suite disponibles à la conscience de l'élève. Très superficiel, il s'exprime essentiellement par des énumérations. Mais les élèves sont surpris dans leurs représentations et leurs habitudes : dans la conception la plus courante, le cours terminé, l'enseignant donne du travail à faire à la maison ou annonce — ou pas — le contrôle qui aura lieu au cours suivant, mais ne procède guère à un retour sur l'activité, si ce

n'est sous la forme d'une synthèse personnelle ou collective en langue cible, au tableau, que les élèves sont invités à recopier sur leurs cahiers. Le récapitulatif auquel nous avons procédé introduit, avec toutes les limites sur lesquelles nous reviendrons, une phase de retour sur l'activité, à l'intérieur du cours même, et une base pour l'enseignant — ici pour l'observateur — qui va faire en sorte que se poursuive le travail de réflexion.

2. *le récapitulatif "accompagné"* : il a lieu sur la base de ces questionnaires. Lors de la dernière séance en classe, nous avons récapitulé les réponses des élèves sur une affiche et fait expliciter, relevé les contradictions, les paradoxes, que nous avons renvoyés au groupe pour que les choses soient davantage précisées, tout ceci constituant un cadre et un guidage pour la réflexion. Les élèves ont pu, par ce biais, se remémorer davantage, faire des liens, prendre conscience des similitudes et des différences en ce qui concerne leurs modes de faire — "comment je l'ai appris" — et de réagir — "ce qui a facilité…", "ce qui a gêné…"— : "d'autres personnes s'y prennent différemment de moi, ce qui a facilité le travail pour moi était une gêne pour certains, ce qui m'a gêné semble avoir donné des ailes aux autres…". C'est un récapitulatif qui reste global et son caractère collectif ne permet pas d'approfondir le bilan pour chacun des élèves, mais ces informations, lorsqu'elles sont répétées, d'évaluation en évaluation, en début d'année, par exemple, peuvent mettre les élèves en questionnement et permettre des changements de comportements cognitifs. D'autre part, ces informations sont capitales pour l'enseignement : elles vont permettre de revoir les dispositifs et de réguler les apprentissages de manière plus fine. En ce qui nous concerne, ce récapitulatif a joué le même rôle : il a permis, d'un côté, de mobiliser davantage les élèves sur l'activité et de faire accepter plus volontiers une poursuite du travail sous la forme des entretiens, de l'autre, de nous donner une grille plus précise pour pouvoir mener ces entretiens.

3. *le deuxième bilan préparatoire à l'entretien* : il contraint l'élève à revenir sur son activité singulière. Il comporte tout d'abord une phase de mémorisation du déroulement du cours : qu'a retenu l'élève de la MeS et de sa logique ? C'est une donnée essentielle pour mesurer l'impact de la situation d'apprentissage pour l'élève. Il est invité à en rechercher les différentes étapes et cette recherche est susceptible de lui faire porter un regard sur le sens de ce qui a été vécu par lui. Les questions sur les moments les plus saillants, ceux où il a été le plus en activité ou qu'il a ressenti comme plus difficiles, l'obligent à expliciter davantage son vécu et ses stratégies, lui permettent d'approfondir sa réflexion et de nous donner, par la même occasion, de l'information pour l'entretien qui va suivre.

4. *l'entretien* : ainsi préparé, il part des données fournies par l'élève pour l'amener à les préciser, les développer et, comme on le verra, à conscientiser également des processus qui, sans cela, seraient restés ignorés de celui qui en a le plus besoin.

En effet, sans ce travail de mise au jour de ces différents paramètres, comment serait-il possible aux élèves de structurer les apprentissages et de prendre conscience des stratégies utilisées et surtout, non utilisées, afin d'être en capacité d'avoir prise sur leur présent et leur devenir d'apprenants ? L'activité intellectuelle des élèves ne se limite pas au temps du cours dispensé par l'enseignant, dans une conception ordinaire de l'enseignement-apprentissage. Une situation d'apprentissage doit comporter, à nos yeux, des temps de récapitulation, de mise à distance qui permettent de jeter un regard réflexif, certes accompagné par l'enseignant dont c'est la responsabilité, et de stabiliser quelque peu les apprentissages de façon à pouvoir continuer à avancer. C'est ce cheminement réflexif que vise le dispositif que nous avons adopté et dont nous allons maintenant présenter le détail.

4.2. Les évaluations-bilan

4.2.1. Premier bilan : Evaluation individuelle du travail sur les autonomies espagnoles

La première évaluation-bilan pratiquée "à chaud", tout de suite après la MeS, a un double objectif : recueillir les premières impressions et réflexions des élèves après la MeS et permettre une mobilisation sur ce que chacun a appris, compris, vécu. Il serait bien évidemment imprudent de tirer des conclusions définitives à partir de ces données. Néanmoins, ce moment de retour sur l'activité d'apprentissage est très important pour faire émerger et nommer connaissances nouvelles, savoirs et processus d'acquisition sur lesquels on pourra revenir pour y travailler. La plupart du temps, lorsque le cours se termine, l'élève est renvoyé à une autre activité, dans un champ très différent, ou à sa vie personnelle, quand il rentre chez lui. Le travail que l'enseignant donne à faire à la maison a pour vocation de permettre à l'élève de revenir sur ce qui a été fait, le plus souvent soit par le biais d'un exercice d'application, soit par un prolongement de ce qui a été fait en classe. Mais nous savons tous ce qu'il en est de l'efficacité de ce travail à la maison, depuis l'ouvrage de Philippe Meirieu déjà cité, dénonçant en outre le creusement des inégalités entre ceux qui bénéficient d'une aide pour ce type d'activité et ceux qui n'en bénéficient pas, jusqu'aux travaux de Patrick

Rayou sur le travail hors la classe et les malentendus observés à ce propos entre élèves et enseignants [132].

Nous avons tenté de présenter sous forme de tableau les résultats de ce premier bilan, en classant les réponses obtenues, dans la mesure du possible. Pour tenter de rendre lisibles les données répertoriées sur ces tableaux, nous avons opté pour la présentation suivante :

- regroupement des réponses pour chaque question dans des rubriques susceptibles de rendre compte des catégories évoquées. Nous avons indiqué le nombre de réponses obtenues pour chacune de ces rubriques ;

- à l'intérieur de chaque rubrique, l'ordre d'apparition des réponses est conditionné à la fois par le recueil des données dans le premier établissement présenté et par le nombre d'occurrences ;

- nous avons essayé d'aligner les réponses de même type d'un établissement à l'autre pour rendre la lecture plus aisée et faire apparaître les points communs et les différences matérialisées par les espaces en blanc ;

- dans un très petit nombre de cas, nous avons été contrainte de répéter la même réponse dans deux catégories différentes car il nous a semblé qu'elle pouvait être interprétée différemment ;

- l'emploi de l'astérisque * signale une caractéristique particulière qui sera commentée par nos soins pour chaque tableau où il apparaît ;

- enfin, l'orthographe et la syntaxe n'ont pas été respectées sauf dans la partie "commentaires" ou lorsqu'elle nous a semblé être particulièrement significative.

Nous rappelons l'effectif total des 3 classes pour une meilleure lecture des tableaux : 21 élèves en 4°AB, 26 en 4°D et 24 en 4°F.

[132] Patrick Rayou *et al*., "Lectures hors la classe", texte présenté au colloque de juin 2008 à l'AFS-CREN à Nantes et au symposium du colloque de l'AECSE-CREAD (Rennes) en novembre 2008.

4.2.1.1. Question 1 : Ce que j'ai appris

Pour l'organisation des réponses obtenues à cette première question "Ce que j'ai appris", il nous a semblé que l'on pouvait établir une gradation dans les réponses en commençant par ce qui est de l'ordre de la simple énumération — villes, capitales, drapeaux, etc— , puis ce qui renvoie à des généralités — "des choses", "des informations" —, et à des connaissances plus spécifiques. Nous avons classé à part ce qui relève de l'action, manifesté par l'emploi d'un verbe, et les commentaires particuliers. Cette gradation, nous la fondons en prenant appui sur les travaux de Elisabeth Bautier à propos des bilans de savoir [133], qui analysent les pratiques discursives des élèves en lien avec le rapport qu'ils entretiennent au savoir et à l'apprentissage scolaire, et font apparaître d'un côté l'effacement du sujet, tourné exclusivement vers la réponse à la consigne — c'est le cas de ceux qui se réfugient dans la seule énumération —, de l'autre côté, des "producteurs de textes" dans lesquels on trouve des marques de modalisation qui disent l'activité de réflexion sous-jacente :

> "[ces élèves] *utilisent le langage pour construire quelque chose qui leur est propre et relativement indépendant de la consigne qui apparaît souvent comme un prétexte pour prendre la "parole", pour exister en tant que sujet, pour s'adresser à un lecteur ou pour "réfléchir" et raisonner, activités qui nécessitent le langage, qui n'existent pas sans lui.* " [134]

Tableau Bilan 1 – Ce que j'ai appris [135]

Enumérations

Un premier coup d'œil permet de voir que les énumérations priment sur le reste, sur le plan quantitatif. Les élèves semblent interpréter la question surtout comme une invitation à un inventaire. On retrouve donc les éléments utilisés lors de la présentation des autonomies — villes, spécialités, capitales, drapeaux, langues, traditions — avec une insistance particulière sur l'un ou l'autre de ces éléments signalé en gras, avec, entre parenthèses, le nombre d'occurrences. Il est difficile d'interpréter cette "coloration" particulière de l'inventaire selon la

[133] Elisabeth Bautier, "Aspects de la diversité langagière : le savoir et le dire au collège", *SEMEN*, 08, Configurations discursives, 1993, [En ligne], mis en ligne le 6 juillet 2007. URL : http://semen.revues.org/document4020.html (consulté le 22/6/2009).
[134] *Ibidem*.
[135] Voir Annexe 6.1. p. 20.

classe, tout comme l'attention portée aux couleurs dans la classe de 4°AB. En revanche, la référence aux îles, fleuves et montagnes en 4°F renvoie sans doute à la longue remobilisation des connaissances à laquelle a procédé l'enseignante de la classe avant de passer à la MeS proprement dite [136]. On peut noter plus ou moins de précision dans l'utilisation des termes relatifs au découpage administratif de l'Espagne, depuis "pays" — incorrect — jusqu'à "autonomie", en passant par "région", plus ambivalent. La mention "autonomie" — ou "région autonome" — revêt d'autant plus d'importance qu'elle fait partie des contenus culturels de la MeS : 2 mentions en 4°AB et 4°D, alors que les élèves de 4°F y font référence à 10 reprises, dans ces premières énumérations.

Généralités

Outre le fait d'avoir abordé la question géographique, les élèves des trois classes semblent être sensibles à la quantité d'informations auxquelles ils ont eu accès : "*beaucoup de choses*", "*j'ai beaucoup appris*". On trouve aussi la référence plus convenue au vocabulaire et au travail collectif. Dans notre expérience personnelle d'enseignante, nous avons pu remarquer que la référence au travail en groupe, exprimée en termes d'apprentissage — "*j'ai appris à travailler en groupe*" — revenait souvent sous la plume ou dans les propos d'un certain nombre d'élèves dès la première invitation à cette modalité de travail, comme si le seul vécu pouvait aboutir à un savoir. Plus étonnante est l'apparition de ″dialogues" et de "leçons" — "*nous avons appris du vocabulaire, des temps de l'indicatif, des dialogue, des leçon les villes, les capital*" —sur la fiche d'un élève de 4°F que nous avons pu voir en entretien.

Connaissances plus spécifiques

On trouve également dans les fiches quelques références à des connaissances plus spécifiques que les élèves déclarent avoir apprises. Ce qui apparaît majoritairement c'est la compréhension, pour certains élèves cependant moins nombreux, de la division administrative de l'Espagne en autonomies ou régions autonomes et des caractéristiques de ces autonomies. La confusion d'une élève de 4°F entre territoire et détroit de Gibraltar témoigne néanmoins d'une information qui a retenu son attention. C'est l'aspect culturel qui prend le dessus ici, de toute évidence, puisqu'il n'y a que deux indications à caractère linguistique : le rappel des quatre verbes qui devaient être utilisés dans les devinettes et la mention "*des temps de*

[136] Voir dans Annexe 10, pp. 133-138.

l'indicatif" chez le même élève de 4°F qui parlait de dialogues et de leçons et sur lequel nous aurons l'occasion de revenir.

Actions

Nous avons choisi de nommer ainsi cette rubrique en référence aux actions que cette MeS est censée faire produire et parce que, dans le libellé des réponses données par les élèves, apparaît un verbe à l'infinitif qui introduit également cette idée d'action [137]. On retrouve les objectifs principaux de la MeS — (re) connaître, situer, parler de, écrire une devinette, la faire deviner, écrire un poème —, certes, mais c'est le fait d'un nombre restreint d'élèves : respectivement 6, 2 et 4. A noter deux observations "marginales" : "*former de nouvelles sortes de phrases*" et "*analyser des documents*". Ces réponses rendent-elles compte véritablement de ce qui a été appris ou disent-elles déjà qu'une prise de conscience s'est opérée sur "comment on s'y prend pour" ? Seul un suivi de ces élèves confrontés à des situations du même type permettrait de répondre à cette question. Les autres évaluations et les entretiens qui ont suivi peuvent aussi apporter un certain éclairage.

Commentaires

Peu nombreux, les commentaires permettent de faire apparaître un point de vue, par les traces de modalisation qui introduisent un jugement— "*J'ai* ***mieux*** *appris sur les régions d'Espagne"* — ou une évaluation — "*J'ai appris à travaillé en groupe* ***se que je ne fais pas souvent"*** [138] — ou bien apportent un complément d'information, même partiellement erroné — "*L'Espagne est divisée en régions autonomes, et comme celles de la France, elle ont de spécialité"* —. On y trouve aussi des marques d'humour sous la forme d'une exclamation "*C'est un pays fascinant !!!"* ou, après la référence aux îles, fleuves et montagnes, d'un rajout quelque peu ironique "*et même du vocabulaire*". Par ailleurs, comment lire la réponse d'un élève de 4°D qui signe d'un pseudonyme, *Gaucher,* écrit "*Pas grand chose, je n'ai rien compris*" et laisse en blanc les 2 questions intermédiaires, avant de conclure — "*C'est que je n'ai pas pratiqué l'espagnol depuis que j'ai été viré de St Thomas d'Aquin"* — ? Appel à l'aide ou fin de non recevoir ? Enfin, comment interpréter la notation : "*L'Espagne mais l'Espagne à l'intérieur, ce qui mangeais*" ? Au-delà de la maladresse dans l'expression, faut-il y voir l'aveu

[137] Cette rubrique regroupe à la fois des fonctions langagières et des tâches, que nous distinguerons dans le tableau synthétisant les réponses au questionnaire préliminaire à l'entretien individuel.
[138] Souligné par nous.

de la découverte d'une réalité rendue plus concrète par la MeS, une réalité vue maintenant "de l'intérieur" ? On aimerait y croire.

Au vu des résultats obtenus dans cette première partie du bilan, une première constatation s'impose : à ce stade, si l'on se base sur les données quantitatives, les élèves sont davantage en mesure d'énumérer des éléments isolés et généraux rencontrés dans la MeS — [j'ai appris] des villes, des capitales, etc. — que d'exprimer des connaissances concrètes du type "*L'Espagne est divisée en régions autonomes*" ou bien "[j'ai appris] *où se situaient certaines capitales*". Est-ce dû à l'insolite de cette situation d'évaluation pour eux et à la difficulté à faire "à chaud" et individuellement, sur une fiche, un début de travail de métacognition ? C'est sans doute le cas, comme nous l'indiquions plus haut, et la suite des bilans et entretiens nous permettra de le confirmer.

4.2.1.2. Question 2 : Comment je l'ai appris

Nous avons choisi de classer les réponses des élèves à cette deuxième partie du bilan dans cinq rubriques — moyens matériels, formes de travail, ressources, actions et commentaires — qui vont de ce qui est le plus extérieur à l'élève vers ce qui révèle une plus grande implication de sa part. Les deux premières rubriques se réfèrent au cadre de travail ; la troisième parle à la fois du cadre mais laisse apparaître l'apprenant ; pour la quatrième, nous avons repris la même appellation "actions" pour réunir des formulations très semblables ; ainsi que pour la dernière qui regroupe un petit nombre de commentaires.

Tableau Bilan 2 – Comment je l'ai appris [139]

Moyens matériels

Nous avons réuni ici à la fois ce qui est exclusivement de l'ordre matériel : le rétroprojecteur, des photocopies, des feuilles. Un certain nombre d'élèves, non négligeable, en 4°AB — 9 sur 21 — cite ces éléments comme facilitateurs de l'apprentissage, sans autre précision. En revanche, dans les deux autres classes, ils ne semblent pas avoir été retenus aussi fortement.

[139] Voir Annexe 6.2. p. 21.

En 4°F apparaissent les affiches, les fiches et le livre que nous avons rapportés également pour la rubrique "Ressources" parce qu'il nous a semblé qu'ils relevaient à la fois du matériel et des ressources mises à la disposition des élèves et que, de toute évidence, c'est ainsi qu'ils les perçoivent.

Formes de travail

Le recours au travail de groupe a particulièrement frappé les élèves de 4°A-B et 4°F, l'écoute est citée en 4°A-B et 4°D mais pas en 4°F. Difficile de tirer des conclusions dans la mesure où nos observations ne nous permettent pas de dire que le travail de groupe a été moins utilisé en 4°D ou que les élèves de 4°F ont moins écouté. A noter que dans deux des formulations employées — "*en forme de devinette*", "*avec des devinettes écrites sur des affiches*" — la devinette semble relever davantage du cadre proposé que de l'activité des élèves eux-mêmes, si l'on compare ces formulations à celles qui sont répertoriées dans la rubrique "Actions". Enfin les deux références à l'oral et à l'écrit nous paraissent correspondre à un type de réponse plus convenu, surtout quand l'une d'elles — "*Nous l'avont appris à l'oral puis après à l'écrit (leçon)"* — provient du même élève de 4°F, cité plus haut, qui parlait de dialogues et de leçons.

Ressources

Les élèves des trois classes identifient des ressources variées dans ce qui leur a été proposé à travers la MeS. Si le professeur reste la ressource principale, en termes d'occurrences en 4°AB, il apparaît pour un élève de 4°D comme une ressource introduisant d'autres ressources — "*Le prof nous l'a marqué au tableau, en nous montrant une carte de l'Espagne*" —. Il n'est cité comme ressource, en revanche, par aucun élève de 4°F, peut-être parce que pour les élèves de cette classe, c'est de l'ordre de l'évidence. D'autres ressources évoquées sont relativement connues des élèves : exercices, fiches, questionnaire. Nous retiendrons plus particulièrement la référence au nombre de documents — "*plusieurs*" — qui a semble-t-il davantage frappé en 4°F, au groupe identifié comme ressource, nous semble-t-il, du fait de la formulation — "*Participation du groupe*", en 4°AB, — et, de façon singulière, chez un élève de 4°F, l'allusion au fait que les connaissances antérieures peuvent être une ressource mobilisable pour apprendre.

Actions

C'est dans cette rubrique que nous avons pu réunir le plus grand nombre de réponses qui font état de l'activité propre des élèves et nommée par les élèves eux-mêmes. L'ordre dans lequel nous les avons présentées tente de faire apparaître, autant que possible, une gradation dans l'implication des élèves dans l'activité, telle qu'elle peut être interprétée à travers les formulations utilisées, depuis "regarder" jusqu'à "travailler dessus". On retrouve les activités ordinaires de la classe de langue : regarder — pour observer, sans doute —, lire, écouter. Mais elles sont déclinées de façon légèrement différente selon les individus et les classes : on lit des feuilles ou des documents ; on écoute les autres ou les personnes qui sont intervenues. On trouve aussi bien des références à l'activité individuelle — "*en **me** documentant*", "*des petits textes qui présentaient **mon** autonomie*" [140] — que collective — "*en échangeant*", "*en partageant*", "*en faisant des recherches par groupe*", "*chaque groupe faisait un travail*" etc. — et la reconnaissance de l'apport des autres dans l'apprentissage : "*Grâce aux autonomies et aux poèmes de mes camarades*". En ce qui concerne la production demandée dans la MeS, on trouve des formulations très diverses que l'on pourrait distinguer ainsi : des phrases, des paragraphes, des schémas, d'une part ; des petits textes, des textes, un travail de rédaction, d'autre part ; enfin, des textes spécifiques : devinettes, poèmes ou charades. Pour finir, nous relèverons les énoncés qui semblent traduire la conscience de l'activité produite dans la MeS : "*en faisant un travail dessus*", "*en travaillant dessus*", "*à force de travailler sur les régions de l'Espagne*". Cette dernière expression traduit-elle de la lassitude, de l'irritation face à ce qui pourrait être interprété comme de l'acharnement, ou la compréhension, même intuitive, que l'activité a permis de travailler sous différents angles ?

Commentaires

Hormis l'allusion à la "leçon" présentée plus haut, peu de commentaires, si ce n'est en termes d'évaluation positive attestée par l'emploi du superlatif "très", et particulièrement en ce qui concerne le travail de groupe, une situation ressentie comme plaisante.

C'est cette deuxième question du bilan qui présente le plus grand nombre de réponses, et les réponses les plus développées. A travers les différentes interventions, commencent à émerger des observables en ce qui concerne l'activité des élèves, mais c'est le fait d'un nombre très réduit d'élèves dans chaque classe, capables, à ce stade, de jeter un regard réflexif sur l'activité

[140] Souligné par nous.

qu'ils ont développée. Ceux-là, en effet, ne se contentent pas d'utiliser des expressions plus ordinaires du type "regarder", "écouter", "lire les documents", "faire des phrases ou des textes" mais usent de formulations qui semblent rendre compte d'une activité mieux identifiée — "*En faisant un travail de rédaction avec des fiches pour nous aider*" — ou, malgré l'imprécision, d'une intervention qui irait au-delà de la simple prise de connaissance des documents ou de l'exercice d'application — "*En regardant bien les documents, les cartes et en travaillant dessus*" —.

Les deux questions qui suivent ont également pour objectif de faire revenir sur l'activité pour essayer de prendre conscience des processus, stratégies, réactions face aux situations auxquelles les élèves se sont confrontés, à travers l'explicitation de ce qui a facilité ou gêné le travail.

4.2.1.3. Question 3 : Ce qui a facilité le travail

Pour cette question, nous avons repris, à une différence près, les mêmes rubriques que dans le tableau précédent qui nous semblent refléter les éléments facilitateurs répertoriés par les élèves.

Tableau Bilan 3 – Ce qui a facilité le travail [141]

Moyens

Ils sont moins nombreux et différents. Les seuls moyens matériels cités dans la question précédente que l'on retrouve ici, sont le rétroprojecteur ou le transparent et les photocopies, mais de façon plus ponctuelle. En revanche, en 4°D, 7 élèves relèvent l'ambiance de la classe comme élément facilitateur, que nous avons choisi de classer dans cette rubrique centrée plus particulièrement sur le cadre de travail. Plus insolite, l'allusion au silence, chez un seul élève de 4°D. Un élève de 4°F évoque le fait "d'avoir eu du temps" alors que nous le verrons par la suite, d'autres élèves signaleront le contraire dans la question suivante. Un autre signale l'importance, à ses yeux sans doute, du travail individuel.

[141] Voir Annexe 6.3. p. 22.

Formes de travail

C'est le travail en groupe, le fait d'être plusieurs qui retient toute l'attention des élèves en tant qu'élément facilitateur : 11 élèves en 4°AB, 8 en 4°D, 16 en 4°F. Un élève de 4°F rajoute "*ou en classe entière*" sans doute pour nuancer une déclaration jugée peut-être comme un peu péremptoire.

Ressources

Nous avons repris le même ordre de présentation des différents éléments de cette rubrique que pour la question précédente, pour pouvoir repérer les constantes et les différences dans les réponses données par les élèves. C'est ainsi que la mention du professeur revient mais cette fois-ci les élèves précisent son rôle d'aide ou de conseil. Les élèves relèvent plus volontiers ici des éléments cités auparavant — les cartes, les fiches, les affiches et les documents — mais moins en tant qu'objets ou supports que par leur contenu identifié comme ressource pour le travail : "*ce qu'il y avait dans les fiches*", "*ce qu'il y avait sur le mur*" "*des documents où il y avait des explications*", "*voir où se situent toutes les régions*". En même temps tout ne se vaut pas et la référence à tel ou tel élément joue certainement un rôle discriminant dans la mesure où le même type de choses peut être vu comme du matériel pour les uns quand d'autres y voient des ressources pour travailler. C'est ainsi que les réponses citées plus haut ne se situent pas du tout dans le même type de registre : "*ce qu'il y avait sur le mur*" renvoie, par exemple, à de l'indifférencié, quand "*des documents ou il y avait des explications*" témoigne déjà d'une caractérisation des objets, reconnus en tant que ressources explicites et susceptibles d'être utilisés comme tels. L'image projetée est également présentée comme une stimulation à la production : "*La projection a aidé à former des phrases et à décrire les autonomies*". Le groupe se révèle en tant que ressource parce qu'il offre "*des façons différentes de travailler*", permet d'"*avoir plusieurs idées*", "*différentes idées*", "*différents avis*" dans les groupes, de "*pouvoir s'aider*".

Actions

Cette rubrique est moins fournie que dans la question précédente. Pas de réponses que l'on puisse y faire figurer en 4°AB, une seule en 4°D sur le partage au sein du groupe, trois en 4°F par des élèves qui rappellent, comme éléments facilitateurs pour eux, des consignes formelles sans doute rassurantes parce que faisant partie des habitudes — "*écrire tout ce qu'on faisait sur notre cahier*" — ou limitées et par là même ressenties comme faisables : "*en faisant des courts paragraphes*", "*en faisant des petites phrases*".

Commentaires

Les commentaires, plus nombreux, portent essentiellement sur le travail en groupe qui aide et qui "rend le travail plus facile". Un élève en 4°D est sensible à la composition du groupe : "*que le groupe ne soit pas trop hétérogène*". "Bon élève", il préfère nettement travailler seul, comme on le verra par la suite. Pour finir, on notera deux évaluations positives du cours : "*c'était intéressant*" et "*ces différent de d'habitude donc c'était amusant tout en apprenant*". Pour ce dernier élève, l'aspect plaisant et ludique n'entre pas en contradiction avec l'objectif d'apprentissage qui semble lui tenir à cœur.

Nous pouvons constater là encore des décalages entre des réponses laconiques qui ne font qu'énumérer des éléments facilitateurs et d'autres qui, même brièvement, apportent des précisions quant à la facilitation apportée par l'un ou l'autre des moyens, des ressources ou des actions utilisés.

4.2.1.4. Question 4 : Ce qui a gêné le travail

Dernière question du bilan, "Ce qui a gêné le travail" est susceptible d'apporter des informations, comme les précédentes d'ailleurs, aussi bien à l'élève, aux élèves, qu'à l'enseignant. C'est une façon de mettre au jour des appréciations, ressentis, stratégies, dysfonctionnement possibles dont la prise en compte pourra permettre une meilleure régulation du travail à venir. Les quatre rubriques retenues sont l'absence de gêne, les conditions matérielles, les formes de travail et les commentaires, comme précédemment.

Tableau Bilan 4 – Ce qui a gêné le travail [142]

Rien

Un nombre conséquent d'élèves surtout en 4°F déclarent n'avoir éprouvé aucune gêne dans le travail pendant la MeS et l'expriment concrètement pas le mot "*rien*" ou l'expression "*rien du tout*", ou bien le laissent supposer soit parce qu'ils n'écrivent pas sous cette question, soit parce qu'ils barrent d'un trait l'espace qui y est consacré.

[142] Voir Annexe 5.4. p. 23.

Conditions matérielles

On aurait pu penser que le matériel d'enregistrement constituerait une possible source de perturbation pour les élèves des trois classes. Si cela se vérifie assez précisément en 4°AB et 4°D pour un tiers environ des élèves, ce n'est pas du tout mentionné en 4°F où les élèves ne semblent pas y avoir prêté attention, sauf dans un commentaire humoristique. En revanche, c'est dans cette classe que le bruit constitué par les échanges dans le travail de groupe ou "*les bavardages"* paraît avoir présenté quelque difficulté. Enfin, un élève signale comme élément perturbateur "*l'installation différente des bureaux*".

Formes de travail

Ce qui frappe d'emblée c'est le fait de déplorer l'utilisation de la langue cible dans le cours d'espagnol, chez deux élèves en 4°AB et un autre en 4°D . Deux d'entre eux explicitent leur réponse en précisant que "*tout était écrit en espagnol*", "*toutes les choses étaient dites en espagnol*", ce qui a constitué pour eux une gêne à la compréhension. "*Aller au tableau*" pour présenter l'autonomie travaillée n'est retenu que par un élève. Quant au groupe, il constitue, pour le même élève gêne et facilitation si l'on en croit ce qu'il a répondu à la question précédente. La question du temps, trop court pour certains élèves, constitue un obstacle davantage cité dans cette rubrique.

Commentaires

Hormis la mention "*C'est les temps avec*" assez énigmatique, la plupart des commentaires concernent les difficultés qui sont, soit dues à l'histoire personnelle — "*Je suis nul en espagnol*" —, soit rencontrées dans le travail proposé : moquerie, problèmes de compréhension, de manque de vocabulaire, d'espace dans la classe, difficulté à se mettre d'accord dans le groupe. Néanmoins, les deux dernières doléances sont nuancées par des appréciations positives : "*Pas perte de temps. Merci beaucoup*" et "*Mais c'était très bien*". A noter qu'un même élève de 4°D déclare que l'enseignant est à la fois une gêne et un facilitateur [143]. Est-ce un propos réfléchi ou une pointe d'humour comme celle qu'on peut relever chez cet autre élève de 4F qui écrit : "*Le trac de la caméra ! Non c'est pas vrai Moi rien ne ma gêné*" ?

[143] Lors de la mise en commun qui suivra ce bilan écrit, l'élève en question précisera que l'enseignant était gênant "*parce qu'il nous a coupé trop souvent*", allusion au fait qu'il ne donnait pas assez de temps pour la tâche à accomplir.

En effet, il ressort de cette analyse que peu de choses semblent avoir gêné les élèves si l'on se base sur ce premier bilan. Se sont-ils autorisés à dire le fond de leur pensée et ont-ils les moyens de le faire, compte tenu que la plupart ne sont guère familiarisés avec cette forme de recueil de leur avis ? Impossible de le dire sans poursuivre la réflexion avec eux.

4.2.1.5. Conclusions

Nous sommes bien consciente, à l'issue de la présentation de ce bilan, de la fragilité des données recueillies et de l'interprétation que l'on peut en faire. Néanmoins, il nous semble y trouver plusieurs éléments intéressants :

- une certaine "bonne volonté" ou coopération des élèves qui se sont livrés volontiers à cette activité. Même si les réponses obtenues sont souvent laconiques, il y a peu de non-réponses. Rappelons que le bilan était anonyme [144] et que les élèves pouvaient répondre comme ils le voulaient. Nous n'avons trouvé qu'une seule fiche où l'auteur, usant d'un pseudonyme, a volontairement refusé, en barrant l'espace consacré, de répondre aux questions 2 et 3. Les autres absences de réponses, matérialisées dans les tableaux par le signe ∅, nous paraissent signifier davantage que l'élève n'a pas été gêné dans son travail au cours de la MeS

- un intérêt certain manifesté par des élèves informés du fait que ces bilans ne sont pas destinés à leur enseignant mais sollicités par l'observateur, à des fins de recherche. Parole libérée de ce fait ou valorisée par l'usage qui peut en être fait ? Notons qu'un nombre significatif d'élèves ont précisé leur nom sur la fiche. Si nous excluons les fiches des élèves ayant participé aux entretiens dont l'identité a pu être révélée à cette occasion, si ce n'était déjà fait, nous trouvons 3 noms sur 11 en 4°AB, 9 sur 11 en 4°D, 12 sur 13 en 4°F

- une difficulté assez partagée à dépasser l'énumération dans les réponses données, difficulté signalée dans d'autres travaux, particulièrement par l'équipe ESCOL [145], et qui se prolonge au-

[144] Le questionnaire était anonyme, néanmoins les élèves qui le voulaient bien pouvaient préciser leur identité, pour des raisons pratiques, dans la mesure où ils pouvaient être sollicités par la suite pour un entretien individuel.
[145] E.SCOL : Education Scolarisation, équipe sous la responsabilité de Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, à Paris 8, http://escol.univ-paris8.fr/ (consulté le 22/6/2009)

delà du collège, comme le mettent en évidence Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex à propos des "nouveaux lycéens" :

> *"difficulté à décrire et à parler les activités autrement que sur le mode d'une juxtaposition hétéroclite de tâches, d'exercices ou d'éléments de contexte parcellaire (...)"* [146]

- des pratiques différenciatrices en ce qui concerne les réponses apportées au questionnaire qui révèlent des logiques de compréhension de l'activité intellectuelle, inégales selon les individus et qui risquent de s'installer durablement, créant ainsi des écarts définitifs, si un travail d'explicitation, de réflexion n'est pas mis en place avec ces élèves pour lever l'opacité et les malentendus dans les situations d'apprentissage.

Il nous semble, en effet, que l'on peut distinguer plusieurs façons de traiter ce questionnaire, depuis les élèves qui peuvent s'être acquittés d'une tâche prescrite de façon convenue, par des énumérations, des généralités ou des réponses aux attentes, telles qu'ils les perçoivent, et ce, d'autant plus que cette tâche apparaît comme rajoutée, à la fin, comme un supplément dû à la situation d'observation particulière, jusqu'à ceux qui répondent de façon plus synthétique, en tentant de tirer quelques conclusions de l'activité réalisée. Pour les premiers, apprendre pourrait bien s'apparenter à accumuler des connaissances parcellaires et à exécuter des tâches reconnues et exigibles à l'école, à leurs yeux — regarder, lire, écouter, faire des exercices, écrire sur le cahier… — et l'un des exemples extrêmes serait celui de Eddy sur lequel nous reviendrons : *nous avons appris du vocabulaire, des temps de l'indicatif, des dialogue, des leçon les ville, les capital* ; *nous l'avont appris à l'oral puis après à l'écrit (leçon)* ; *c'est d'écrire tout ce qu'on fesait dans notre cahier*. Pour les autres, apprendre serait davantage de l'ordre de la mise en relation de plusieurs éléments sur lesquels il faut agir, l'exemple extrême étant celui de Jérémie que nous n'avons malheureusement pas pu rencontrer en entretien : — "*J'ai appris les différentes région autonome : leurs coutumes, leurs différences : Je l'ai appris en faisant un travail dessus, en écoutant les autres ; Ce qui a facilité le travail c'était la documentation*". Du point de vue de l'apprentissage de la LE, les deux pôles seraient d'une part, l'énumération de

[146] Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 283.

connaissances ponctuelles, d'ordre culturel, encore une fois et pas nécessairement liées au contexte espagnol — géographie, se situer sur une carte… —, d'autre part, des propositions comme "*Parler des régions d'Espagne*" ou "*Former de nouvelles sortes de phrases*" qui relèvent davantage de l'objectif visé, à la fois sur le plan langagier, linguistique et culturel. Enfin, vis-à-vis de la situation particulière, certains élèves y font très peu référence ou pas du tout et en restent à un inventaire "passe-partout" — lire les documents, écouter, faire des phrases, écrire un texte… — tandis que d'autres signalent quelques éléments spécifiques de la MeS : ressources diverses, recherche et négociation en groupe, travail d'élaboration de textes particuliers, devinettes ou poèmes…

On voit bien là, à travers les réponses données à ce premier questionnaire, des logiques et des pratiques différenciatrices installées ou émergentes et qu'un travail réflexif peut contribuer à infléchir ou encourager, selon le cas. Le deuxième bilan, présenté à la suite, est une proposition de nature à permettre la poursuite de ce travail réflexif.

4.2.2. Deuxième bilan : Mise en commun collective

Une fois les questionnaires individuels remplis et remis à l'observateur, une mise en commun collective, avec prise de notes sur une affiche a été réalisée afin de faire partager au groupe-classe les réflexions individuelles et de les faire expliciter davantage.

Il ne nous semble pas utile de présenter dans le détail ce bilan dans les trois classes. Nous nous contenterons de dresser l'inventaire des points abordés avec les élèves, à partir des quatre questions du bilan individuel :

1. Différencier provinces et autonomies
2. Nommer les autonomies et en donner le nombre total
3. Dire la spécificité d'une autonomie : elle a une capitale, un drapeau, et réunit plusieurs provinces, sauf celles qui sont constituées d'une seule province comme Madrid ou La Rioja, par exemple
4. Répertorier les capitales des autonomies travaillées
5. Répertorier les couleurs dominantes dans les drapeaux des autonomies

6. Répertorier le vocabulaire nouveau : *la bandera* [le drapeau], *la adivinanza* [la devinette], les points cardinaux, le relief, les symboles des drapeaux, les noms des habitants et des langues des différentes autonomies présentées, des expressions — *a orillas de*, *al norte*, *en el noroeste* [au bord de, au nord, au nord-ouest], etc.
7. Rappeler le genre des substantifs en rétablissant l'article
8. Rappeler les accords en genre, notamment au moment de récapituler les couleurs des drapeaux
9. Nommer les caractéristiques et les contraintes de la devinette
10. Nommer les différentes stratégies pour lire les fiches quand on ne connaît pas tous les mots : se baser sur ce qu'on connaît, se souvenir de ce qu'on a déjà utilisé, s'aider du français, sélectionner ce dont on a besoin pour le travail demandé…
11. Dire comment on s'y est pris pour entraîner ceux qui devaient présenter une autonomie à l'oral : faire réciter ou poser des questions
12. Répertorier les quatre verbes à utiliser et dire ce qu'ils permettent d'exprimer
13. Donner des synonymes de ces verbes : *situarse*, *encontrarse* [se situer, se trouver]…
14. Distinguer *hay* [il y a] comme la forme verbale la moins aisée à utiliser pour eux
15. Préciser les éléments gênants de la MeS : on a manqué de temps quand il fallait compléter la carte muette et recopier les derniers textes sur des affiches, il y avait finalement moins de bruit que ce que l'on pensait…
16. Proposer des modifications : rendre les devinettes plus "compliquées" : supprimer le nom de la capitale, nommer la langue à la fin, introduire une plus grande variété dans les verbes des écrits suivants, écrire plus gros pour l'affichage, écrire des charades…

Cet inventaire, construit collectivement, à partir de questions d'explicitation, permet de récapituler connaissances et stratégies, les rappeler à la mémoire de certains élèves à qui elles avaient échappé, rassurer les mêmes ou d'autres sur certains points mal compris, réfléchir, à travers les modifications à apporter, à la qualité du travail fourni et permettre éventuellement le développement d'une exigence supérieure à l'avenir. Cette stabilisation des savoirs, validés et précisés à travers ce bilan, nous paraît essentielle pour la poursuite des apprentissages et l'engagement des élèves dans des activités et des tâches, qui, sans cela, pourraient apparaître comme peu crédibles.

4.2.3. Troisième bilan : le questionnaire préparatoire à l'entretien

Nous avons choisi de proposer ce questionnaire juste avant l'entretien pour permettre une remobilisation des élèves sur la MeS. En effet, il n'a pas toujours été possible de mener ces entretiens immédiatement après la dernière séance. Les élèves ont eu entre temps d'autres cours, y compris d'espagnol, et d'autres préoccupations qui les ont éloignés du travail sur les autonomies espagnoles.

Les élèves sollicités, d'après les critères exposés en 4.1. [147] ont accepté bien volontiers l'entretien proposé, sauf à de très rares exceptions. Nous disposons donc de 8 entretiens en 4°AB, 13 en 4°D et 11 en 4°F. Nous avons également tenté de récapituler les réponses à ce deuxième questionnaire. Le regroupement s'est avéré plus délicat dans la mesure où il y avait beaucoup plus de différences d'une classe à l'autre et où les élèves, en général, ont davantage développé leurs réponses. Nous avons tout de même essayé d'en rendre compte, dans les deux tableaux suivants.

4.2.3.1. Ce que tu as fait pendant les 3h de cours

Nous avons demandé tout d'abord aux élèves ce qu'ils avaient fait pendant les 3h de cours — en moyenne — consacrées à cette MeS et leur avons proposé, oralement, au moment où le questionnaire leur était remis, d'essayer de décrire leur activité en 3 étapes, voire davantage, s'ils le désiraient. Cela nous a permis de constater ce que ces élèves avaient mémorisé du déroulement de la MeS, et de la compréhension de la logique de ce déroulement. Un nombre réduit d'entre eux a utilisé cette possibilité, en proposant une ou deux étapes supplémentaires, et un élève, en 4°AB, a détaillé le déroulement de son activité en 7 étapes clairement explicitées. Mais la majorité des élèves s'en sont tenus aux trois cases à remplir dans le questionnaire. Peut-être n'aurions-nous pas dû induire aussi fortement les réponses. Notre crainte était de ne pas offrir suffisamment de guidance si nous ne proposions pas un découpage en étapes, ce qui aurait pu laisser la possibilité de répondre de façon trop laconique. Il nous a semblé que nous pouvions proposer trois étapes qui correspondaient,

[147] Voir p. 103.

grosso modo, au découpage horaire, même si parfois, l'enseignant a débordé le cadre décidé en équipe.

Tableau Bilan 1 – Ce que tu as fait pendant les 3h de cours [148]

Sans nous livrer à une analyse aussi détaillée que pour les tableaux précédents, nous pointerons toutefois quelques éléments qui nous paraissent signifiants. Une première lecture de ce tableau nous permet de constater que la majorité des élèves ont répondu à la question qui visait à leur faire décrire et expliciter leur activité propre. Néanmoins, deux d'entre eux ont tenu à citer l'intervention de l'enseignant au début de la MeS, présentant l'activité ou les activités — "*On nous a parler de ce que nous allons faire et on nous a présenté les autonomies", "On a fait les groupes et le profesor a présenté les activités que nous allions faire durant le projet*" — de façon générale et peu spécifiée, ce qui ne correspond pas vraiment à nos observations mais sans doute à une représentation du déroulement d'un cours ou peut-être d'une reconstruction du sens de l'activité *a posteriori*. Les connaissances ponctuelles d'ordre culturel, dans ce questionnaire, perdent de l'importance au profit des activités langagières et des tâches, ce qui peut paraître logique en réponse à la question posée : décrire ce que l'on a fait. Nous avons essayé de distinguer dans les réponses ce qui nous paraissait nommer une activité langagière de ce qui faisait référence à une tâche donnée. La différence n'est pas toujours nette dans des réponses aussi brèves, comme celles dont nous disposons, plus visible, nous semble-t-il entre "*parler des villes*" et "*répondre à un questionnaire*" que dans l'expression "*passer à l'oral*". C'est pourquoi, parfois, la même réponse apparaît dans les deux rubriques. Il semble qu'au fur et à mesure du déroulement de la MeS, les activités langagières mises en œuvre prennent le dessus sur les tâches, en termes quantitatifs. Peut-on en conclure que la MeS a permis à ces élèves de passer de la simple exécution de la tâche à une compréhension de l'activité dans un but d'apprentissage ? Les entretiens nous permettront d'approfondir cette question. Trois élèves, un dans chaque classe, ont été sensibles au bilan réalisé au terme de la MeS au point de le citer dans le récapitulatif des étapes de travail. Doit-on en conclure que les autres n'y ont pas prêté attention ou qu'ils l'ont considéré comme un rajout, comme nous le disions plus haut, du fait du manque de familiarité avec ce type d'activité à laquelle ils ont peu ou pas été invités jusqu'alors ? Enfin, il nous a paru intéressant de noter également dans ce tableau, non seulement, le contenu des

[148] Voir Annexe 7.1. p. 24.

réponses faites par les élèves mais la façon dont ils les formulaient, depuis l'utilisation du "je" singulier aux collectifs "nous" et "on", en passant par des phrases totalement impersonnelles : "*Compléter une carte*", "*faire deviner*", etc. Nous aurons l'occasion de voir par la suite, en ce qui concerne particulièrement l'une des élèves rencontrées, Morgane, que ces variations peuvent nous fournir des éclairages intéressants.

4.2.3.2. Les moments importants

Toujours dans le but de rafraîchir la mémoire des élèves avant l'entretien, nous avons demandé quels étaient les moments où ils avaient été, à leur avis, le plus en activité, qui leur avaient semblé les plus difficiles et d'en expliquer les raisons.

Tableau Bilan 2 – Les moments importants [149]

Les réponses qui désignent l'écriture et tout ce qui y a présidé comme la phase qui a mobilisé davantage dans l'activité, sont nettement majoritaires. L'écriture a, semble-t-il, déclenché plus de mobilisation que la présentation orale, même chez les élèves qui sont passés "au tableau" selon leur expression. Pour autant, cela ne recoupe pas un éventuel sentiment de difficulté éprouvée face à cette activité, puisque les réponses, dans cette deuxième partie, se distribuent de façon plus variée, certains élèves d'ailleurs n'ayant pas vécu de moments difficiles, à leurs yeux, dans cette MeS. Les raisons de la mobilisation, évoquées dans ces réponses fournissent un inventaire assez complet des capacités qu'ils ont mis en œuvre pour réaliser l'activité. Le travail en groupe a ici moins d'importance qu'auparavant, l'attention des élèves étant davantage focalisée sur l'activité que sur les conditions de cette activité, nous semble-t-il, à ce moment-là, même si la pression du temps est signalée comme jouant également un rôle dans leur implication. On trouve aussi l'expression d'une certaine satisfaction de la part de certains face à ce type de travail : "*Je trouvais ça bien*", "*C'était intéressant*" ou "*J'aime bien l'espagnol, je connais bien l'Espagne*". En ce qui concerne la difficulté, elle semble être partagée entre la phase d'écriture et la phase orale de présentation des autonomies, si l'on en croit les élèves, due essentiellement à des problèmes de compréhension et de mémorisation, même si le trac ou le temps trop court sont évoqués par ailleurs. Ce sont deux points — la

[149] Voir Annexe 7.2. p. 26.

compréhension et la mémorisation — sur lesquels il nous a semblé important de revenir lors des entretiens individuels.

4.3. Les entretiens individuels : contextes et profils scolaires.

Nous avions annoncé aux élèves volontaires que l'entretien leur demanderait un quart d'heure de leur temps, mais pour certains d'entre eux, cela s'est avéré plus long, l'échange pouvant atteindre jusqu'à 25 minutes. Il s'est fait essentiellement à partir des réponses recueillies aux différents questionnaires que nous avons demandé d'expliciter et de développer à chacun des élèves sollicités. Nous aurions aimé pouvoir les interroger aussi sur des observations plus précises de leur activité, mais ces entretiens ayant eu lieu dans les heures ou les jours qui ont suivi la MeS du fait de contraintes administratives, cela n'a pas pu être possible. C'est sans nul doute un manque important pour notre travail.

Nous ne pouvons pas rendre compte de la totalité de ces entretiens et il n'est pas forcément utile de le faire, dans le cadre de cette recherche. Nous avons préféré sélectionner quelques cas particuliers, trois par classe, qui nous semblent illustrer des manières d'être en contexte scolaire, de penser et d'agir face aux situations proposées et de nous donner des matériaux susceptibles de nous permettre de mieux comprendre comment les élèves interprètent les différentes activités auxquels ils sont confrontés, ce qu'ils font concrètement et ce que ces activités permettent ou pas, en termes d'apprentissage. Notre choix a été également dicté par la quantité et la qualité des observations recueillies pour chacun d'eux, les conditions matérielles du recueil des données — enregistrements audio et vidéo — n'offrant pas un matériau équivalent pour tous les élèves sollicités.

Nous ferons ici une brève présentation des contextes scolaires et des élèves que nous avons sélectionnés dans cette recherche.

4.3.1. MeS 1

Le collège concerné est situé dans le bassin de formation Rhône Sud et possède un effectif de 292 élèves, en 2003-2004, avec des résultats au Brevet des collèges atteignant 73,1% de réussite contre 82,4% l'année précédente, en dessous de la moyenne académique — 80,2%. Sa population, issue de 4 écoles primaires de la ville, peut être qualifiée d'hétérogène.

La classe de 4°AB de ce collège compte 21 élèves, répartis comme suit : 12 en 4°A et 9 en 4°B. Ce sont donc des élèves qui ne se retrouvent ensemble que pour le cours d'espagnol, ce dispositif de regroupement des élèves étant fréquent dans les établissements du second degré. Ils ont 3 heures d'espagnol par semaine. L'enseignante note à l'issue du premier trimestre, sur des fiches récapitulatives par discipline, une différence entre les deux groupes. Les 4°A sont "*12 élèves dynamiques et volontaires dans une classe de 21*" ; les 4°B sont "*9 élèves dans une classe de 21 avec un départ un peu difficile dans cette nouvelle langue. J'attends mieux. Certains manquent de confiance*". Cette appréciation se retrouve dans les résultats chiffrés puisque dans la rubrique "Fourchette de notes", l'enseignante a noté pour le premier groupe : "*3 ont – de 10. 7 ont entre 10-15. 1 a + de 15*" et pour le deuxième groupe : "*5 élèves ont - de 10. 4 ont entre 10-13*". Pourtant, si l'on se réfère aux moyennes, la différence entre les deux groupes est moins flagrante, puisqu'elles sont identiques au premier trimestre : 11,02. Au deuxième trimestre, les écarts se sont creusés : en 4°A, la moyenne pour le groupe d'espagnol est passée à 9,71 ; en 4°B, à 9,91. La fourchette des notes s'est ainsi élargie : en 4°A, de 6,50 - 16,42 au premier trimestre, elle est passée à 4,15 – 17,08 au 2ème trimestre ; en 4°B, respectivement 3,92 – 12,75 et 1,56 – 15,31. [150]

Dans ce collège, nous avons pu nous entretenir avec Alexandre, Jena et Tim, dont nous présentons brièvement ici le profil scolaire.

4.3.1.1. Alexandre

Alexandre est un "bon" élève, avec une moyenne générale de 14,07 au premier trimestre, la meilleure de sa classe. Son profil est relativement homogène avec d'excellents résultats en

[150] Nous n'avons pas pu avoir accès, dans cet établissement, aux documents relatifs au troisième trimestre.

mathématiques —17,15 — et en physique-chimie — 15,71 — mais aussi en éducation musicale — 15,75 — et arts plastiques —14,5 —. L'espagnol et le français sont ses deux points "faibles" : 11,80 et 11,3. Il est dans une classe, la 4°B, qui est dite, dans un document récapitulatif préparatoire au conseil de classe du premier trimestre, agréable, sympathique, vivante et active par la majorité des enseignants, même si cette appréciation est nuancée par d'autres éléments moins satisfaisants dans les lignes qui suivent. Au deuxième trimestre, sa moyenne générale est encore meilleure — 14,45 — ainsi que ses résultats en espagnol — 15,23 [151] — salués par l'enseignante à l'occasion du conseil du deuxième trimestre : "*Voilà des résultats en hausse qui correspondent davantage aux qualités d'Alexandre*".

4.3.1.2. Jena

Jena ne commence pas l'année en position de force dans la classe de 4°B dont elle fait partie et qui semble mieux réussir que la 4°A si l'on en juge par les résultats publiés au Conseil de classe du premier trimestre. La moyenne de classe est haute, dans toutes les matières — de 11,44 à 14,91 — si on laisse de côté l'allemand où la moyenne se situe à 16,40 mais qui ne réunit que 7 élèves. Mais Jena est toujours en dessous de ces moyennes, tout en affichant 11,39 de moyenne générale pour le trimestre. C'est seulement en espagnol qu'elle atteint un score plus satisfaisant : 12,50 pour une moyenne du groupe se situant à 11,02. Pourtant l'enseignante porte l'appréciation suivante sur le bulletin : "*Ensemble un peu juste, Jena doit continuer à fournir des efforts pour progresser*". Ce souhait ne semble pas suivi d'effet puisqu'au deuxième trimestre, Jena "s'effondre" davantage que le reste du groupe des élèves d'espagnol qui est, globalement, en difficulté par rapport au premier trimestre : sa moyenne d'espagnol est à 4,15, celle du groupe à 9,71. Sa moyenne générale n'a pas sensiblement bougé — 11,19 — mais les écarts se sont creusés puisque celle de la classe est en hausse : 13,27. L'enseignante note sur le bulletin du deuxième trimestre : "*C'est plus que décevant ce trimestre. Jena ne fait plus aucun effort*".

[151] Nous citons ces moyennes, non pas que nous leur accordions un véritable crédit — toutes les recherches en docimologie ont depuis longtemps démontré le peu de fiabilité de ces mesures — mais pour situer les élèves dans un contexte donné et tenir compte de ce que ces éléments peuvent dire du statut dans la classe, du regard des enseignants sur ces élèves et du regard qu'ils peuvent également porter sur eux-mêmes.

4.3.1.3. Tim

Tim est ce qu'on peut appeler un élève "moyen". Il se situe légèrement sous la moyenne de classe lors des conseils de classe du premier et du second trimestre : respectivement 12,67 / 12,98 et 12,86 / 13,27. En espagnol, il se situe au-dessus et l'enseignante note 12,83 au premier trimestre pour une moyenne de classe de 11,02 — "*Ensemble correct, il faut être plus présent en classe et participer*" — et 11,38 au deuxième trimestre où la moyenne de classe a chuté à 9,71 — "*Résultats en baisse il faut travailler régulièrement et tout peut remonter*" —. Au vu de ces résultats chiffrés et des appréciations en espagnol, Tim donne l'impression de s'économiser à l'école.

4.3.2. MeS 2

Le collège concerné est situé à 15 km de Lyon. Il recrute sur quatre communes dans un contexte peri-urbain et une situation "*plutôt favorable*" du fait de "*la grande hétérogénéité des publics accueillis*", comme le souligne le Projet d'établissement du collège.

La classe de 4°D regroupe 26 élèves. Nous n'avons pas pu avoir accès à des documents complémentaires qui auraient pu nous donner d'autres indications sur l'ensemble de la classe.

4.3.2.1. Hana

Hana est, si l'on s'en tient aux bulletins trimestriels, une élève "moyenne" qui progresse. Ses résultats du premier trimestre se regroupent entre 9,5 et 13,67 avec aux extrêmes, 17 en éducation civique et 8,35 en mathématiques. Le Conseil de classe indique : "*De la bonne volonté. Bilan à harmoniser*". Elle a 9,67 de moyenne à l'écrit en espagnol, la moyenne de classe se situant à 12,09 avec un éventail de notes très large, allant de 5,3 à 19,2. A l'oral, elle obtient 10,5, ce qui correspond à la moyenne de classe, l'éventail des notes étant ici beaucoup plus resserré, de 14 à 9. L'enseignant note 10,09 et "*Trimestre à peine moyen. J'attends plus d'efforts de participation et plus de travail personnel au prochain trimestre*". Au deuxième trimestre, les résultats se sont "harmonisés" : "*Bilan honorable si l'on excepte les mathématiques*" — 7,32 —. La 3ème est jugée envisageable. Hana est en progrès aussi en

espagnol : 12,25 ; oral et écrit en équilibre : 12, et 12,5. L'appréciation : "*Trimestre assez satisfaisant. Résultats en progrès. Les efforts demandés au premier trimestre ont été fournis. Continuez*". Hana continue sa progression au dernier trimestre. Le Conseil de classe est favorable à une 3ème générale et note sur le bulletin : "*Bilan d'ensemble satisfaisant*". Les résultats se maintiennent en espagnol : 12,34 — écrit : 13,17 ; oral : 11,50 — "*Encore en progrès ce trimestre. Les efforts ont été constants et soutenus tout au long de l'année. Félicitations*".

4.3.2.2. Frédéric

Frédéric est un "bon" élève, avec un an "d'avance" : ses résultats au premier trimestre s'échelonnent entre 12,70 en anglais et 17,13 en physique-chimie. L'appréciation globale sur le bulletin est élogieuse : "*Bilan fort satisfaisant. Très bon pronostic de réussite*". Tout comme en espagnol : "*Bon trimestre. Frédéric fait preuve de sérieux en classe et le travail à la maison est régulier. Continuez*". Sa moyenne en espagnol s'élève à 14,50 : 15 à l'écrit au premier trimestre — 12,09 pour la classe : il n'y a que 4 autres élèves qui obtiennent un meilleur résultat que lui — à l'oral, il obtient 14, le meilleur résultat de la classe. Les résultats se confirment au 2ème trimestre de façon générale — "*Très bon bulletin mais le comportement manque parfois de maturité*" ; "*3ème. Favorable*" —, mais c'est moins le cas en espagnol : 13,17 — 12,33 à l'écrit et 14 à l'oral —. L'enseignant note : "*Résultats en baisse ce trimestre mais l'ensemble reste assez satisfaisant. J'attends cependant plus davantage d'efforts au trimestre prochain*". Au troisième trimestre, "*Les efforts demandés ont été fournis et les résultats ont bien progressé. Frédéric a fourni un travail sérieux ce trimestre*" : 15,17 de moyenne en espagnol, l'oral toujours à 14 mais l'écrit en net progrès à 16,33. Le Conseil de classe conclut : "*COMPLIMENTS. Bonne année scolaire*" et se déclare favorable au passage en 3ème générale.

4.3.2.3. Amandyne

Amandyne est "en retard" : elle a dû, vu son âge, redoubler une classe en primaire, puis en 5ème au collège. Pourtant, elle commence bien l'année en classe d'espagnol, avec un 14 à l'écrit, mais s'effondre rapidement puisqu'en novembre et décembre, ses notes chutent à 4,5 et 1,5. Sa moyenne du premier trimestre à l'écrit est de 9,7 : elle se situe dans le tiers inférieur de la

classe, sur le plan des résultats chiffrés, la moyenne générale étant à 12,09. A l'oral, elle a 9,5 ce qui la range dans le groupe des 16 élèves ayant les moyennes les plus basses, entre 9 et 10. L'enseignant note sur le bulletin trimestriel 9,59, dans la colonne "Résultats et comportement", "*Trimestre insuffisant*" et dans la colonne "Conseil", "*Nous sommes encore au début de l'année et il est très important de ne pas se laisser déborder par les difficultés. Il est donc urgent de se mettre activement au travail ! Ne vous découragez pas*". Les résultats dans les autres matières sont du même ordre sauf en technologie, éducation musicale et EPS où elle oscille entre 10,88 et 13,80. L'appréciation globale se veut positive : "*Elève qui rencontre des difficultés certaines qu'elle s'efforce de combattre. Courage !".* Le deuxième trimestre est du même ordre avec un progrès signalé en histoire-géographie — elle passe de 8,33 à 10,83 — mais en espagnol, c'est moins bon : 5,38. C'est l'écrit qui est le plus faible, 2,75 contre 8 à l'oral : "*C'est difficile pour Amandyne. Trop de lacunes*" ; "*Fais des efforts en classe*". La famille "demande" une 3ème PP [152], un choix que le Conseil de classe qualifie de "*judicieux*" avec le commentaire suivant : "*Des efforts trop sporadiques. Niveau bien faible ! Beaucoup d'intérêt pour l'alternance".* Le troisième trimestre est de la même teneur : en espagnol, 6 de moyenne. L'enseignant signale cependant : "*Résultats en progrès ce trimestre même s'ils restent insuffisants".* Sans doute parce que l'écrit et l'oral s'équilibrent davantage : 5 et 7 respectivement. La famille réitère le même "vœu", "*A soutenir*" du point de vue du Conseil de classe qui conclue : "*Elève agréable mais qui a baissé les bras dans certaines disciplines. De la bonne volonté*". Amandyne ira en 3ème PP.

4.3.2. MeS 3

Le collège concerné est situé dans le bassin de formation Beaujolais Val de Saône. C'est un collège important en effectifs — 591 élèves en 2004-2005 recrutés sur 10 communes —avec une réussite au Brevet des collèges de 84,6 % pour une moyenne académique de 79,6.

La classe de 4°F regroupe 24 élèves. L'enseignante d'espagnol est professeur principal ce qui nous a permis de disposer de données supplémentaires à propos des élèves de cette classe. Sur un plan général, cette classe est présentée à l'issue du premier trimestre comme une "*classe qui s'apaise peu à peu et qui est en train de prendre le bon chemin*" mais dont le "*profil est un peu*

[152] 3ème PP : Classe de 3ème pré-professionnelle.

particulier" : pas vraiment de tête de classe, 15 élèves très en dessous de la moyenne au mois d'octobre, une remontée tout de même en novembre puisqu'ils "*ne descendent plus en dessous de 9*", et certains garçons qui "*sont dans la toute puissance*". Au conseil de classe du premier trimestre, la moyenne de classe en espagnol se situe à 12,93, la moyenne la plus haute étant de 18,60 et la plus basse de 7,40. Au deuxième trimestre, les écarts se creusent : moyenne générale à 11,66, moyenne la plus haute à 19,33, moyenne la plus basse à 1,83. Au troisième trimestre les écarts sont moins impressionnants — de 5,29 à 18,71 — avec une moyenne générale, de ce fait un peu plus élevée, à 12,96.

4.3.3.1. Eddy

Eddy est un élève "en difficulté". Au premier trimestre c'est l'un des deux élèves les plus "faibles", si l'on s'en tient à la moyenne générale, et l'un des trois plus "faibles" de la classe d'espagnol avec une moyenne à 8,70. Sur le bulletin trimestriel, on peut lire : "*résultats insuffisants par manque de travail*", "*il faut réagir, prenez votre scolarité plus au sérieux*" et dans la synthèse à l'issue du conseil de classe : "*Résultats nettement insuffisants ce trimestre. Eddy doit prendre conscience que les bons résultats s'obtiennent avec de réels efforts et du travail régulier dans toutes les matières. Il faut réagir sans tarder*". Sur un questionnaire d'évaluation donné par l'enseignante de la classe, à l'issue du premier trimestre, Eddy note qu'il se sent "*au dessous de tous les autres*" et qu'il n'est pas au maximum de ses possibilités "*car au début je ne pensez pas à ma moyen*". A propos de ses intentions quant au second trimestre, il répond : "*travaillé mieux + de temps sur mes devoir et mieux apprendre mes leçon*". Malgré cela, il s'effondre au deuxième trimestre avec l'une des deux moyennes les plus basses — 1,83 — et sur le bulletin : "*résultats catastrophiques par manque de travail*", "*apprenez les leçons avec sérieux et vous progresserez*". Sur le questionnaire d'évaluation du mois de mars, il déclare qu'il n'a pas suffisamment travaillé, qu'il se sent "*bien en dessous des autres élèves*" mais que "*maintenant je me mais Franchement à travaillés*". Il semble que cette résolution ait été suivie d'effet puisque sur le bulletin du troisième trimestre, l'enseignante déclare : "*Le travail est de meilleure qualité ce trimestre mais l'ensemble reste fragile*". Eddy en effet est passé à 9,71 de moyenne en espagnol, la moyenne la plus basse de la classe étant alors à 5,29. L'espagnol est à ce moment-là l'une des 5 matières où il obtient les meilleurs résultats. A la fin de l'année scolaire, Eddy obtiendra malgré tout le passage en classe de 3ème.

4.3.2.2. Marion

Marion commence mal l'année avec une moyenne générale à 9,03, pour une moyenne de classe à 11,37, et en espagnol à 9,40 quand celle de la classe est à 12,93, et surtout des commentaires peu élogieux : "*Résultats nettement insuffisants ce trimestre. Les bavardages incessants et le travail superficiel doivent laisser place à une véritable concentration en classe et à de réels efforts dans toutes les matières. Nous attendons beaucoup plus de sérieux de la part de Marion*". C'est encore plus dur en espagnol car l'enseignante écrit sur le bulletin du premier trimestre : "*L'attitude face au travail est négative : peu d'implication en classe, peu de concentration, Marion fait illusion*" ; et dans les conseils : "*Il faut réagir sans tarder et se mettre vraiment au travail, les résultats sont insuffisants pour un début de LV2*". Un rendez-vous est pris avec le père de cette élève quelques semaines après et les décisions sont notées par l'enseignante au bas de la photocopie du bulletin : c'est tout un programme de révisions qui est envisagé, avec 2 heures de travail par jour durant les vacances de février, assorti de la surveillance des devoirs à faire par les parents. Ce programme a-t-il été suivi ? Toujours est-il que les résultats de Marion sont en hausse au deuxième trimestre en espagnol : 11,17, très proches de la moyenne de classe qui est à 11,66. L'enseignante note : "*Marion progresse, le travail est plus sérieux, l'attitude est meilleure en classe*" ; et en termes de conseils : "*Il ne faut pas s'arrêter là, il faut poursuivre les efforts et être très concentrée en classe*". En revanche, c'est moins bon globalement puisque sa moyenne générale est à 8,63. Il est vrai que tout le monde a chuté et que la moyenne générale au deuxième trimestre est plus basse : 10,68. Dans l'évaluation écrite que Marion fait à la fin du premier trimestre, à partir du questionnaire distribué par l'enseignante de la classe, elle reconnaît les bavardages et le manque de concentration, mais même si elle pense ne pas avoir assez travaillé, elle évalue sa moyenne générale à 10,58, c'est-à-dire au-dessus de ce qui apparaîtra sur le bulletin. Elle ajoute : "*Dans la classe je me sens assez bien mais au niveau demander c'est parfois dur*". On retrouve la même appréciation dans son évaluation du deuxième trimestre où elle rappelle qu'elle a redoublé la classe de 6ème. Elle estime avoir davantage travaillé et s'être "*un peu calmée*". A la question sur le niveau demandé pour passer en 3ème, à son avis, elle répond : "*Le niveau demandé est au moins 10 de moyenne ou plus et être attentif en classe*". Pour ce qui est du travail, elle reprend à peu de choses près ce qu'elle avait déclaré au premier trimestre — "*Je passe à peu près 45 mn dans mon travail personnel à la maison*"— avec ce rajout : "*mais pour les professeurs sa doit pas être assez*". Au troisième trimestre, Marion "se maintient", avec 10,86 de moyenne en espagnol, la moyenne de classe étant à 12,96. L'enseignante note :

"*L'ensemble est fragile car les efforts fournis par Marion sont trop irréguliers*". A noter cependant que l'espagnol est chez cette élève l'une des deux matières, avec l'éducation civique, où elle atteint la moyenne, tout le reste étant très nettement en-dessous. A la fin de l'année scolaire, Marion sera orientée en 3ème DP6 [153].

4.3.2.2. Morgane

Morgane est une "très bonne" élève. Elle figure, au premier trimestre, en deuxième position du point de vue de la moyenne générale de la classe de 4°F, avec 14,97, et en espagnol également, avec 18,30 et une appréciation élogieuse sur le bulletin trimestriel — "*excellent travail, élève sérieuse, motivée et efficace*" — assortie de "*continuez ainsi*" dans la rubrique "Conseils". C'est ce que Morgane fait d'ailleurs puisqu'au deuxième trimestre, elle maintient la position avec 14,85 de moyenne générale et 18,67 en espagnol. L'appréciation et les conseils sont du même acabit, respectivement "*excellent trimestre, Morgane est sérieuse et appliquée*" et "*il faut continuer à travailler très sérieusement*". Au premier trimestre, dans l'évaluation écrite rendue à son professeur, Morgane note : "*Je trouve que j'ai le niveau demander car j'ai plutôt de bon résultats*". Mais, au deuxième trimestre elle regrette un certain relâchement car elle a calculé sa moyenne et estime être "*en baisse*". Elle déclare avoir travaillé "*en classe pas trop, à la maison oui*". A la question sur le temps consacré au travail à la maison, elle déclare une heure au premier trimestre et une heure-une heure et demie au deuxième, comme Eddy qui n'obtient pas du tout les mêmes résultats. Le troisième trimestre consacre les efforts de Morgane qui obtient la meilleure moyenne de la classe, 18,71, assortie du commentaire et du conseil suivants : "*Le travail est régulier et sérieux, la participation orale efficace*" ; "*Montrez-vous très ambitieuse l'an prochain"*. A la fin de l'année scolaire, Morgane sera orienté en classe de 3ème.

Comme on peut le constater, ces 9 élèves – 4 garçons et 5 filles —peuvent être considérés comme représentatifs des élèves que l'on rencontre dans la population scolaire ordinaire :

- trois "bons" élèves au profil néanmoins différent : Alexandre s'acquitte raisonnablement de son "métier d'élève" au sens où l'entend Philippe Perrenoud ; Frédéric apparaît comme un bon

[153] 3ème DP6 : classe de 3ème intégrant 6 heures de "découverte professionnelle".

élève si l'on s'en tient à ses résultats en termes de notes et de moyennes mais manifeste un désengagement qui ne le met pas totalement à l'abri d'éventuelles déconvenues ; Morgane est certainement l'élève qui possède l'outillage le plus solide parmi tous les élèves observés.

- trois élèves "moyens" : Tim s'acquitte de la tâche prescrite sans trop de difficulté mais s'économise beaucoup ; Hana est volontaire, impliquée et attentive à son travail en classe mais souvent dans une confusion qui lui fait commettre des erreurs importantes ; Marion semble s'installer dans une dynamique de progrès, tout au moins en espagnol.

- trois élèves "en difficulté" : Jena et Eddy s'appliquent dans les tâches prescrites au détriment du sens et des enjeux de l'apprentissage ; Amandyne ne comprend pas du tout le jeu scolaire.

Bien entendu, ces profils sont, par définition, très réducteurs : nos observations permettent d'étoffer ces portraits et de rendre compte de personnalités autrement complexes et en mouvement.

Troisième partie

L'analyse des données

1. Un cadre pour l'analyse

Dans notre travail, comme nous l'avons exposé dans la première partie et explicité en 2.2.1., nous avons opté pour un type de recherche, expérimentale, partant de l'hypothèse de Jean-Paul Narcy-Combes, que nous partageons entièrement :

> *"l'objet qu'étudie la didactique de L2 est une pratique sociale, et donc la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à ce type d'objet".* [154]

D'autre part, nous avons trouvé chez Margarida Cambra Giné [155] un modèle d'analyse dans le cadre d'une observation participante qui nous semble correspondre à la démarche que nous avons suivie pour cette recherche.

> *"Il s'agit d'attribuer du sens et des fonctions aux événements et aux processus observés, en se mettant à la place des participants, dans le microcontexte immédiat et tout en tenant compte des contraintes macrocontextuelles. Ceci dans le but de fournir des modèles explicatifs de cas singuliers, mais transférables à d'autres situations similaires."* [156]

---

[154] Jean-Paul Narcy-Combes, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys, 2005, p. 7.
[155] Margarida Cambra Giné, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, LAL, Didier, 2003, pp. 109-111.
[156] *Ibid*. p. 109

A l'intérieur de ce modèle d'analyse, elle distingue "l'analyse séquentielle" de "l'analyse catégorielle". La première est une analyse "*syntagmatique, narrative*" ; la seconde, une analyse "*paradigmatique, comparée*".

Nous avons donc procédé dans un premier temps à une "analyse séquentielle" à travers les questionnaires, l'entretien, et les observations en classe, qui a donné lieu à des portraits d'élèves que le lecteur trouvera en Annexes [157]. Ces portraits nous ont permis de suivre l'activité de chacun des élèves choisis de façon chronologique, tout au long de la MeS et ainsi de pouvoir pointer les attitudes, réactions, stratégies et évolutions propres à chacun, mais aussi de contraster ces observations avec les propos tenus dans les questionnaires et lors de l'entretien, les uns éclairant les autres et vice et versa. Ils nous ont permis également de tirer les conclusions nécessaires à une "analyse catégorielle" que nous allons présenter ici, plus pertinente du point de vue de notre problématique, nous semble-t-il.

Nous avons dégagé quatre catégories qui nous semblent correspondre à quatre composantes de l'activité. Tout d'abord, pour qu'il y ait activité d'apprentissage, il faut une mise en situation qui fournisse un cadre et des ressources grâce auxquels les élèves vont pouvoir se mobiliser pour non seulement entrer dans l'activité mais aussi s'y maintenir, sans décrocher ; la situation proposée doit présenter des tâches susceptibles de faire construire du savoir et des connaissances aux élèves ; la situation doit comporter des enjeux d'apprentissage spécifique du domaine disciplinaire dont il est question — ici, l'espagnol — ; enfin, la situation doit également offrir la possibilité d'une conscientisation des processus.

Rappelons, s'il en est besoin, que notre travail s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste. Le socio-constructivisme, dont nous empruntons la définition à Etiennette Vellas

> *"n'est ni un mode d'enseignement, ni une méthode, ni une pratique pédagogique. Il n'est pas plus une théorie de l'enseignement. Ce n'est qu'une réponse, celle de l'ensemble de la recherche, à la question générale : qu'est-ce qu'apprendre ? comment les êtres humains apprennent-ils ? Cette théorie dit que chaque être humain construit sa connaissance. Que tout apprentissage passe par une activité*

[157] Voir Annexe 10 pp. 43 à 190.

> *mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes de chacun. Que sans cette activité, aussi invisible qu'intense et complexe, aucun savoir nouveau ne peut être intégré. Elle insiste en outre sur le rôle majeur des interactions sociales pour que cette activité de construction ait lieu (d'où le mot socio ajouté au mot constructivisme)."* [158]

1.1. La mobilisation des élèves dans l'activité.

Comment sont créés la curiosité, l'intérêt, au départ, et pendant la totalité du cours ? Qu'est-ce qui permet à l'élève de s'investir suffisamment longtemps, sans décrocher, en acceptant la part d'inconnu, d'incertitude liée à l'apprentissage et qui met nécessairement en insécurité ? A quelle(s) condition(s) l'élève peut-il accepter l'inconfort ressenti comme valant la peine d'être vécu ?

Jean-Paul Narcy-Combes rappelle que la motivation, dans son acception classique, n'est observable qu'*a posteriori*.

> *"C'est la mesure de l'implication, de la satisfaction et de la progression des apprenants qui permet de savoir s'il y a eu motivation."* [159]

C'est dire que cette motivation — implication, engagement, mobilisation — résulte de l'activité, à la fois comme dispositif créé par l'enseignant et comme actions accomplies par l'apprenant.

Du côté du dispositif, de l'organisation prévue par l'enseignant, la plupart des auteurs s'accordent sur l'importance de l'environnement : la motivation se construit dans un environnement favorable qui prend en compte les personnes et non pas les rôles. La classe idéale est un espace où se rencontrent d'une part, un enseignant capable de transmettre sa conviction et sa passion, d'avoir un regard positif, inconditionnel, sur les capacités de ses

[158] Etiennette Vellas, "Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement !". Disponible en ligne : http://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf (consulté le 22/6/2009).
[159] Jean-Paul Narcy-Combes, *op. cit.*, p. 51.

élèves — pari de l'éducabilité de Philippe Meirieu, du "Tous capables" du GFEN —, de prendre en considération les difficultés et de valoriser les réussites de chacun, d'installer un climat de confiance, de représenter un système de valeurs, et d'autre part des élèves rendus capables, par la situation installée, de prendre les risques nécessaires pour apprendre, et de s'engager.

Le sens des apprentissages qui est à construire passe, nécessairement, par une situation suffisamment insolite pour piquer la curiosité, pour créer un enjeu et faire en sorte que les élèves acceptent de jouer ce jeu-là, un "jeu" qui en "vaut la chandelle". C'est donc une situation fonctionnelle qui peut faire appel au ludique sans pour autant en rester à un aspect trop extérieur à la personne qui n'engage pas vraiment quelque chose d'elle-même [2] . Il faut, à ce propos, distinguer besoin et enjeu. Le besoin est facilement identifiable, lié à une situation précise, un manque à combler ; l'enjeu est, lui, plus essentiel à la personne et peut donc permettre une mobilisation réelle.

La construction du sens — la motivation, diront certains [4] — se fait aussi, à notre avis, à travers une situation qui laisse à l'autre sa place, qui ménage des entrées différentes dans l'activité et permet erreurs et tâtonnements. Une situation qui soit également suffisamment questionnante et qui permette, à travers le dispositif mis en place, de se construire des réponses, par l'activité même de recherche qu'elle propose. Ce ne sont pas des réponses définitives, mais des réponses provisoires qu'il faudra croiser avec d'autres, construites dans d'autres situations, ce qui permettra de les réinterroger et par là même de les consolider. Ce qui suppose que ces réponses ne sont nullement données par l'enseignant, seul "détenteur" du savoir. Sans cela, l'élève risquerait de ne trouver d'autre sens que celui que l'enseignant a prévu pour lui et se désintéresserait rapidement de ce qui lui est proposé, sans compter qu'il n'aurait nul besoin d'apprendre puisqu'il serait certain de toujours trouver la réponse,

---

[2] Hegel écrit dans "La moralité objective", in *Principes de la moralité du droit,* Paris, Idées, Gallimard, 1940, p. 210 : "*La pédagogie du jeu traite l'élément puéril comme quelque chose de valable en soi, le présente aux enfants comme tel, et rabaisse pour eux ce qui est sérieux, et elle-même à une forme puérile peu considérée par les enfants*".

[4] Je renvoie ici à l'article de Philippe Perrenoud "Sens du travail et travail de sens à l'école" qui commence par ces mots : "*Si je devais dresser la liste des dix mots que j'aime le moins, "motivation" y figurerait sans doute !* ", in CRAP, *Cahiers pédagogiques, 1993*, n° 314-315, pp. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) *La motivation*, Paris, CRAP, n° hors série des *Cahiers pédagogiques*, 1996. p. 19-25. Repris in Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, chapitre 10, p. 161.

indéfiniment répétée par le maître. En fait, ce sont des situations dont les objectifs apparaissent comme des solutions aux questions que les élèves se posent et qui visent à développer un autre rapport au savoir qui valorise la recherche, le questionnement et la pensée critique. Le problème est donc moins relationnel qu'intellectuel, l'élément central étant le rapport que le sujet entretient avec le savoir qui crée un enjeu. C'est ce que rappelle André Giordan lorsqu'il propose d'éclairer la situation en remplaçant le mot "motivation" par "désir d'apprendre". A la question "Qu'est-ce qu'une activité désirable ?", il répond :

> *"Sont "désirables" des situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, donnent l'occasion de faire des choix, conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ; des situations où l'individu se sent largement autonome."* [160]

La motivation est donc, elle-même une construction. Elle n'est pas première — ou rarement —. En revanche, elle peut être construite à la fin d'une activité quand celle-ci a répondu à des enjeux. D'ailleurs, quand il y a une motivation préalable, il y a certainement un déplacement de la motivation pendant l'activité. Un élève peut être motivé par l'espoir d'avoir une bonne note : c'est le point de départ, la motivation extérieure. Mais on vérifie bien souvent que cette motivation n'est pas suffisante ou ne fonctionne plus sur le long terme, sans doute parce que trop extérieure à la personne. La motivation qui va permettre à la personne de s'engager vraiment dans ce qu'elle fait et d'aller au bout de l'activité, de la recherche, c'est la mobilisation intérieure, produite par l'activité même, qui crée un enjeu suffisamment fort pour qu'elle existe y compris *a posteriori*. Dynamique de la mobilisation qui est aussi dynamique de la réussite.

Car ce qui va motiver le plus les élèves c'est la possibilité de réussir dans une activité, un apprentissage, en dépassant certaines appréhensions et en constatant qu'ils peuvent aller plus loin que ce qu'ils avaient prévu au départ. A condition, bien sûr, qu'il y ait des moments de prise de conscience des réussites. Car il n'y a pas de motivation sans plaisir. Se surprendre à faire et à réussir, quoi de plus motivant ?

---

[160] André Giordan, "Vive la motivation ?" in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 431, mars 2005, p. 58.

Motiver c'est donc mettre en mouvement, permettre aux élèves de s'engager dans une activité qui n'avait pas de sens auparavant pour eux, dans le sens de laquelle ils ne pouvaient pas entrer. Ce sens qui n'est pas donné d'avance se construit dans l'activité même.

Pour autant, si l'entrée dans l'activité revêt une importance essentielle, il s'agit également de maintenir l'intérêt tout au long de la situation d'apprentissage, les occasions de décrocher étant toujours possibles. La fatigue, l'effort inhabituel ou trop constant, les obstacles, l'incertitude peuvent écorner le premier enthousiasme car, comme le souligne Jean-Pierre Astolfi, la mobilisation

> *"ce n'est pas un état stable, mais un processus toujours remis en question, qui se construit et se renouvelle en permanence"* [161]

D'autre part, pour Philippe Perrenoud, le sens s'ancre dans une culture :

> *"Tout acteur un peu expérimenté dose son investissement dans l'action, par exemple le travail scolaire, en fonction des besoins qu'il éprouve et des buts qu'il se fixe. Il n'est pas toujours nécessaire d'être "motivé" pour s'en tirer. Certes, être motivé empêche de s'ennuyer, mais c'est en même temps une dépense d'énergie, voire une prise de risques. Chacun pèse avantages et inconvénients. Il peut jusqu'à un certain point "choisir" d'être ou de paraître passif ou actif, ennuyé ou intéressé. Il peut se persuader de faire quelque chose qui le rebutait cinq minutes avant, ou se dégoûter activement de quelque chose qui le passionnait. Chacun navigue à vue, de façon assez opportuniste, en fonction de l'énergie qu'il a et de ce que son attitude peut lui valoir. La paresse et le désintérêt scolaire sont, pour certains élèves, des stratégies parfaitement adéquates, parce qu'être "motivés" ne leur apporterait guère de bénéfices, alors que d'autres "se défoncent" dans n'importe quelle activité juste pour conserver l'estime ou les faveurs de l'enseignant !"* [162]

Ce qui nous renvoie à l'activité de l'apprenant et aux ressources qui vont être mises à la disposition des élèves pour entretenir l'intérêt, pour favoriser la production d'actions qui

---

[161] Jean-Pierre Astolfi, "L'œil, la main, la tête" in CRAP, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 409, décembre 2002, p. 17.
[162] Philippe Perrenoud, *op. cit.*, pp. 19-20.

peuvent permettre de dépasser les obstacles y compris ceux décrits ci-dessus. Pour cela, les ressources doivent être considérées, pour Jean-Paul Narcy-Combes, moins comme des supports matériels que comme

> *"des déclencheurs des activités (cognitives, mais aussi langagières) organisées, donc comme des déclencheurs de processus qui permettront de réaliser des actes sociaux en interaction avec d'autres et d'enclencher ainsi le passage d'une étape de l'acquisition langagière (de l'interlangue) à une autre".* [163]

Encore faut-il que les élèves les perçoivent ainsi. Nous y reviendrons en 3.5. [164]

Parmi ces ressources, dans une perspective socio-constructiviste, le groupe en est une d'importance. Conçu comme un "étayage entre pairs" [165], il peut permettre la confrontation des représentations, plus facilement que dans un "dialogue" enseignant-élève : l'élève peut ne pas oser faire part de ses conceptions, ses croyances, ses opinions, à un enseignant détenteur, à ses yeux, d'un savoir abouti. Il peut davantage prendre ce risque face à ses pairs. Pire, l'opposition qu'il peut manifester face à l'adulte l'amène à se cramponner à ses représentations et l'empêche de les remettre en question. Le débat dans le groupe permet le dépassement de ce type d'attitude : l'émergence de représentations et d'hypothèses diverses, entre pairs, peut piquer la curiosité et donner envie d'en savoir plus. Mais pour cela, l'enseignant doit mettre en place une situation qui oblige à coopérer plutôt qu'à prendre pouvoir sur les autres.

Car si, pour reprendre les propos de Jean-Paul Narcy-Combes, il nous faut regarder l'implication, la satisfaction et la progression des apprenants, l'observation des actions qu'ils produisent pendant la MeS sont également, nous semble-t-il, des indicateurs pertinents. Nous tenterons néanmoins de regarder tout cela avec la prudence à laquelle nous invite Philippe Perrenoud.

1.2. La question de la tâche.

[163] Jean-Paul Narcy-Combes, *op. cit.,* p. 128.
[164] Voir *infra* pp. 177-194.
[165] Margarida Cambra Giné, *op. cit.*, p. 159 et suiv.

Qu'entend-on par tâche en DLE ? En particulier, quelle tâche structure l'activité des élèves ? Toutes les tâches se valent-elles ? Quelles sont les moyens linguistiques utiles et nécessaires pour l'accomplir ? D'où vient l'*input* ? Comment organiser l'étayage ?

Remy Porquier et Bernard Py rappellent que "*Tout apprentissage est socialement situé*" [166] et que l'apprenant est "*lui aussi un usager de la "langue-cible*" [167]. Pour ces deux auteurs, apprentissage et communication sont inextricablement associés :

> "*l'apprentissage d'une langue est une activité de communication, et la communication est une activité d'apprentissage."* [168]

Ces deux aspects sont clairement repris dans le CECRL [169], actuellement document de référence dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues :

> *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social.*
>
> *De ce point de vue, on admettra ici que toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue peut être caractérisée par une proposition telle que celle-ci.*

---

[166] Remy Porquier et Bernard Py, *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, *op. cit.*, p. 5.
[167] *Ibid*, p. 8.
[168] *Ibidem*.
[169] Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, *op. cit.*, p. 15 (souligné par les auteurs).

Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de ***compétences générales*** *et, notamment une* ***compétence à communiquer langagièrement****. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des* ***contextes*** *et des* ***conditions*** *variés et en se pliant à différentes* ***contraintes*** *afin de réaliser des* ***activités langagières*** *permettant de traiter (en réception et en production) des* ***textes*** *portant sur des thèmes à l'intérieur de* ***domaines*** *particuliers, en mobilisant les* ***stratégies*** *qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des* ***tâches*** *à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.*

Cet extrait montre comment la perspective actionnelle est étroitement associée à la notion de tâche et nous paraît caractériser la rupture introduite par le *Cadre*, qui rejoint en cela les théories de l'activité : c'est l'apprentissage qui pilote le développement, selon Vygotski ; de la même façon, l'apprentissage de la langue est le produit de l'activité du locuteur. Il ne s'agit plus d'acquérir une compétence qui rendrait l'accomplissement des tâches envisageable — apprendre pour parler — mais d'accomplir des tâches qui vont permettre le développement de compétences. Ce qui mène au paradoxe suivant : apprendre une langue consiste à utiliser des moyens linguistiques qu'on ne maîtrise pas encore afin de se rendre capable de les utiliser. Nous retrouvons là encore Vygotski et la zone de proche développement, Bruner et le concept d'étayage : apprendre à aller plus loin que ce qu'on sait faire et pour cela, la nécessité d'être accompagné dans cette rupture par un autre — des autres —.

Les définitions de la tâche en DLE ne manquent pas, depuis Nunan [170] qui la définit comme une unité de travail impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et l'interaction dans la langue cible, principalement centrée sur le sens plutôt que sur la forme. C'est cette référence qui est reprise dans le CECRL avec la focalisation sur les activités langagières et le sens, mais le *Cadre*, par moments aussi, adopte une formulation très générale permettant d'englober dans la tâche toute une série d'activités plus ou moins en accord avec la définition de Nunan :

[170] David Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, p. 19 : "*Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*" [Tâche : partie du travail de classe qui fait que les apprenants comprennent, manipulent, produisent et communiquent entre eux dans la langue cible en centrant leur attention sur le sens plus que sur la forme.]

> *"Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé."* [171]

Cette définition plus générale peut tout aussi bien concerner un exercice grammatical qu'une tâche de type projet. C'est bien cette ambiguïté qui règne à l'heure actuelle parmi les enseignants.

Christian Puren, de son côté, distingue les actions, ce qu'on fait en société, et les tâches, ce qu'on fait en classe, et insiste à son tour sur la question de la cohérence de l'activité et sur la notion de complexité :

> *"Tâche.*
> *Désigne une unité de sens — et donc de cohérence — au sein de l'agir d'apprentissage. Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, processus, procédure, communication, résultat ou produit. Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. Une tâche complexe peut se composer de plusieurs tâches partielles à réaliser successivement dans un ordre fixe (orientées "procédure", donc)."* [172]

Pour lui, si l'on peut repérer dans une activité d'enseignement/apprentissage très scolaire grammaticale une unité de sens, il s'agit d'une tâche puisque les tâches peuvent être orientées différemment, L'intérêt de la tâche peut être discutable mais dans la mesure où il y a "*des choses à faire, tout simplement*", on peut parler de tâche [173]. Dans la même conférence, il distingue consigne et tâche : une consigne très simple, mécanique — "*soulignez les mots clés du texte*" — peut déboucher sur une tâche complexe "*parce qu'il faut avoir une perception non seulement du sens global du texte mais dans ce texte des mots qui vont être porteurs de ce sens global*". Une activité très scolaire, très "*orientée langue*" peut être une tâche. Pour lui, il ne faudrait pas réserver le concept de tâche uniquement à ce qui a valeur d'action sociale : il

[171] CECRL, *op. cité*, p. 16.
[172] Christian Puren, "Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre européen commun de référence ?" APLV Régionale de Grenoble, Assemblée Générale du 22 mars 2006, p. 56. Disponible sur le site de l'APLV : http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=30 (consulté le 12/5/2009)
[173] Christian Puren "L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-culture" Conférence, Université Marc Bloch, Strasbourg, 2006.

vaudrait mieux regarder s'il y a différenciation ou superposition entre action sociale et tâche scolaire.

La tâche est conçue par l'enseignant pour mettre les élèves en activité, leur faire faire quelque chose. Mais toutes les tâches ne produisent pas les mêmes effets : certaines tâches n'engendrent pas d'activité dans la mesure où elles ne mobilisent pas l'intérêt, d'autres débouchent sur une illusion d'activité — faire pour faire —, d'autres enfin déclenchent des opérations mentales génératrices d'apprentissages. La difficulté réside dans l'observation de cette activité, comme l'explique Robert Bouchard :

> *"L'ensemble du travail de l'élève, s'il est lui plus difficilement perceptible* [que celui de l'enseignant]*, a aussi sa face apparente et sa face cachée. Ces deux faces du travail de l'élève s'articulent en miroir par rapport au travail du maître. L'élève passe d'une activité sociale, audible et visible, à une activité cognitive beaucoup plus difficile à repérer de réorganisation conceptuelle.*
> *C'est sur la même difficulté qu'achoppent les recherches sur le travail cognitif d'acquisition naturelle des langues. On peut "facilement" étudier les moments où sont données des informations linguistiques, on peut également repérer les moments plus rares de "prise" de cette information par l'"acquérant", quand il réutilise par exemple le mot qu'on lui a soufflé, dans les instants qui suivent cette proposition. Par contre il est beaucoup plus difficile de juger de la "saisie", c'est-à-dire du véritable travail cognitif d'intégration de la forme nouvelle dans le micro-système intermédiaire correspondant, qui lui donnera une stabilisation relative, qui lui assurera une possibilité de réutilisation à plus long terme."* [174]

Prenant appui sur ces auteurs, nous proposerons ici les caractéristiques suivantes, en nous situant d'un point de vue normatif, d'une tâche visant à ce que se produise du travail et de l'apprentissage :

- *une tâche est une activité contextualisée, un acte social en soi* : elle présente une situation de la vie réelle, connue, voire familière, dont l'objectif est extra-linguistique : décider d'un rendez-vous, chanter une chanson, écrire au courrier des lecteurs, écouter un conte, réaliser une devinette… Inversement, faire un exercice, remplir une fiche de compréhension,

[174] Robert Bouchard, "L'interaction en classe comme polylogue praxéologique" *in Mélanges en hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Grenoble 3, 1998, p. 10. Disponible sur le site de l'INRP : www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf (consulté le 22/6/2009)

employer le subjonctif imparfait ne sont pas des actes sociaux. La tâche n'exclut pas pour autant l'exercice qui, lui, est décontextualisé mais peut être articulé à une tâche.

- *une tâche est une activité qui présente un problème à résoudre*, un manque qui crée le besoin et oblige à agir. Cette action débouche sur des questions qui vont entretenir l'intérêt, la curiosité. L'obstacle à franchir, accessible à tous**,** impose toutefois l'invention d'un nouveau mode de pensée, l'acquisition d'un nouveau savoir.

- *une tâche est une activité interactive* qui met en relation des interlocuteurs ayant des choses à se dire et des actions à produire ensemble : elles impliquent à la fois la coopération et la confrontation, susceptible de relancer le questionnement quand on le croit épuisé, par les contradictions qu'elle risque de faire surgir.

- *une tâche est une activité qui présente un enjeu* : l'obstacle à franchir, remettant en cause ce que l'on sait déjà, oblige au dépassement, confère du sens et un enjeu à l'activité et suscite l'engagement.

- *une tâche est une activité finalisée* : elle présente un but à atteindre, une réalisation concrète de type social, impliquant un destinataire, comme réaliser une exposition au CDI [175], participer à un débat, présenter un spectacle aux autres… C'est ce but concret — la réalisation finale identifiable et observable — qui peut permettre à l'enseignant d'atteindre les objectifs linguistiques, culturels et pragmatiques, qu'il s'est proposés.

- *une tâche est une activité complexe* qui oblige à mobiliser des savoirs différents, à s'organiser. Parce qu'elle est ouverte, elle permet différents cheminements, plusieurs réponses ou productions possibles : son résultat n'est pas entièrement prévisible. Elle se situe par là même très loin de l'exercice ou du problème classique avec des questions auxquelles il faut répondre car les questions ne sont pas fournies et c'est le problème, justement, qui les fait surgir.

Ces caractéristiques appellent quelques précisions.

[175] CDI : centre de documentation et d'information, dans les établissements du second degré.

La distinction entre tâche et exercice n'est pas qu'une affaire de terminologie. Si la tâche est une activité complexe, contextualisée qui débouche sur plusieurs propositions, l'exercice au contraire est une activité simple et décontextualisée dont le résultat est prévisible et la réponse unique. Pour autant, pour réaliser une tâche de type débat dont la complexité est très importante, il faut que les élèves puissent mettre en œuvre des compétences linguistiques, pragmatiques et socio-culturelles à la fois, et pour ce faire, qu'ils aient été "nourris" par un *input* qui peut consister dans des exercices de compréhension et de production, y compris fermés. Mais il nous semble important de distinguer les deux types d'activités qui ne sont pas de même nature et ne produisent pas les mêmes effets, et de conserver le terme de tâche à toute activité répondant aux critères que nous avons rappelés plus haut. De la même façon, la distinction très en vogue entre "micro-tâche" et "macro-tâche" nous paraît prêter le flanc à des confusions regrettables. "Micro" et "macro" renvoient le plus souvent, dans les expérimentations mises en ligne sur beaucoup de sites académiques par exemple, à une conception de type hiérarchique : les "micro tâches" seraient des tâches plus simples, plus secondaires, quand la "macro-tâche" serait la tâche importante, finale, valorisée. Nous préférons, pour notre part, concevoir la question en termes d'articulation entre des tâches plutôt que d'emboîtement, chacune et l'ensemble contribuant à proposer un cheminement vers les apprentissages souhaités..

La tâche suppose l'interaction et, en classe de langue, l'interaction langagière. Les élèves ont quelque chose à faire qui nécessite des échanges entre eux. Ces échanges ont lieu parce qu'il y a quelque chose à partager ou un manque à combler : les élèves ne disposent pas des mêmes informations, par exemple, soit parce que l'*input* étant riche et complexe ils n'en retiennent pas les mêmes éléments, soit parce que chacun dispose de documents différents et donc d'un *input* varié et distinct de celui du (des) camarade(s). Encore faut-il que la tâche à réaliser soit une tâche communicative qui oblige à une mise en mots, à une production dans la langue cible, et non pas à une activité de type QCM, texte lacunaire ou autres, où l'échange pourrait ne concerner que les fiches d'exercices, sans qu'un seul mot ne soit échangé. Cet "échange"-là peut avoir son utilité mais il ne peut être qu'une étape, un nouvel *input* nécessaire à la réalisation de la tâche.

La tâche, nous l'avons dit, est une activité finalisée débouchant sur un produit concret. "Concret" ici ne renvoie pas seulement à l'idée de physique ou corporel, ou de simple. Il existe des tâches "concrètes" qui ne permettent pas d'apprendre parce qu'elles sont davantage

pensées comme des propositions adaptées à l'idée que se font certains enseignants du public d'élèves auquel ils ont affaire. C'est, le plus souvent, l'inflation des fiches à remplir où les élèves ont à faire des associations ou remplir des blancs, "tâches concrètes" suivies d'une correction et d'un score, sanctionné le plus souvent par une note. Sans exclure la dimension du sensible, de l'expérience, du vécu, dans les actions produites, ni même les fiches qui, comme nous l'avons dit, peuvent faire partie de l'*input* nécessaire à la réalisation de la tâche, l'accent mis sur le concret met en vigilance sur la nécessité d'aboutir à un objet observable faisant partie des activités sociales et permettant un retour réflexif propice aux apprentissages.

Cette importance de la production, du but à atteindre, est ce qui va mobiliser l'élève mais en même temps, elle comporte le risque de la prégnance de la tâche au détriment de l'activité intellectuelle. Les élèves, en effet, vont s'engager dans la situation d'apprentissage parce qu'il y a un véritable enjeu, par exemple, à écrire et interpréter des chansons : c'est ce qui fait sens pour eux. Mais derrière ce but, il y a un objectif d'apprentissage qui a présidé à la conception de la séquence par l'enseignant : ce qui va être appris dans la réalisation de la tâche. Il faut que ces deux logiques puissent se rencontrer dans une tâche qui pose problème aux élèves, pour la réalisation de laquelle ils soient obligés de mettre en œuvre des connaissances, savoirs et compétences qu'ils n'avaient pas au début et qui se construisent dans la résolution de ce problème. Le paradoxe consiste dans le fait que les élèves doivent être conscients du fait que, en même temps qu'ils sont mobilisés sur le résultat, ils sont en train d'apprendre des choses nouvelles. C'est ce que Pierre Bange appelle la bifocalisation :

> *"On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication."* [176]

Cette bifocalisation représente un effort car elle nécessite de prendre en compte deux préoccupations souvent conflictuelles : les élèves ont du mal, dans l'action, à se concentrer sur la communication et le code linguistique. Cette difficulté à articuler ces deux pôles amène à

[176] Pierre Bange, "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles", *Aile*, 1, 1992, p. 56.

de sérieux malentendus sur la notion de tâche et les conditions de la communication. Sur la question des malentendus, nous renverrons aux travaux de Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, ainsi qu'à ceux de Stéphane Bonnery [177], qui analysent comment certains élèves se réfugient dans des attitudes de conformité — focalisation sur la tâche — là où l'enseignant attend des attitudes d'appropriation du savoir qui requièrent des procédures mentales dont la mise en œuvre n'est pas automatique mais plutôt socialement différenciée. Le passage d'un contexte singulier à un savoir plus abstrait nécessite un cadre explicite dans lequel les élèves puissent identifier les attentes de l'enseignant et les véritables enjeux de la tâche, au-delà du remplissage de la fiche ou du spectacle à représenter. L'articulation entre les activités de communication et de métacognition est assurément une piste déterminante. Ces aspects ont été mis en lumière par plusieurs auteurs : c'est, notamment, Basil Bernstein mettant en garde contre les "*pédagogies invisibles*" :

> *"La différence fondamentale entre les deux types de pédagogie se trouve dans le mode de transmission des critères ainsi que dans le degré de spécificité de ces critères. Plus le mode de transmission est implicite et plus les critères sont diffus, plus la pédagogie est invisible ; plus les critères sont spécifiques et plus le mode de transmission est explicite, plus la pédagogie est visible".* [178]

Ou par Philippe Perrenoud, dans sa critique des "*pédagogies élitaires*" [179] qui "*favorisent les favorisés*", ceux qui possèdent déjà les codes de l'école. La pédagogie de projet qui revient sur le devant de la scène didactique comme mise en œuvre de la perspective actionnelle peut présenter ce type de dérives si elle n'est pas sous-tendue par des exigences didactiques, ou si elle confondue, comme c'est bien souvent le cas, avec la pédagogie par objectifs qui a largement montré ses limites :

> *"Cette pédagogie rationaliste* [la pédagogie par objectifs] *a voulu trop réduire la complexité et les aléas d'une pratique à la simplicité langagière d'une*

[177] Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, "Ces malentendus qui font les différences" in Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, pp. 105-122. Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007, pp. 27-62.

[178] Basil Bernstein, *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI/OCDE, Paris, 1975, pp. 6-7

[179] Philippe Perrenoud, "Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires" *in La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec ,* Paris, ESF, 1995, 2e éd. 1996, pp.105-118.

formulation d'objectifs. Elle a de ce fait montré ses limites que nous pourrions résumer en quatre principaux points :
- en rationalisant le processus de formation, les objectifs pédagogiques risquent d'atomiser l'acte d'apprentissage ;
- par la détermination autoritaire à laquelle souvent ils donnent lieu, les objectifs pédagogiques relèvent plus d'une logique de l'enseignement que de celle de l'apprentissage ;
- la pédagogie par objectifs prend très peu en compte la dimension temporelle de la formation, notamment l'expérience des stagiaires
- la formulation des objectifs est écartelée entre deux tentations extrêmes : devenir tyrannique pour l'action pédagogique à venir ou n'en rester qu'à un jeu formel de langage coupé de la pratique.
C'est sans doute en réaction contre l'échec de la pédagogie par objectifs qu'est réapparue la pédagogie du projet, un demi siècle après le travail de ses pionniers." [180]

Ces mouvements de balancier sont bien connus en DLE et inévitables en l'absence d'une réflexion didactique d'une part, et d'un accompagnement d'autre part, sur le plan de la formation, qui permette de réfléchir aux propositions nouvelles et sans doute déstabilisatrices.

Nous insisterons particulièrement à présent sur la question du cadre : pour apprendre, il faut certes un cadre qui permette et favorise le travail. Il y a des règles à construire pour que l'apprentissage puisse se réaliser et qu'il n'y ait pas de confusion entre activité intellectuelle et agitation ou simple exécution de tâches. Ces règles sont présentées à travers les situations de travail, mises au jour, discutées — longuement parfois — pour pouvoir être construites par les élèves. Pour apprendre, il faut un climat de recherche, de questionnement et d'argumentation qui permet de passer du "métier d'élève" — conçu, aux yeux d'un trop grand nombre d'élèves, comme exécution de tâches en vue de remplir leur contrat vis à vis de l'école — à celui d'apprenant engagé dans une véritable activité intellectuelle.

Parmi les règles à construire, certaines nous paraissent plus délicates et méritent sans doute que l'on s'y attarde. La première concerne le travail en groupe : ressource d'importance pour la résolution de la tâche, dans la perspective socio-constructiviste tout comme dans la perspective actionnelle, il peut s'avérer totalement contre-productif s'il n'est pas régi par des règles explicites qui assurent son fonctionnement comme ressource [181]. Christian Puren, à propos de la co-action, liste au moins quatre paramètres qui nous intéressent à cet égard :

[180] Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2005, pp. 191-192.
[181] Maria-Alice Médioni, "Le travail en groupe. Spécificités et exigences" in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 424, mai 2004, pp. 24-26.

1. *La co-action n'implique pas seulement la communication*
2. *La communication peut gêner la co-action*
3. *La co-action détermine la communication en amont (sa production)*
4. *La co-action détermine la communication en aval (son utilisation)* [182]

Règles et conditions de fonctionnement du travail en groupe sont bien au centre de la conception de la tâche si l'on veut que les objectifs qui lui sont assignés soient compris par les élèves.

La deuxième touche à l'utilisation de la L1 en classe de LE. Margarida Cambra Giné invite à sortir l'alternance L1/L2 de sa clandestinité, dans une perspective plurilingue :

> *"Peut-être vaudrait-il mieux examiner comment on peut résoudre les problèmes en tenant compte des deux langues plutôt qu'en les séparant. Se placer dans une perspective plurilingue invite à considérer les alternances non plus comme un élément négatif, mais plutôt comme un phénomène absolument inhérent au mode de fonctionnement bi- ou plurilingue ; de considérer que la L1 est là, présente, faisant partie — qu'on le veuille ou pas — des répertoires, et que l'on ne peut pas évacuer, mais qu'il faut gérer en prenant certaines décisions.*" [183]

Ce sont ces décisions qui sont difficiles à prendre car elles supposent une réflexion sur les rôles de l'alternance codique et la définition d'une "*alternance codique d'apprentissage*" [184]. Sans doute faut-il distinguer, notamment dans les phases de travail en groupe, la langue de l'organisation qui est pendant un certain temps la L1, avec des élèves débutants et peu outillés, de la langue de la production, nécessairement la L2. La tâche doit offrir les conditions d'une alternance codique cohérente et favorable aux apprentissages.

La troisième intéresse les conditions de la communication : pour qu'il y ait communication il faut que les conditions soient réunies pour qu'elle puisse avoir lieu. La préoccupation pour la correction linguistique, si prégnante chez l'enseignant, ne peut pas être envisagée comme

[182] Christian Puren, "Du paradigme de la communication (l'"inter-action") au paradigme de l'action commune (la "co-action") Quelques énoncés de référence" in "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", 14ème Congrès Ranacles (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur), Poitiers, novembre 2006 (diapositives 13-14-16).

[183] Margarida Cambra Giné, *op. cit.*, pp. 248-249.

[184] Voir à ce propos Véronique Castellotti, "Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ?", et Daniel Coste, "Alternances didactiques" in *Etudes de linguistiques appliquée*, n° 108, 1997, respectivement pp. 401-410 et pp. 393-400.

prioritaire, car la conséquence d'une telle attitude c'est justement l'interruption de la communication. Pierre Bange rappelle que

> *"La correction n'est pas prioritairement exigée par la communication* (…) *La forme conventionnelle (correcte) n'est pas l'objectif premier d'un apprentissage visant la communication : elle vient seulement au terme de l'apprentissage. L'objectif premier, c'est l'intercompréhension, même si elle est d'abord limitée aux seuls interactants co-présents"* [185]

Plus encore, la correction n'est pas un étayage :

> *"Etayer c'est frayer un chemin au novice et non imposer un résultat ; c'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche"* [186]

La bifocalisation ou la construction d'une conscience linguistique, nécessaire dans la conquête de l'autonomie langagière ne peut s'acquérir que par "*l'action, l'action conjointe, l'interaction*", dans un processus long — "*Un enseignant ne peut pas ériger sa propre impatience en règle d'apprentissage*" [187]— et par d'autres biais, au nombre desquels il faut compter les activités de mises à l'épreuve et de métacognition sur lesquelles nous reviendrons.

1.3. Les enjeux d'apprentissage de la situation en LE.

Le propre d'une situation d'apprentissage, c'est moins ce qu'elle permet de faire que ce qu'elle permet de dépasser. Les questions qui nous intéressent concernent donc principalement cet aspect.

---

[185] Pierre Bange (en collaboration), *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction,* Paris, L'Harmattan, 2005, p. 23 et 46.
[186] *Ibid*, p. 53.
[187] *ibid*, p. 217.

La situation porte-t-elle les conditions d'une remise en question de ce que les élèves pensaient ou savaient déjà faire ? Les tâches proposées comportent-elles des problèmes à résoudre susceptibles de faire opérer des ruptures avec les états antérieurs de connaissance et de savoir-faire ? De quel ordre est le "bond qualitatif" proposé dans le domaine de savoir concerné ?

Au-delà de la devinette à présenter ou du poème à écrire qui sont les buts assignés aux élèves dans la MeS étudiée ici — les tâches à réaliser susceptibles de les mobiliser —, c'est de la construction progressive de l'autonomie langagière qu'il s'agit, prioritairement, en classe de langue, à travers la mise en œuvre des habiletés qui permettent cette construction.

Si l'on se réfère aux compétences attendues [188] au Palier 1 qui concerne les élèves débutant une deuxième langue vivante au collège, les auteurs du *Préambule* commun à toutes les langues étrangères en dénombrent trois : "*L'activité de communication langagière*", "*La compétence culturelle*", "*Les compétences linguistiques*".

La première de ces compétences dénommée dans le texte officiel, "*L'activité de communication langagière*", renvoie aux activités langagières de compréhension et de production à l'oral comme à l'écrit, mais intègre également la compétence pragmatique qui correspond aux actes de parole et à leur mobilisation dans une situation donnée, c'est-à-dire à la capacité d'utilisation fonctionnelle d'une langue dans une situation de communication concrète.

Ces dernières années, la priorité est mise sur la compréhension, et particulièrement sur la compréhension auditive, trop délaissée jusqu'à présent. La compréhension était conçue, y compris dans l'approche communicative, comme préalable au commentaire d'un document puisqu'il s'agissait avant tout de communiquer dans le sens de *parler sur et avec*, et dans des situations de simulation, d'*agir sur*, c'est-à-dire d'expliquer à quelqu'un, voire de convaincre. C'est en cela que Christian Puren parle de "perspective actionnelle" déjà présente par le passé dans les différentes méthodologies, en fonction de leur objectif de référence :

[188] *Programmes des collèges. Langues vivantes étrangères au Palier 1. Préambule*, B.O., n°6 H.S., du 25 août 2005, *op. cit.*, pp. 5 à 8.

> "*Dans la méthodologie traditionnelle on formait un "lecteur" en le faisant* ***traduire*** *(des documents), dans la méthodologie active on formait un "commentateur" en le faisant* ***parler sur*** *(des documents) ; dans l'AC* [l'approche communicative] *on formait un "communicateur" en créant des situations langagières pour le faire* ***parler avec*** *(des interlocuteurs) et* ***agir sur*** *(ces mêmes interlocuteurs) (...)"* [189]

Peu de compréhension à proprement parler dans ces conceptions. C'est la parole qui est dominante et valorisée. La production orale et écrite témoigne seule de la compréhension, c'est la seule trace qui peut être prise en compte pour savoir ce qu'un élève a appris.

La compréhension est désormais comprise comme une composante à part entière de la compétence communicative et doit être travaillée à travers des activités davantage envisagées en termes de traitement de l'information en vue d'un usage social de la langue : il s'agit de prélever dans le document sonore ou visuel l'information dont on a besoin pour réaliser une tâche déterminée et avec d'autres. Ce qui explique que là où la plupart du temps l'on se contentait d'offrir des listes de vocabulaire pour faciliter la compréhension, il est essentiel à présent de penser les outils nécessaires pour développer cette compétence, en termes de stratégies, principalement. Il s'agit de rendre les élèves capables de repérer et de prélever des indices différents : situationnels — les lieux, les personnages… —, pragmatiques — les actions, les intentions… — et linguistiques — en commençant par les mots les plus connus ou transparents, sur lesquels on peut prendre appui—. La compréhension est ainsi guidée moins par un apport de vocabulaire que par des tâches de repérage à la fois du sens et des formes à travers y compris des exercices de type QCM, Vrai/Faux, exercices d'associations, etc. Les repérages effectués à cette occasion vont constituer les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche de compréhension qui devra être articulée à la tâche de production à venir.

Car si les deux tâches sont liées, il existe toutefois un fort décalage, une asymétrie, entre compréhension et production : on comprend toujours mieux qu'on ne parle, *a fortiori* lorsqu'on se trouve en début d'acquisition d'une langue nouvelle. Le moment de la production doit être retardé pour offrir la possibilité des essais et des erreurs nécessaires à la production d'énoncés plus élaborés. Les premières prises de parole peuvent être alors des apports de vocabulaire ou d'hypothèses ou de combinaisons diverses à partir des matériaux proposés,

[189] Christian Puren, "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle" in *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII n° 1, février 2004, pp. 10-26.

sous forme d'énoncés courts qui vont constituer l'*input* collectif et commun à la fois. D'autres prises de parole ont lieu dans le travail en groupe au moment de la réalisation de la tâche, qui doivent être "transformées", réparées, pour constituer les énoncés partagés avec l'ensemble de la classe.

Les prises de parole doivent être envisagées avant tout comme des interactions. La prise de parole en continu, sauf dans des cas particuliers comme celui de l'enregistrement d'un message — très utilisé actuellement en évaluation —, débouche le plus souvent sur une interaction : un exposé suscite des questions, des réactions, des demandes d'éclaircissement. L'interaction "*comme événement communicatif mutuellement construit par les acteurs*" [190] est une activité relativement nouvelle et son organisation se heurte à la pratique du cours dialogué où

> *"Le pouvoir d'initiative des apprenants demeure très restreint. Les allocations de tours étant gérées par le professeur et par les règles tacites, les élèves n'ont pas besoin d'écouter les camarades pour prendre la parole et par conséquent l'attention et la motivation, cruciales pour intervenir en langue cible, diminuent."* [191]

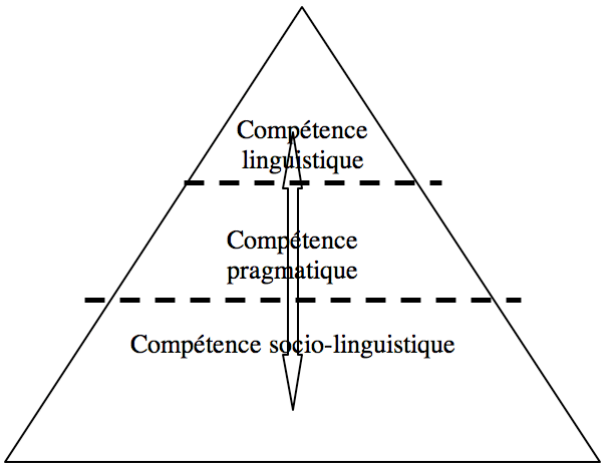
Il s'agit avant tout de faire fonctionner la communication. Pour cela, il faut se garder de l'interrompre par la correction ou du fait de "*l'incontinence verbale*" de l'enseignant [192] qui monopolise la parole. Pierre Bange rappelle que communiquer c'est résoudre un problème et que c'est l'intercompréhension qui est la priorité, l'apprentissage des conventions venant ensuite, comme moyen le plus économique d'assurer cette intercompréhension :

> *"Ainsi se trouve restituée la hiérarchie naturelle des moyens (linguistiques) et des buts (communicatifs)."* [193]

[190] Margarida Cambra Giné, *op. cit.,* p. 69.
[191] *Ibid*., p. 77.
[192] *Ibid*., p. 76.
[193] Pierre Bange, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction, op. cit*., p. 85.

Ce qui permet d'accéder à cette compréhension c'est la prise d'indices signifiants, des mots connus ou transparents, certes, mais surtout des éléments contextuels qui sont d'ordre : situations familières — de quoi peuvent parler deux jeunes quand ils se rencontrent —, réalités "proches" — un débat télévisé —, domaines de connaissance — période historique, littérature, conventions géographiques, etc. C'est à partir de ce connu que peut se construire la compréhension de ce dont il est question dans le texte, l'enregistrement, la conversation proposés, mais aussi l'intelligence de l'écart existant entre sa propre réalité familière et la réalité étrangère qu'il faut appréhender. Cet écart est culturel, à la fois dans les manières d'être et de faire, mais aussi dans les manières de dire. C'est ainsi qu'il est impossible de séparer le linguistique et le culturel et par conséquent nécessaire de l'articuler dans la situation d'apprentissage.

Nous empruntons à Alain Pastor la "pyramide des contenus" [194], une présentation qui nous semble particulièrement éclairante sur les trois niveaux de connaissances/compétences à acquérir :



- A la base, la compétence socio-linguistique consiste à recourir au contexte et à la situation de communication pour construire et comprendre les messages. Elle porte sur la connaissance des relations qui existent entre une langue et son contexte d'utilisation au sens large, des groupes sociaux de référence qui l'utilisent, de leurs valeurs, leurs conceptions du monde, leur

[194] Alain Pastor, Cours de Master 2 de Didactique de langues étrangères et TICE, Université Lumière Lyon 2.

culture, et sur les capacités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. La devinette, dans le cas qui nous occupe, est un genre qui nécessite une mise en scène et est soumise à des règles strictes.

- Au niveau intermédiaire, la compétence pragmatique consiste à être capable de choisir les modes de discours appropriés — descriptif, narratif, argumentatif, poétique, informatif… —, à comprendre ou produire les genres de textes appropriés — une lettre, un exposé, une recette, un roman, un article, une conversation…—. Plus généralement la compétence pragmatique a pour effet de rendre efficace dans la communication, de permettre d'atteindre le but recherché par les interlocuteurs dans un processus d'adaptation mutuelle. La dimension dialogale de la devinette est censée favoriser le fonctionnement communicatif parce qu'elle suppose l'alternance des rôles de réception et de production.

- Au sommet de la pyramide, les formes linguistiques, le code, c'est-à-dire la compétence linguistique : compétence phonologique, lexicale, morpho-syntaxique. Ici, les moyens linguistiques qu'il faut acquérir. Ce qui suppose un renversement des représentations ordinaires de ce que sont les "bases". La base, c'est l'action en contexte ; le point d'arrivée de l'apprentissage, c'est la langue. La préoccupation pour les formes linguistiques n'est pas première. C'est la tâche de production qui oblige, de façon fonctionnelle, à une observation de la langue, à une prise en compte des énoncés de référence, à des réajustements nécessaires.

Une tâche n'est rien d'autre que le résultat de ce croisement entre des moyens linguistiques, au sens large — incluant les niveaux pragmatique et socio-linguistique — et une ou des modalités d'utilisation de ces moyens — écouter, parler, lire, écrire. Evidemment, dans un but donné, avec un enjeu, des circonstances, et inséré dans des genres textuels et des modes de discours. On accomplit constamment des tâches langagières, elles-mêmes insérées dans des tâches non langagières.

Le fait d'être capable d'accomplir telle tâche et pas — ou pas encore — telle autre est un indicateur de la compétence du locuteur. La compétence n'est guère autre chose que les faces discursive et cognitive — psycho-linguistique — de la tâche : c'est aussi sa face cachée, l'activité mentale grâce à laquelle l'on est capable d'accomplir telle ou telle tâche langagière, dans tel domaine, avec telles caractéristiques, tel degré de difficulté et d'aide. La tâche visible

ou audible, la performance, manifeste l'existence plus ou moins hypothétique de la compétence, inaccessible à l'observation directe. Cette compétence ne peut être rendue visible que dans un faire langagier.

La fonction d'une situation d'apprentissage, au-delà de la réalisation concrète — ici, devinette ou poème qui sont les buts des tâches — est de permettre l'appropriation de connaissances et de savoirs nouveaux. En fait, la tâche a une double fonction, de réalisation/action et d'apprentissage. Du point de vue de la terminologie, il existe un certain débat autour de *acquisition*, *apprentissage* et *appropriation* : *acquisition* serait réservé à ce qui se passe en milieu naturel, *apprentissage* renverrait davantage aux situations scolaires, *appropriation* serait un terme moins marqué et donc préférable, selon Remy Porquier et Bernard Py pour qui ces distinctions posent des problèmes "*dépassés ou biaisés au moins en partie*" [195]. Nous utilisons dans ce travail ces trois termes, sans rentrer dans les distinctions nommées. L'appropriation visée, en tout cas, se réalise à travers une (des) tâche(s) qui permettent la construction d'un savoir de type procédural, dont nous empruntons la définition à Pierre Bange :

> *"Le savoir procédural se caractérise par le fait qu'il ne peut être directement transmis par l'enseignant et ajouté au savoir existant, mais qu'il doit être construit par l'apprenant lui-même au fil d'expériences nombreuses."* [196]

Plus exactement, la tâche va créer une des conditions, nécessaire — l'activité en contexte — mais en aucun cas suffisante. Cette insuffisance de la condition nécessaire c'est ce que Pierre Bange manifeste lorsqu'il parle des "expériences nombreuses" que doit faire l'apprenant, plus aisément réalisables en milieu "naturel" qu'en milieu d'apprentissage scolaire.

Le centre de gravité de la situation d'apprentissage n'est pas l'apport de l'enseignant ni même les ressources qu'il met à la disposition des élèves, aussi authentiques soient-elles — l'*input* — mais l'activité même de l'élève, ce qu'il fait avec ces apports — l'*intake* ou la saisie —. Pour construire ce savoir procédural, l'élève est amené à entrer dans une "*démarche inductive*

[195] Remy Porquier et Bernard Py, *op. cit.*, p. 18.
[196] Pierre Bange, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction, op. cit.*, p. 187.

de généralisation" qui l'oblige à construire des règles procédurales. Dans le cas qui nous occupe, et pour reprendre les procédures proposées par Pierre Bange, nous dirons que dans la MeS, les élèves sont appelés à construire les procédures suivantes, entre autres :

Si tu veux présenter une autonomie
alors
- cherche les informations prescrites dans les documents proposés
- surligne-les ou souligne-les
- sélectionne les formulations qui te paraissent les plus intéressantes
- organise-les pour pouvoir faire ta présentation.

Si tu veux présenter une devinette
alors
- utilise la première personne du singulier du présent de l'indicatif
- organise les informations pour ménager le suspens
- ne prononce pas le nom de l'autonomie
- ne donne pas le nom de la capitale ou place-le à la fin
- termine par la formule consacrée : *¿quién soy?*

Si tu veux situer ton autonomie
alors
- utilise le verbe *estar*
- n'utilise pas le verbe *ser*
- utilise les points cardinaux (*norte*, *sur*, *este*, *oeste* [nord, sud, est, ouest]) et non pas les prépositions de situation dans l'espace (*a la derecha*, *a la izquierda*, etc. [à droite, à gauche])
- emploie la préposition *a* quand tu situes quelque chose à l'extérieur d'un espace (*estoy al norte de* [je suis au nord de])
- emploie la préposition *en* quand tu situes quelque chose à l'intérieur d'un espace (*estoy en el norte de* [je suis au nord (dans la partie nord) de]).

Ces procédures nous semblent particulièrement pertinentes car elles montrent bien que c'est toujours le sens qui préside aux choix et que les choix sont ceux que fait le locuteur en fonction d'un projet de communication et d'action. Ces procédures ne sont pas des imitations,

au sens de reproduction d'un modèle à l'identique, mais des analogies que Pierre Bange définit comme

> *"une action qui conduit, pour résoudre un problème, à refaire une action exemplaire, quand les conditions sont jugées analogues, c'est-à-dire à la fois différentes et semblables"* [197]

Il est vrai que Pierre Bange analyse des interactions et acquisitions en milieu dit "naturel" ou en face à face. La question est de savoir comment transposer cela en milieu didactique, dans le contexte de la classe, comment recréer les conditions de la procéduralisation.
On retrouve ici la notion de condition nécessaire mais pas suffisante : ces procédures doivent en milieu scolaire, passer par ces phases d'explicitation mais leur procéduralisation ne se réduit pas à cela. Elles nécessitent les expériences nombreuses dont nous venons de parler et/ou, plus particulièrement en contexte scolaire, des situations qui obligent par exemple, à des prises de décisions rapides, en jouant sur la contrainte du temps, afin de créer les conditions d'une bifocalisation, sur le sens et la forme à la fois.

1.4. La conscientisation

Construire un savoir suppose des prises de conscience successives de tout ce qui a permis cette construction. Tout apprentissage nécessite une prise de recul et une articulation entre les activités de communication et de métacognition.

Nous avons vu la difficulté de la bifocalisation : comment dans l'action, être en vigilance sur la langue ? D'autre part, nous savons que l'intention ne suffit pas pour apprendre. Les expériences sur la mémorisation ont montré que c'est davantage le traitement de l'information en profondeur et les tâches significatives qui permettent l'ancrage et facilitent la

[197] *Ibid*, p. 44.

remobilisation, plutôt que l'intention d'apprendre, même soutenue par des contrôles systématiques [198]. Vygotski à ce propos renverse la proposition ordinaire :

> *"Nous maîtrisons une fonction dans la mesure où elle s'intellectualise. L'intervention de la volonté dans l'activité d'une fonction est toujours la contrepartie de la prise de conscience de celle-ci."* [199]

Résoudre un problème complexe nécessite de passer par différentes tâches et différentes phases : curiosité, amusement, stimulation, excitation, difficulté, découragement, rupture, redémarrage, effort, plaisir… Il est indispensable d'en prendre conscience, de les analyser, de comprendre par où l'on est passé, ce que l'on a fait concrètement, quels effets cela a produit, à quel moment s'est-on découragé, pourquoi est-on reparti à l'attaque, etc.

Sans ce travail de conscientisation, le risque est grand d'assigner les élèves au seul faire, à la tâche, à la production, au but, sans leur donner accès aux clés qui permettent de comprendre et aux concepts. C'est ce qu'explique Vygotski, à propos d'une tâche concrète, faire un nœud :

> *"Je fais un nœud. Je le fais consciemment. Je ne peux cependant pas dire comment précisément je l'ai fait. Je n'ai pas pris conscience de mon action consciente, parce que mon attention était dirigée sur l'acte même de nouer et non sur la manière dont je l'ai fait. La conscience représente toujours un certain fragment de la réalité. Ce qui est l'objet de ma conscience, c'est l'acte de nouer, le nœud et ce que j'en fais, et non pas les actes que j'effectue en faisant le nœud, non pas la façon dont je le fais. Mais justement cela peut devenir l'objet de ma conscience — et il y aura alors prise de conscience. La prise de conscience est un acte de la conscience, dont l'objet est l'activité même de la conscience."* [200]

Les élèves ont à conscientiser les processus et les procédures. Le processus désigne un ensemble de phénomènes conçu comme actif et organisé dans le temps, dans un contexte aléatoire. La procédure est une manière de faire pour aboutir à un résultat déterminé, c'est

---

[198] Voir les expériences de H. Ebbinghaus (1885), L.L. Jacoby *et alii* (1979), Wilson et Bransford (1986), entre autres, rapportées par Paul Bogaards, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier, LAL, 1991.
[199] Lev Sémionovitch Vygotski, *op. cit.*, p. 237.
[200] *Ibid*, p. 242.

l'ensemble des procédés objectifs et successifs utilisés dans la conduite d'une opération — technique, scientifique, didactique—. Elle se situe dans un contexte programmatique. Processus et procédures entretiennent un rapport dialogique qu'il est essentiel de travailler pour permettre la stabilisation et l'évolution des apprentissages.

Dans une conception du savoir qui postule que celui-ci n'est pas fini, qu'il se construit, que l'individu construit, par conséquent, des repères provisoires, de plus en plus opératoires, l'élève comme l'enseignant peut développer une certaine angoisse. Comment peut-on construire sans repères stables, sur terrain mouvant ? Les élèves sont habitués à recevoir des réponses — avant même de s'être posé parfois les questions — et il leur est difficile d'accepter l'idée que plus on avance, plus on entre dans la complexité des savoirs, plus les explications simplificatrices et les règles deviennent insatisfaisantes. Si l'absence de repères peut créer des blocages, trop de réponses "simples" ou "clés en mains" provoquent des fossilisations sur le plan des savoirs parce que l'individu se cramponne de toutes ses forces à ce qui lui paraît solide et n'est plus capable d'accueillir un nouveau savoir, donc d'apprendre et de changer. Un certain nombre de simplifications en langue, par exemple, laissent croire aux élèves qu'on pourrait se contenter de moyens mnémotechniques ou de schémas bien pratiques pour maîtriser certaines notions grammaticales. *A contrario*, l'observation, la formulation et la confrontation des différentes hypothèses, l'expérimentation permettent de construire des repères — jamais définitifs mais toujours à complexifier — qui débouchent sur une représentation de la langue de plus en plus en phase avec la référence et une pratique de plus en plus aisée— qui n'exclut pas l'erreur de temps à autre et pendant un certain temps —. Il faut pour cela accepter que ce que l'on apprend ne puisse pas satisfaire complètement, au même titre qu'une nomenclature de type grammatical présente dans toutes les grammaires et qui paraît rassurante mais impossible à appliquer. C'est le cas, par exemple, pour le verbe "être" en espagnol. Là où le français dispose d'un mot, l'espagnol en propose deux, *ser* ou *estar* [201]. La grammaire, le plus souvent, ne fait que figer dans des règles les différents emplois de l'un ou de l'autre, alors qu'il s'agit plutôt de structures mentales qui fonctionnent en "binômes". Le sujet qui parle exclut, voire hésite entre deux emplois. Ce n'est pas forcément juste ou faux, c'est simplement possible. C'est le sujet parlant — l'énonciateur — qui choisit. Pour les élèves, c'est une situation très difficile : ils préféreraient que ce soit clairement dichotomique, parce qu'il est bien plus confortable de fonctionner sans le doute,

[201] Voir *supra*, p. 73.

sans cette latitude qui fait le sens, propre à chacun. Ces observations et réflexions ne peuvent pas se réaliser uniquement dans un faire. Elles doivent être impulsées et accompagnées dans des phases de travail spécifiques qui peuvent déclencher les prises de consciences nécessaires.

D'autre part, dans une conception de l'apprentissage dans laquelle l'exercice d'application n'a plus droit de cité et où les activités de réinvestissement ou de décontextualisation sont nécessairement plus complexes que l'exercice structural, on peut se demander comment il devient possible de vérifier qu'on a bien appris et ce qu'on a appris exactement. Dans un exercice structural, en effet, il semble relativement facile de dire si telle notion grammaticale ou tel champ sémantique est maîtrisé ou pas [202]. En revanche, dans un texte d'argumentation où l'élève doit mettre en oeuvre un certain nombre de compétences langagières et discursives en même temps, vont apparaître des erreurs, parfois nombreuses, touchant à des champs divers — orthographe, syntaxe, vocabulaire, raisonnement, analyse, illustration, etc. — qui risquent d'occulter d'autres aspects mieux maîtrisés mais "noyés" dans une complexité telle qu'on ne sait plus bien où il faut intervenir. Le travail d'évaluation permet de distinguer difficultés et maîtrises plus ou moins construites, les objectifs qu'il est possible de se fixer pour avancer et les formes de travail les plus adaptées à ces objectifs visés.

C'est ainsi que le travail sur la correction de la langue dans une pédagogie de la recherche fondée sur un processus de découverte, doit être pensé autrement car "*la correction imposée n'est pas un bon étayage*" [203]. Ce qui ne veut pas dire absence de norme. La "correction" peut se faire de diverses manières, par une reformulation de type communicatif, "transition vers l'auto-régulation", par une utilisation des ressources comme références à observer, par des activités décalées, dans une parenthèse, un "tiroir" que l'on ouvre pour procéder à une activité de métacognition.

C'est le sens de l'évaluation formative, comme partie intégrante de l'apprentissage,

[202] En réalité, c'est tout à fait illusoire et ce type d'exercice ne dit pas grand-chose de l'objectif visé car l'exécution fait une part assez importante à l'aléatoire ou à des stratégies qui révèlent peut-être d'autres compétences mais pas forcément celles qu'on cherchait à contrôler.
[203] Pierre Bange, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction, op. cit.*, p. 54.

"qui, seule, permet d'espérer que s'articulent, sur la continuité psychologique d'un sujet, les ruptures que constituent immanquablement les découvertes réalisées en commun" [204]

Faire ne suffit pas. Il faut ménager des moments pour nommer les choses : réalités, concepts — les autonomies en Espagne —, catégories linguistiques, sémantiques et syntaxiques — situer, décrire, etc — mais aussi procédures et stratégies : comment fait-on pour comprendre, chercher et sélectionner des informations pertinentes, se faire comprendre, etc.

2. Les situations réelles

Avant de passer aux données recueillies auprès des élèves, il semble opportun d'apporter quelques précisions à propos de ce qu'ont été les situations réelles, qui n'ont pas correspondu, ni toutes, ni totalement, aux conditions idéales dépeintes et conceptualisées en III.1. Sans cela, les données recueillies risqueraient d'apparaître comme illustrant ou échouant à illustrer, voire comme justifiant ou échouant à justifier les *a priori* théoriques et pédagogiques de la partie précédente.

Il existe toujours un décalage inévitable entre idéal et réalité que l'on peut expliquer par différents facteurs : les contextes différents, l'écart entre le dire et le faire, le décalage entre le discours sur l'éducation et la pratique pédagogique.

Les contextes sont forcément dissemblables. Le moment pédagogique réunit un enseignant et une classe constituée par des élèves hétérogènes par leurs expériences, désirs, besoins, etc. Ce sont aussi des élèves sortant d'un cours ou de cours différents — dans le cadre de groupes de

[204] Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, p. 150.

langues réunissant des élèves issus de classes différentes — dont le déroulement ou la nature peuvent les prédisposer favorablement ou pas à ce qui va suivre. Ce sont enfin des élèves plus ou moins préparés, entraînés à des situations telles que celles proposées dans la MeS : scénario d'apprentissage privilégiant une articulation d'étapes et de tâches chacune et l'ensemble contribuant à proposer un cheminement vers les apprentissages souhaités et visant à la fois la production d'objets sociaux et la construction de savoirs nouveaux ; modalités de travail privilégiant la validation plutôt que la correction, la mutualisation et la coopération plutôt que l'individualisation ; activité centrée sur des tâches complexes plutôt que sur des exercices et sur la prise de conscience des processus et des procédures. N'oublions pas que la MeS est expérimentale, construite par un groupe d'enseignants, volontaires et désireux d'explorer ou d'approfondir de nouveaux modes de faire.

Le groupe d'enseignants comporte également des personnalités forcément singulières, porteuses d'expériences également différentes, même si elles se rejoignent dans la volonté de mettre en œuvre les parti pris portés par la MeS, en cohérence avec une conception de l'enseignement-apprentissage des langues de type actionnel. Mais nous savons aussi qu'il existe un profond décalage entre le discours de l'éducation et la pratique pédagogique, entre les "théories" et la mise en actes dans le contexte de la classe d'une part, et d'autre part entre les pratiques déclarées et les pratiques observées, entre la planification et la pratique réelle. Sur le premier point, c'est "*l'inavouable décalage*", selon l'expression de Philippe Perrenoud :

> *"Nous sommes dans une phase d'accroissement de l'écart : une partie des acquis des sciences sociales et humaines sont récents et n'ont pas été intégrés au "bagage" des enseignants en exercice, soit parce qu'ils n'étaient pas stabilisés au moment de leur formation initiale, il y a dix, vingt ou trente ans, soit parce que ces apports ont été longtemps ignorés (voire le sont encore !) par les programmes de formation initiale des enseignants."* [205]

Sur le deuxième point, c'est l'écart "*entre le dire et le faire*" dont parle Philippe Meirieu, "*la rupture radicale entre l'intention éducative et l'instrumentation pédagogique*" [206]

[205] Philippe Perrenoud, "Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant", in *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe,* Paris, ESF, 1996, 2e éd. 1999.
[206] Philippe Meireu, *op. cit.*, p. 255.

L'urgence du faire et une formation insuffisante qui est le lot de l'enseignant ordinaire, expliquent sans doute les décalages les plus remarquables du point de vue des intentions "déclarées" à travers les choix de la MeS. Nous relèverons particulièrement quatre points qui nous semblent ne pas avoir fait l'objet d'une explicitation suffisante au moment du montage du projet — probablement parce que considérés "comme allant de soi" — et qui se révèlent en contradiction avec les objectifs annoncés, constituant ainsi des obstacles d'importance dans le déroulement de la MeS.

C'est d'abord la question des ressources insuffisamment exploitées et/ou conscientisées comme telles par les élèves. Le manque de visibilité de ces apports — depuis les affirmations du Vrai/Faux à re-combiner jusqu'aux devinettes proposées par les différents groupes, en passant par les affiches à disposition sur les murs de la classe — n'a pas permis un étayage suffisant pour l'activité.

Cette sous-estimation des ressources a entraîné, nécessairement, un recours plus prégnant à l'enseignant comme seule référence solide et à une demande de correction au détriment d'une activité de validation par les élèves eux-mêmes. Cette validation aurait pu être rendue davantage possible par une familiarisation avec des situations intégrant les ressources comme conditions pour l'exécution des tâches et la construction d'une plus grande autonomie.

L'enseignant, de ce fait, occupe trop de place dans les moments de travail des élèves et sombre, inévitablement, dans l'écueil de ce que Margarida Cambra Giné appelle "*l'incontinence verbale*" [207]. Ce qui l'empêche de fournir l'attention nécessaire aux actions — les siennes et celles des élèves —, oubliant ainsi le précepte de Jean-Marie de Ketele :

"Parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps." [208]

L'alternative de l'étayage par les pairs est déclinée différemment et revêt une importance inférieure à ce que le projet initial pouvait laisser espérer, du fait, entre autres, d'une attention insuffisante apportée à la composition des groupes et à ce qui peut s'y jouer.

[207] Margarida Cambra Giné, *op. cit.*, p. 69.
[208] Jean-Marie de Ketele, *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang, 1987, p. 46.

Enfin, les moments de conscientisation n'ont pas été suffisamment ressentis comme nécessaires tout au long de la MeS et n'ont pas pu toujours jouer leur rôle dans la stabilisation des apprentissages.

Ces différents facteurs apparaissent de façon différenciée et constituent des freins plus ou moins sérieux selon les mises en œuvre et dans l'ordinaire de la pratique pédagogique. Cette recherche se veut l'occasion de les mettre au jour, dans des contextes réels, non pas pour stigmatiser tel ou tel mode de faire, mais bien plutôt pour tenter de mieux comprendre et de construire, de ce fait, davantage de vigilance.

Venons-en à présent aux données concrètes recueillies lors de nos observations. Rappelons qu'au delà des portraits établis pour chacun de ces neuf élèves et que l'on trouvera en Annexes [209], il nous a semblé pertinent de regarder également et surtout ces données au travers de catégories d'analyse davantage centrées autour de la problématique de l'activité :

- Ce qui déclenche l'intérêt et permet de s'investir dans l'activité

- Comment l'élève perçoit ce que demande l'enseignant. La question de la tâche

- Les enjeux d'apprentissage en LE de la situation

- Comment l'élève perçoit le processus par lequel il est passé.

Pour chacune de ces catégories, nous prendrons appui sur l'un ou l'autre élève de l'échantillon retenu, comme autant de coups de projecteurs permettant de mettre au jour le type de processus que chacun peut donner à voir et d'en tirer des conclusions en termes de généralités, au delà de ces élèves particuliers.

[209] Voir Annexe 10 pp. 43-190. Il nous a semblé intéressant de présenter en Annexes le travail d'élaboration des portraits d'élèves auquel nous avons procédé à travers les questionnaires, l'entretien, et les observations en classe. Ces portraits nous ont permis de tirer les conclusions nécessaires à l'analyse présentée ici, plus pertinente du point de vue de notre problématique. Pour autant, ils permettent de rendre compte, comme nous l'avons dit au début de cette partie, de façon diachronique, de l'activité déployée par chacun des élèves retenus pour cette étude et de leur réflexion.

3. Ce qui déclenche l'intérêt et permet de s'investir dans l'activité

Pour éclairer cette question, nous avons dégagé six facteurs qui nous paraissent particulièrement déterminants dans l'engagement des élèves dans l'activité, à travers les propos qu'ils ont tenus dans les questionnaires et les entretiens d'une part, et les observations que nous avons faites dans les différentes mises en œuvre de la MeS d'autre part. Nous en avons sélectionné les éléments les plus parlants, nous semble-t-il, pour éviter les redites et faciliter la lecture, et choisi pour chaque entrée une parole singulière d'élève qui nous paraît rendre compte des différents facteurs de mobilisation.

3.1. "*J'me suis dit que c'était un travail différent donc autant l'faire*"

Ces propos de Tim nous semblent exprimer un premier facteur que nous avions déjà pu constater à travers les réponses au premier questionnaire — "Ce qui a facilité le travail" [210] — . Apparemment, la MeS a revêtu un caractère suffisamment nouveau pour avoir capté l'attention des élèves.

C'est donc le cas de Tim qui a plutôt pour habitude de s'économiser et qui considère, semble-t-il, avec un certain détachement la situation scolaire au point de déclarer lors de l'entretien qu'on est le plus en activité "*quand on veut*" mais qui là, a décidé de s'impliquer davantage parce que :

> *J'me suis dit que c'était un travail différent donc autant l'faire*

De tous les élèves rencontrés, Tim est celui qui insiste le plus sur le côté inhabituel de la situation qu'il évoque dès le premier questionnaire, de façon paradoxale :

> Ce qui a facilité le travail
> *la façon différente de travailler*
> Ce qui a gêné le travail
> *l'installation différente des bureaux*

Il y revient lors de l'entretien :

> Tim - *Ben en fait j'savais pas trop quoi mettre dans ce truc dans cette réponse là donc j'ai mis ça j'ai mis ce qui m'a gêné le plus mais comme ça me gênait pas trop trop trop c'est différent mais euh (...) c'est différent comment dans l'installation j'sais pas comment l'dire (...) ouais dans la façon d'être installé donc euh en même temps c'est motivant mais en même temps c'est euh c'est un peu gênant quoi*
>
> Q - *Ça gêne les habitudes ou ça gêne le travail ?*
>
> Tim - *euh j'sais pas trop quoi répondre euh euh ben ça gêne pas trop le travail on est sur un bureau et on écrit c'est la même chose quoi donc ça gêne un peu les habitudes les habitudes ça les perturbe un peu quoi voilà*

[210] Voir le Tableau – Bilan 3 en Annexe 6.3. p. 22.

C'est l'ambivalence de la situation qui retient son attention : à la fois perturbante dans les habitudes mais suffisamment motivante pour qu'on s'implique, comme cela lui est déjà arrivé de le faire :

> Tim - *parce que parce que d'habitude je travaille pas forcément beaucoup beaucoup mais bon dès que c'est différent je m'y mets un peu plus parce que par exemple j'avais un stage un stage de travail y'a pas bien longtemps et donc là je me suis mis au maximum donc je faisais tous les exercices j'apprenais toutes les leçons qui fallait et pis tout ce qu'il fallait faire alors que quand j'suis au collège je fais moins attention j'fais comment dire au bout d'un moment c'est c'est énervant*
>
> Q - *c'est énervant de ++*
>
> Tim - *ben de faire tout le temps la même chose c'est à dire comment on fait bien nos exercices parce qu'on a peur de quand on entre en 6ème on a peur de (x) on en a marre de faire tout l'temps la même chose quoi donc voilà donc comme c'est une manière différente de travailler j'me suis dit ben c'est bien quoi*

Tim s'économise et ses propos révèlent clairement qu'il lui faut à la fois des contraintes pour "s'activer" et de l'insolite pour se motiver. Cela lui permet d'entrer dans l'activité, de s'impliquer et de passer par dessus des conditions de travail inhabituelles et perturbantes, moins "énervantes" semble-t-il que la reproduction à l'identique d'un fonctionnement scolaire débouchant sur de l'ennui, et, paradoxalement, de mieux accepter le travail scolaire prescrit : apprendre les leçons et faire les exercices.

3.2. *"Ça nous a fait changer".*

Si Tim pointe la nouveauté comme facteur de mobilisation dans l'activité, de façon globale, Alexandre et Frédéric se montrent plus précis en indiquant deux éléments qui ont permis de faire rebondir l'intérêt, du moins à leurs yeux, dans la MeS : le transfert sur une autre autonomie et les apports de la confrontation dans le groupe de travail.

Alexandre a apprécié que l'enseignante ait proposé de changer d'autonomie :

> *ouais ouais comme ça ça nous a fait changer parce que j'pense parce qu'au bout de la troisième heure ça nous aurait soulé excusez moi du terme pour euh ben travailler faire toujours la même autonomie*

Frédéric de son côté, lorsqu'il est interrogé sur les deux activités qu'il a distinguées dans son premier questionnaire — écrire des devinettes et écouter les autres groupes —, reprend un discours quelque peu convenu, qu'on retrouve chez la plupart des élèves, mais avec quelques nuances qu'il nous semble intéressant de relever. D'abord il reconnaît qu'il aurait été moins en activité s'il avait dû écrire seul la devinette :

> *parce que 'fin faut faut discuter avec les autres vu qu'on se rappelle pas tous de la même chose et ben faut se servir de ce que les autres connaissent*

Ensuite, il souligne ce qui à la fois a fait l'intérêt des présentations et permis l'écoute : la diversité, le fait que tout le monde ne parle pas de la même chose, qu'on ne soit pas dans la répétition.

> *parce qu'ils avaient pas les mêmes autonomies que moi euh donc c'était intéressant et et ils avaient une autre manière de 'fin on avait pas tous la même manière de présenter donc euh voilà (...) j'pense que c'était mieux comme ça puisque puiqu'on avait pas tous la même autonomie on savait pas c'que 'fin la tradition des origines des autres donc c'était comme ça on a appris le plus*

Ces deux "bons" élèves, plus adaptés à la forme scolaire, se montrent, comme on le voit davantage sensibles à ce qui fait rebondir l'intérêt dans la situation proposée. Certes lors de l'entretien, les propos d'Alexandre expriment surtout le fait que le travail sur une nouvelle autonomie a permis d'introduire de la variété et d'éviter l'ennui. Ce qui n'est pas rien déjà. Mais il n'est pas en capacité, seul, d'y voir un autre enjeu éventuel, ce qu'un retour sur l'activité, organisé, lui permettrait sans doute de voir. Alors seulement peut-être ce "*ça nous a fait changer*" pourrait être rapproché de ce que Frédéric a semble-t-il perçu : la confrontation avec les autres permet de changer sa façon de travailler et d'aller plus loin. Au delà du travail en groupe, tel qu'il est compris d'ordinaire par les élèves, comme forme de travail plus ou moins (dé)motivante, sécurisante ou (dé)responsabilisante, c'est du changement de regard que la confrontation avec les autres élèves de la classe et avec d'autres objets, permet seule.

3.3. "*On devait faire une devinette sur notre Autonomie*"

On se souvient que la réalisation de devinettes sur les autonomies était pensée comme une tâche susceptible de mobiliser les élèves parce que la devinette présente un aspect ludique qui engage un travail sur la forme aussi bien que sur le contenu. Il semble qu'elle ait fonctionné comme telle pour l'ensemble des élèves.

L'aspect ludique de la devinette a certainement joué un rôle important dans la mobilisation des élèves, comme on peut le constater chez Marion, dans un premier temps, quand elle fait part de l'aspect jubilatoire de l'activité, de son point de vue, lors de l'entretien :

> *Ouais j'aimais bien faire les devinettes c'était marrant*

Puis, après plusieurs relances, elle parvient à mettre en mots un des enjeux de la tâche qu'elle a été la seule à percevoir, en tout cas parmi tous les élèves avec lesquels nous nous sommes entretenue :

> Q — *Tu as aimé les devinettes ↑*
> Marion — *Ouais*
> Q — *Pourquoi ?*
> Marion — *Ben j'sais pas j'aimais bien que mettre les questions ouais des questions pour que: j'aimais bien*
> Q — *Les questions ↑ lesquelles ?*
> Marion — *Quand on posait des questions qu'il fallait qu'ils répondent*

Marion semble s'être prise au jeu de l'élaboration d'une devinette qui pose question à ceux qui auront à l'élucider quand d'autres, la majorité, n'y ont vu qu'une tâche scolaire dont il faut s'acquitter, même si elle présente des aspects plus plaisants que d'autres. Nous aurons l'occasion de voir comment elle se soucie, de ce fait, des contraintes du genre au moment de la deuxième élaboration.

L'implication de Hana est tout aussi importante et perceptible à travers son attitude au moment de la présentation de la devinette par Loïc, tiré au sort dans son groupe. On la voit,

en effet, souffler à deux reprises la réponse — en 3 et 11 de l'extrait proposé ci-dessous — à Aline qui a levé la main pour répondre à la question :

MeS 2 - Séquence 2

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
22.30	1	P	**¿No sabéis ? (*Aline lève la main*) +++ Aline ↑**	(5') Vous ne savez pas ? (*Aline lève la main*) +++ Aline ↑
	2	Aline	**Euh j'vois c'est +++**	[Euh j'vois c'est] +++
	3	Hana	**(x) (*souffle*)**	(x) (*souffle*)
	4	Aline	**Pays vasco vasco//**	[Pays] basque basque//
	5	P	**//Sí a ver + ¿cómo dices ?**	//Oui voyons + que dis-tu ?
	6	E	**J'peux ? País Vascos.**	[J'peux] Pays Basques
	7	P	**País (*en insistant sur le s*)**	Pays (*en insistant sur le s*)
	8	Aline	**País Vasco.**	Pays Basque
	9	P	**País Vasco + ¿Es esto? ¿Sí? ¿Por qué Aline? ¡Justifica !**	Pays Basque + C'est ça ? Oui ? Pourquoi Aline ? Justifie !
	10	Aline	**Porque: su bande—ra es**	Parce que: son dra-peau est
	11	Hana	**(x) (*souffle*)**	(x) (*souffle*)
	12	Aline	**+++ ro-ja**	+++ rou-ge//
	13	P	**Bien**	//Bien
	14	Aline	**++ con un croza blanca**	++ avec un *croza* blanche
	15	P	**Una cruz blanca sí ↓**	Une croix blanche oui ↓
	16	Aline	**Y un + y dos rayas verde**	Et un + et deux rayures vert
23.13	17	P	Y dos rayas verdes eh ↑ excelente sí muy bien ↓	Et deux rayures vertes eh ↑ excellent oui très bien ↓

Nous n'avons pas pu interroger Hana sur ses motivations exactes car l'entretien a eu lieu très rapidement après le cours et nous n'avions pas eu le temps de visionner dans le détail tous les enregistrements, mais le fait est que ce comportement ne se retrouve pas chez les autres élèves de la classe, qui laissent deviner leurs camarades, sans intervention de ce type. On peut faire l'hypothèse que Hana manifeste à ce moment-là le désir que sa devinette fonctionne, que l'autonomie soit identifiée et donc que son travail soit reconnu comme efficace. Et pour cela elle n'hésite pas à donner un petit coup de pouce à Aline qui se trouve tout près d'elle…

Tout autre est l'attitude d'Alexandre qui ne voit dans la devinette que la tâche à accomplir, comme il l'exprime dans le premier questionnaire quand il déclare qu'il a "*appris à construire une devinette*". Il ne manifeste en effet aucune curiosité pour en vérifier la pertinence : quand son tour arrive, il présente son autonomie puis retourne aussitôt à sa place dès que quelqu'un l'identifie en prononçant le mot *Galicia*. Tout se passe comme si, s'étant acquitté d'un exercice prescrit, il se désintéressait totalement de la suite des événements et de l'enjeu supposé de la devinette dans la situation particulière de la classe de langue.

Si la devinette joue un rôle indéniable dans l'intérêt manifesté par les élèves pendant la MeS, à des degrés divers comme nous venons de le voir, il reste à voir si les autres fonctions de cet objet ont trouvé leur place comme le projet le prévoyait. C'est ce que nous verrons dans la partie consacrée plus particulièrement à la tâche.

3.4. *"Faire des recherches… c'était bien ça"*

C'est, semble-t-il, cet aspect qui a davantage passionné Marion :

> Q *: (…) ce que tu aimerais conserver de cette façon de travailler (…) qui te permettrait d'apprendre*
> Marion *: ben faire des recherches comme ça sur des n'importe quoi des: quand on avait fait sur Juan Carlos c'était bien ça*

Si Marion insiste sur les recherches, c'est peut-être par goût, peut-être aussi parce que ce n'est pas la première fois que cela lui est proposé et que de ce fait l'activité peut lui paraître plus familière et donc plus aisée. Dans les observations faites durant la MeS, nous avons pu retrouver cet intérêt manifesté à plusieurs reprises. Nous retiendrons ici deux moments de l'activité de Marion qui permettent de corroborer ses affirmations.

Il s'agit du premier moment d'élaboration de la devinette, en groupe :

MeS 3 - Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
17.13	1	Elod	Sur Madrid y'a rien de bien ↓(x)	[Sur Madrid y'a rien de bien] ↓(x)
	2	Mari	Oh on peux dire que à Madrid +++ y'a y'avait + y'a des (x)	[Oh on peux dire que à Madrid +++ y'a y'avait + y'a des] (x)
	3	Elod	(x) de Madrid	(x) [de Madrid]
	4	Mari	Oui (x) je vais voir là d'dans (*en prenant le A3*) mais:	[Oui (x) je vais voir là d'dans (*en prenant le A3*) mais:]
	5	Suly	(x) les habitants//	(x) [les habitants]//
17.37	6	Mari	//on y'a d'jà mis les habitants ↓	//[on y'a d'jà mis les

				habitants] ↓
22.51	8	P	Terminamos ↑	On termine ↑
	9	Mari	Ah ↑ Madrid regarde ↑ il y a ça (*montre la fiche à Elodie*) + y a ça à Madrid + on peut dire qu'il y a ça on peut dire à Madrid il y a la Fuente de las (x)	[Ah ↑ Madrid regarde↑ il y a ça (*montre la fiche à Elodie*) + y'a ça à Madrid + on peut dire qu'y'a ça on peut dire à Madrid y'a] la Fontaine des (x)
	10	Elod	(x)	(x)
	11	Mari	(*reste penchée sur le document)* (7') Et + pour situer + on peut dire ça attend (x)	(*reste penchée sur le document)* (7') [Et + pour situer + on peut dire ça attend] (x)
	12	P	Un minuto para terminar ↓	Une minute pour terminer ↓
	13	Elod	(x)	(x)
	14	Mari	Non laquelle ?	[Non laquelle] ?
	15	Elod	Tengo monumentos (x)	J'ai des monuments (x)
	16	Mari	C'est ce que j't'ai dit t'à l'heure	[C'est ce que j't'ai dit t'à l'heure]
	17	Elod	(x)	(x)
	18	Mari	En fait + on peut mettre (*en soulignant sur sa fiche*) tiene + a	[En fait + on peut mettre] (*en soulignant sur sa fiche*) elle a + a
	19	Elod	(x)	(x)
	20	Mari	Casi (?) + yo	Presque (?) + je
	21	Elod	(x)	(x)
	22	Mari	on met + on met yo +++ yo +++ yo	[on met + on met] je +++ je +++ je
	23	Elod	Ça fait trop +++ yo tengo yo tengo il est irrégulier à la première personne	[Ça fait trop] +++ j'ai j'ai [il est irrégulier à la première personne]
	24	Mari	Yo tengo que euh + yo tengo muchos monumentos	Je dois euh + j'ai beaucoup de monuments
24.27	25	P	Terminado ↑	Terminé ↑

Dans ces deux extraits, Marion montre son inclination particulière pour la quête d'informations dans les documents fournis. Elle se montre plus persévérante que sa camarade, Elodie, qui semble découragée par la fiche fournie par l'enseignante. Marion, en revanche, présente, à plusieurs reprises, des idées puisées dans cette même fiche en 2, 9, 11 et 18, ou bien propose d'élargir la recherche en jetant un œil sur la double page distribuée.

Toutefois, l'impression que nous avons retirée de l'analyse de ces échanges [211] c'est que si Marion se pique au jeu de la recherche de ce que l'on peut mettre dans la devinette, c'est le

[211] Pour plus de détails, voir le portrait complet de Marion en Annexe 10, pp. 142-176.

plus souvent Elodie qui valide, accepte ou refuse la proposition — "*Ça fait trop*" en 23 — ou reformule en espagnol, en veillant aux formes linguistiques — "*il est irrégulier à la première personne*" en 23 également —. Marion semble prélever dans les documents des fragments qui lui semblent pertinents par rapport à la consigne tandis que Elodie semble avoir davantage le souci de la construction du texte devinette et de ce fait, mène les opérations de façon autoritaire. Nous faisons l'hypothèse que ces deux modalités de l'activité — repérage et sélection de l'information d'une part, et mise en forme de cette information d'autre part — ne peuvent pas ne pas avoir des effets différenciateurs quant à l'apprentissage. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

C'est en tout cas, un facteur déterminant aussi dans l'investissement de Marion. *A contrario*, elle a beaucoup moins apprécié, comme on le voit à travers sa réponse dans le deuxième questionnaire, la première phase du cours où il fallait remobiliser les connaissances sur l'Espagne parce que

on devait remettre tout en place avec la prof (...) j'avais complètement oublié

Lors de la première séquence, en effet, Marion n'intervient quasiment pas : il s'agit de se souvenir d'une leçon précédente sur la géographie espagnole et ce n'est guère possible pour elle, comme elle nous l'a confié lors de l'entretien. Pendant les premières minutes, elle apparaît à l'écran le plus souvent penchée sur son cahier ou son livre, dans une passivité qui contraste avec l'activité qu'elle va déployer au moment des recherches.

Nous retrouvons cet intérêt chez d'autres élèves. Mais le cas d'Alexandre nous paraît intéressant à présenter ici car la recherche d'informations ne correspond pas forcément pour lui à un intérêt particulier comme pour Marion. Cependant, elle prend un caractère mobilisateur chez un élève qui, à travers ce qu'il exprime lors de l'entretien, ne semble guère accorder d'attention à une situation plutôt qu'à une autre, parce qu'il est inscrit dans un rapport à l'école et à l'apprentissage qui ne semble pas être problématique. Pourtant, il pense avoir été plus particulièrement en activité au moment de "*construire les textes*" "*parce qu'il faut fournir beaucoup d'informations*". C'est d'ailleurs le fait d'avoir été confronté à une activité

différente — plus complexe que d'habitude ? — qui a rendu pour lui ce moment plus intéressant :

> Alexandre *: ouais parce que ben quand on quand on fait les textes y a toutes les infos tous les faits en plus c'est moi qu'écrivait les textes donc euh fallait qu'j'cherche en même temps donc euh ouais donc c'était plus c'était plus long j'crois*
>
> Q *: tu as trouvé ça difficile ↑*
>
> Alexandre *: ouais parce qu'on a pas beaucoup d'temps là donc euh fallait bien apprendre tout ça donc*

La mise en recherche semble donc participer de l'intérêt manifesté par les élèves en général, et de façon plus visible dans les deux exemples présentés ici. Pour autant, dans le cas de Marion, on voit très nettement à quel point certains élèves ont une difficulté à dépasser le caractère attractif de la proposition de travail pour pouvoir opérationnaliser la recherche d'informations dans un objet qui doit se situer au delà du simple inventaire des informations recueillies.

3.5. *"Ça aidait beaucoup"*

Voilà un constat qui, exprimé sous cette forme ou sous une autre, se retrouve sous la plume ou dans les propos des élèves interrogés. Cela désigne à la fois la question des ressources dont le groupe des pairs fait partie, mais aussi certaines formes de travail ou des contraintes qui ont été identifiées comme des formes d'aide pour eux.

3.5.1. Le groupe comme ressource

Le groupe apparaît comme une ressource, de façon générale, et participe de ce qui permet de s'investir dans l'activité. On peut déjà le constater de façon massive à travers les réponses

apportées dans les trois classes au premier questionnaire, "Ce qui a facilité le travail" [212] : il offre "*des façons différentes de travailler*", permet d'"*avoir plusieurs idées*", "*différentes idées*", "*différents avis*" dans les groupes, de "*pouvoir s'aider*". Au-delà de l'appréciation convenue sur cette forme de travail qui rencontre une forte adhésion chez la plupart des élèves, il nous paraît important d'apporter ici des éléments plus significatifs. Le groupe des neuf élèves se répartit comme suit sur le sujet : Amandyne, Hana et Marion ont une appréciation très positive que les observations vont nous amener à nuancer ; Alexandre, Frédéric et Morgane ont tendance à faire cavalier seul.

Amandyne est la plus affirmative en la matière au début de l'entretien. Les moments où elle a été le plus en activité ? Pourquoi ? Elle répond "*En groupe*" et "*Car s'était plus facile*".

> *parce que moi j'arrive pas très bien en espagnol mais euh c'est plus facile d'y faire en groupe parce que on a pas le même avis sur tout et c'est ça qu'est bien en fait (...) quand on est en difficulté après on a on ça nous apprend en fait on apprend plus de mots en groupe que*

Mais tout de suite après elle manifeste une certaine réticence à considérer le groupe comme une ressource :

> *non mais c'est pas pareil avec* [nom de l'enseignant] *parce que il est là pour ça que en groupe ils sont pas là pour expliquer en fait*

Ce qui ne l'empêche pas quelques instants après d'affirmer une chose et son contraire :

> Amandyne — *parce que* [nom de l'enseignant] *lui il nous explique +++ euh on peut pas dire bien mais euh j'veux dire c'est un prof et c'est normal qu'il nous apprenne comme ça mais avec euh une élève euh ++ elles ont leurs mots à elles en fait et + vu que c'est comme notre langage on parle pas comme les profs ben je trouve ça nous aide encore mieux*
> Q — *C'est plus compréhensible*↑
> Amandyne — *Ouais des fois j'comprends mieux c'que les élèves me disent que euh le prof*

[212] Voir *supra* p. 113.

Mais en fait, nous avons pu constater, lors de la présentation des devinettes que la prestation d'Amandyne consiste simplement à lire son papier, ce dont elle s'acquitte le mieux possible à ses yeux. D'autant plus que nos observations nous amènent à faire l'hypothèse qu'elle doit sans doute faire entièrement confiance à Charlène, une "bonne" élève qui, dans son groupe, a dû prendre en charge le travail du fait des difficultés mises en avant par Amandyne — *j'arrive pas à faire des phrases entières* — et du désengagement presque total du troisième membre de ce groupe, Cyril, qu'on voit pendant toute la MeS tourner les pages de son cahier et de son livre, en guise d'activité [213].

Hana, elle aussi, a une appréciation très positive à propos du groupe comme ressource dans ses déclarations lors de l'entretien en ce qui concerne les facteurs de facilitation du travail :

> *Les groupe avec qui j'ai travaillé, l'efficacité du groupe, l'ambiance.*

Elle se montre d'ailleurs prolixe lorsqu'il s'agit de son activité au sein du groupe. Elle considère qu'elle est "bien tombée" et même si la situation n'était pas facile pour elle, le travail s'est organisé malgré tout :

> *ben j'me suis très bien entendue avec euh Frédéric, Léotard, et Loïc mais j'étais tombée avec des garçons ça m'a fait très bien plu parce que fallait les bouger quelqu'fois c'était à moi de faire le travail + après le prof il m'a soutenu il m'a dit bon ben c'est pas que c'est pas que à Hana de faire le travail et puis ben + ils sont partis quoi ils ont fait le boulot je les ai un p'tit peu poussés quand même et ouais ben on s'est bien entendu*
> *(...) alors au début on s'est réparti les tâches on s'est + on a dit bon par exemple Frédéric toi tu lis le texte à voix haute après nous on a on a pris euh quelques notes en fait sur notre cahier de brouillon pour les cultures euh la musique et tout ça pour euh le texte la devinette et euh ben après on a récolté nos idées et on a argumenté*

L'alternance entre le "je" et le "on" nous semble ici intéressante à pointer. Si Hana affirme à plusieurs reprises pendant l'entretien son souci de laisser une place aux autres — "*fallait bien laisser les autres aussi faire hein ↑*" ; "*c'est un travail collectif donc tout le monde peut*

[213] Jusqu'à l'oralisation du texte final qui lui échoit et qu'il va réaliser de façon caricaturale.

participer", il n'empêche qu'elle a tendance à plusieurs reprises à faire état de son apport personnel et du rôle qu'elle a joué au sein du groupe :

> *alors moi en fait je je corrigeais les fautes et je je je regardais les phrases qui n'allaient pas (...)*
> *au début ça a été dur euh pour les booster en fait fallait bien les pousser et après ben c'était parti*

Hana donne l'impression d'avoir mené les opérations, ce que les images de l'enregistrement vidéo semblent confirmer, et ce qui infirme par ailleurs l'idée d'un travail entièrement collectif avancée au début de l'entretien. D'autre part, au moment de l'affichage des textes définitifs, à la fin de la MeS, un incident sur lequel nous reviendrons, vient contester son discours enthousiaste sur le travail collectif.

Dans le cas de Marion, nous avons pu constater un fonctionnement de groupe plus constructif quoique non dénué de conflit : nous disposons d'observations précises concernant une élaboration collective même si cela ne concerne que deux éléments du groupe principalement, fonctionnant à la fois en coopération et en rivalité, le troisième élément étant le plus souvent exclu du travail.

C'est particulièrement visible au moment de l'élaboration du nouveau texte à produire sous forme de poème ou de devinette. Pour permettre une meilleure lisibilité, nous avons fractionné cet épisode en plusieurs parties, en en retenant les moments les plus significatifs. Le groupe a choisi d'élaborer à nouveau une devinette à propos d'une nouvelle autonomie : la Catalogne.

MeS 3 - Séquence 4

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
15.27	1	Mari	(*à Elodie*) Alors euh + tu écris ou j'écris ?	(*à Elodie*) [Alors euh + tu écris ou j'écris ?]
	2	Elod	(x)	(x)
	3	Mari	Alors (*en machouillant son crayon, inaudible*) Chacun fait une phrase et puis on s'fait (x)	[Alors (*en machouillant son crayon, inaudible*) Chacun fait une phrase et puis on s'fait (x)]

	4	Elod	(x) mi bandera es + roja y amarilla	(x) mon drapeau est + rouge et jaune
	5	Mari	Ouais ben (*en se tournant vers Sulyvan*) on l'a tous mis tu l'as mis aussi ↑ euh bon ben on va d'jà la mettre	[Ouais ben (*en se tournant vers Sulyvan*) on l'a tous mis tu l'as mis aussi ↑ euh bon ben on va d'jà la mettre]
	6	Elod	Ensuite j'ai mis soy una *granda (x)	[Ensuite j'ai mis] je suis une grand (x)
	7	Mari	J'l'ai pas mis	[J'l'ai pas mis]
	8	Suly	(x)	(x)
16.06	9	Mari	(*en regardant Elodie*) Ouais:	(*en regardant Elodie*) [Ouais:]

Dans un premier temps, Marion prend la direction des opérations en proposant une organisation. On peut constater que les échanges consistent en un dialogue entre elle et Elodie essentiellement, aussi bien sur le plan verbal — "*tu écris ou j'écris ?*" en 1 — que non verbal, lorsqu'elle cherche le regard de cette dernière pour valider la proposition de Sulyvan en 9. Si à un moment donné, elle s'adresse au garçon du groupe en 5 — "*tu l'as mis aussi ↑*", c'est suffisamment rare dans l'ensemble des observations dont nous disposons pour nous amener à penser que cette sollicitation tient davantage d'un message adressé à Elodie — "*Ouais ben on l'a tous mis*" — que d'une véritable prise en compte du travail de Sulyvan. Tout se passe ici en effet comme si Marion donnait l'initiative à Elodie mais voulait lui signifier en même temps que son apport n'était pas aussi important qu'il y paraissait. Ce que confirme la concession qui suit — "*bon ben on va d'jà la mettre*" — qui permet à Marion de garder la main, reprise immédiatement par Elodie qui fait une nouvelle proposition, contrairement à ce que l'organisation de Marion prévoyait : "*Chacun fait une phrase*". Marion est obligée cette fois-ci de reconnaître l'apport de Elodie en 7 — "*J'lai pas mis*" —, ce qui sans doute ouvre la voie à Sulyvan dont malheureusement les propos ne sont pas audibles.

MeS 3 - Séquence 4

Tps	N°	Act^{eur}	Actions langagières et non-langagières	Traduction
16.49	1	Mari	Alors mi bandera es roja y amarillo (*pendant que Elodie écrit, Marion échange quelques mots avec Sulyvan)*	[Alors] mon drapeau est rouge et jaune (*pendant que Elodie écrit, Marion échange quelques mots avec Sulyvan)*
	2	Elod	(*prend le cahier de Sulyvan et continue à écrire en silence, les autres deux élèves attendent*) (30') Alors, j'peux dire euh: (5')	(*prend le cahier de Sulyvan et continue à écrire en silence, les autres deux élèves attendent*) (30') [Alors, j'peux dire euh:] (5')

	3	Mari	Moi j'ai mis alors euh euh (*lit sur son cahier*) la capital de: euh: de la Ca taluña es Barcelona (*Elodie se remet à écrire*) (8')(*à Sulyvan*) y'vont trouver bens (x) la capital de la: y vont le trouver qu'c'est la Cataluña	[Moi j'ai mis alors euh euh] (*lit sur son cahier*) la capitale de: euh: de la Ca talogne est Barcelone (*Elodie se remet à écrire*) (8')(*à Sulyvan*) [y'vont trouver bens [214] (x) la capital de la: y vont le trouver qu'c'est la Cataluña]
	4	Elod	La capital es (x) ↑	La capitale est (x) ↑
	5	Mari	(*en haussant les épaules*) ben moi j'ai la capital es et la Cataluña//	(*en haussant les épaules*) [ben moi j'ai] la capitale est [et] la Catalogne//
	6	Elod	//(x)//	//(x)//
	7	Mari	//donc euh: (*rire*) pas trop logique (*Elodie se remet à écrire*) alors +++ moi j'ai mis autre chose aussi pour qu'ils comprennent (5') euh: (x) j'ai mis (*lit*) *mois habitantes se llaman los cata catalanes ↑ (*regarde Elodie*)//	//[donc euh: (*rire*) pas trop logique (*Elodie se remet à écrire*) alors +++ moi j'ai mis autre chose aussi pour qu'ils comprennent (5') euh: (x) j'ai mis] (*lit*) *mois habitants s'appellent les cata catalans ↑ (*regarde Elodie*)//
	8	Elod	//(x)//	//(x)//
	9	Mari	//et j'ai mis même les habitants de	//[et j'ai mis même les habitants de]
	10	Elod	(x)//	(x)//
	11	Mari	//alors euh euh (*P. pose une feuille de Canson de couleur sur la table du groupe*)	//[alors euh euh] (*P. pose une feuille de Canson de couleur sur la table du groupe*)
	12	Elod	Moi, j'ai mis *mois (*en choeur avec Marion*) habitantes se llaman los catalanes	[Moi, j'ai mis] *mois (*en choeur avec Marion*) habitants s'appellent les catalans
	13	Mari	On a mis pareil ↓	On a mis pareil ↓
	14	Elod	La *lenga se llamo (*regarde la fiche*) catalán catalán	La *lenga se j'appelle (*regarde la fiche*) catalan catalan
	15	Mari	Ben tu vas mettre (x) ah et moi j'ai mis mis une phrase j'ai mis//	[Ben tu vas mettre (x) ah et moi j'ai mis mis une phrase j'ai mis]//
18.58	16	Elod	//attends j'écris	//[attends j'écris]

Le groupe reprend le travail après un arrêt dû au rappel des consignes par l'enseignante. Marion prend à nouveau l'initiative en rappelant ce qui a été retenu par le groupe en 1, en manifestant une difficulté à tenir compte du genre de *bandera*, comme cela avait été le cas lors de l'entraînement qui avait précédé la présentation de la première devinette, et en laissant

[214] *bens* viendrait de l'utilisation dans le parler de la banlieue du slogan publicitaire pour le riz *Oncle Bens* qui insiste sur la facilité de cuisson de ce produit. Ainsi dire : "*c'est bens*" revient à dire : "*c'est facile*".

semble-t-il, le temps à Elodie pour noter. Ce qui apparaît d'emblée à l'image d'ailleurs c'est que Elodie est la plupart du temps en train de rédiger et qu'on peut se demander si ce qu'elle rédige correspond toujours aux échanges qui ont lieu dans le groupe. On le voit particulièrement en 4 ou elle prononce à voix haute ce qu'elle est en train d'écrire — "*La capital es"* — alors que Marion est en train de douter de la pertinence de cette proposition qu'elle a faite elle-même en 3 : "*y'vont trouver bens* [215] *(x) la capital de la: y vont le trouver qu'c'est la Cataluña*". Cette interrogation est confirmée par le haussement d'épaules qui accompagne la répétition en 5 et l'appréciation formulée en 7 — "*pas trop logique*" — assortie d'un petit rire gêné. D'où certainement la nouvelle proposition formulée à la suite "*pour qu'ils comprennent*" : Marion semble la plus consciente dans le groupe des contraintes du genre devinette puisqu'elle comprend que le nom de la capitale n'est pas pertinent, surtout divulgué si rapidement, et en même temps qu'il faut tout de même donner des indices identifiables — le nom des habitants, "*los catalanes*" — si on veut que l'objectif soit atteint : pas trop "*bens*" mais pas trop inaccessible non plus. D'autre part, si, dans le premier extrait de cette phase du travail, Marion avait plutôt recueilli les suggestions de ses camarades, on la voit ici multiplier les propositions au point que Elodie ne peut plus suivre en 16. C'est un comportement que nous avions déjà observé dans l'élaboration de la première devinette mais il semble que Marion prend davantage d'assurance, peut-être encouragée par le fait que ce qu'elle a préparé coïncide à plusieurs reprises avec ce que sa camarade a pensé, comme en 13 : "*On a mis pareil ↓*".

Plus tard dans la MeS, nous retrouvons un fonctionnement collectif au moment du recopiage de ce deuxième texte sur une feuille de Canson de couleur :

MeS 3 - Séquence 4

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
27.47	1	Elod	C'est un n ↓	
	2	Mari	(*lève les yeux sur le texte*) ++ Un n ? //	
	3	Elod	// un n//	
	4	Mari	//ben oui c'est (x)	
	5	Elod	(*fait la moue ; Sulyvan et Elodie se penchent sur Marion qui écrit*) (x) (*Marion relève la tête et sourit un peu gênée*) (x) problème	

[215] *bens* vient de l'utilisation dans le parler de la banlieue du slogan publicitaire pour le riz Oncle Bens qui insiste sur la facilité de cuisson de ce produit. Ainsi dire : "*c'est bens*" revient à dire "*c'est facile*".

			(*s'écarte*)	
	6	Mari	Ben non, c'est ça	
	7	Elod	Un n attaché (x) en script	
	8	P	(*s'approche et montre du doigt sur la feuille*) C'est écrit banderas ↑	
	9	Mari	(*à P*) oui on a barré on a//	
28.46	10	P	//Vous mettrez une gommette (x) vite (*en montrant sa montre*) venga un minuto para terminar ↑	
			(…)	
29.16	11	Mari	islas y'a pas un accent que'que part ?	
	12	Elod	(x) islas ↑ (x)	
	13	Mari	Ba://	
29.28	14	Elod	//leares (x)	
			(…)	
30.13	15	Mari	(*relève la tête*) C'est pas Barcelona ?	
	16	Elod	(x)	
	17	Mari	Oh j'ai trouvé Barcelona moi dans mon (x) (*cherche dans ses documents*)	
	18	Elod	(x)	
	19	Mari	Oh c'est Barcelona c'est pas Barcelone ↓ (*Elodie essaie de cacher l'erreur dans l'affiche avec une gommette, pendant que Marion ecrit et que Sulyvan découpe la feuille*) Oh j'crois que j'aurai pas assez d'place ↓ (*continue à écrire*)	
	20	Suly	(x)	
	21	Mari	(x) las ca catalanes ↑	
	22	Elod	Las ou los ? (*vérifie*)	
	23	Mari	Los	
	24	Elod	Ouais c'est los catalanes ↓	
	25	Mari	J'vois pas j'arrive pas à t'relire	
	26	P	Bien	
	27	Mari	catalo lanes len quoi ? lengua ↑ +++ c'est quoi là ? un a ?	
	28	Elod	(x) où: ?	
	29	Mari	Là	
	30	Elod	*Lenga	
	31	Mari	C'est un a ↑	
32.13	32	Elod	Oui: ↓	

Elodie s'est appliquée à écrire le titre et à tirer les lignes pour écrire droit et c'est Marion qui est chargée de transcrire le reste. On la voit s'appliquer du mieux possible après avoir installé le texte commun en face d'elle, en appui sur la trousse pour l'avoir sous les yeux en écrivant.

Les deux autres élèves se sont levés pour mieux voir ce qu'elle écrit. Nous reviendrons plus loin sur l'activité déployée sur le plan linguistique dans cet extrait mais, en ce qui concerne ce qui nous occupe ici — la question du groupe comme ressource — nous voyons comment tout le groupe est cette fois-ci en vigilance, même si, comme depuis le début, c'est Sulyvan qui est le plus en retrait.

Face à ces trois premières élèves, Alexandre, Frédéric et Morgane développent un point de vue quelque peu différent sur le groupe.

Alexandre semble préférer travailler seul et dans le calme mais il a déclaré dans la première évaluation que ce qui lui a facilité le travail, c'est le fait d'être en groupe. L'utilisation systématique de l'indéfini "on" dans le récapitulatif des étapes dans le travail sur les autonomies renvoie d'ailleurs à ces premières déclarations : "*Je l'ai appris en groupe…", "Le fait d'être en groupe m'a facilité le travail*". Cette appréciation positive est reprise lors de l'entretien — "*parce qu'on est pas tout seul et on a pas que nos idées à nous on a aussi l'opinion des autres donc on peut tout mettre au même euh ensemble"* — mais l'apport de ses camarades, au moment de l'entraînement pour la prise de parole, ne lui semble pas déterminant :

> Alexandre *: ben ma copine elle me faisait réciter et (rire) j'sais plus c'qui faisaient*
> Q *: elle te faisait réciter comment ↑*
> Alexandre *: ben elle avait le cahier d'vant les yeux pi j'lui disais euh j'récitais quoi 'fin voilà quoi ↓*

A travers ces propos on pourrait comprendre que, pour Alexandre, le groupe n'est pas une ressource intéressante dans tous les cas : s'il peut faciliter le travail d'écriture il peut aussi gêner, pour lui, celui de mémorisation.

En ce qui concerne Frédéric, on peut observer davantage d'ambivalence encore. Nous avons vu plus haut comment il reprenait à ce propos un discours quelque peu convenu lorsqu'il reconnaît qu'il aurait été moins en activité s'il avait dû écrire seul la devinette :

> *parce que 'fin faut faut discuter avec les autres vu qu'on se rappelle pas tous de la même chose et ben faut se servir de ce que les autres connaissent*

D'autre part, nous avons pu constater des conciliabules fréquents avec Hana, membre de son groupe, que l'on peut sans doute considérer comme des moments de réassurance avant d'oser se manifester, au risque de commettre ensemble des erreurs, comme c'est le cas lors de l'incident à propos de la confusion sur la capitale dans le texte affiché à la fin de la MeS.

Rappelons les faits : le groupe a tiré au sort la Communauté Valencienne et a choisi d'écrire un texte qui ne tient ni de la devinette ni du poème. Frédéric vient l'oraliser une fois affiché et commence par la mention de la capitale : *La capital es Vitoria*. A la fin de l'oralisation du texte, l'enseignant interpelle Frédéric à propos de la capitale et les élèves se rendent compte de la confusion : Vitoria c'était la capitale de l'autonomie précédente ! Cette fois-ci, il s'agit bien évidemment de Valencia.

MeS 2 - Séquence 3 (prolongement)

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
11.28	1	Fred	**Ah ouais (*rires*)**	[Ah ouais] (*rires*)
	2	P	Ah oui	[Ah oui]
	3	Math	Valencia	Valencia
	4	Léot	(x)	(x)
	5	P	(*se tourne vers le groupe*) Ben vous êtes quatre à avoir + pas il Léotard hein ↑	(*se tourne vers le groupe*) [Ben vous êtes quatre à avoir + pas il Léotard hein] ↑
	6	Léot	Non, on est qu'deux	[Non, on est qu'deux]
	7	Fred	C'est pas moi	[C'est pas moi]
	8	P	La capital es ↑	La capitale c'est ↑
	9	Es	Valencia	Valencia
	10	Fred	Valencia	Valencia
	11	P	Valencia ↓ no Vitoria no Vitoria (*au groupe*) où est-ce que vous l'avez trouvé (x)//	Valencia ↓ pas Vitoria pas Vitoria (*au groupe*) [où est-ce que vous l'avez trouvé] (x)//
	12	Hana	**//Ah (*se couvre la bouche des deux mains en regardant Frédéric*)**//	//[Ah] (*se couvre la bouche des deux mains en regardant Frédéric*)//
	13	Fred	**//c'est Hana ouais (*en revenant à sa place*) j't'avais dit tu voulais commencer tout'seule//**	//[c'est Hana ouais (*en revenant à sa place*) j't'avais dit tu voulais commencer tout'seule]//
	14	Hana	**//Non non (*essaie d'expliquer en montrant les documents sur la table. Pendant ce temps les deux autres garçons expliquent*)**	//[Non non] (*essaie d'expliquer en montrant les documents sur la table. Pendant ce temps les deux autres garçons expliquent*)

	15	P	**Ah d'accord vous aviez tiré País Vasco et vous avez confondu (*fait un signe avec les deux mains en entrecroisant les doigts*) OK euh//**	[Ah d'accord vous aviez tiré País Vasco et vous avez confondu] (*fait un signe avec les deux mains en entrecroisant les doigts*) OK euh//
	16	Hana	**//Ouais on a//**	//[Ouais on a]//
	17	P	**//(*donne un marqueur à Frédéric toujours debout*) tu veux écrire ça s'il te plaît ↑**	//(*donne un marqueur à Frédéric toujours debout*) [tu veux écrire ça s'il te plaît] ↑
11.54	18	Fred	**(*en tendant le marqueur à Hana*) Non + vas-y Hana j'aime pas écrire ↓**	(*en tendant le marqueur à Hana*) [Non + vas-y Hana j'aime pas écrire] ↓

Hana est nommément accusée par Frédéric en 13 qui appuie sa prise à parti d'un déplacement vers elle de nature pour le moins intimidante. En 18, il la somme d'aller faire la correction demandée par l'enseignant, ce qui révèle soit sa conviction que l'erreur vient d'elle et d'elle seule, soit sa gêne devant l'erreur commise, soit une attitude de domination vis-à-vis d'une fille, peut-être, plus à même de remplir les tâches qu'il jugerait subalternes. En tout état de cause, Frédéric n'est pas prêt à reconnaître la moindre responsabilité dans cette production à laquelle il dénie tout caractère collectif.

Quant à Morgane, elle représente un cas à part car elle est la seule à manifester une indifférence remarquable par rapport à cette modalité de travail. Lors de l'entretien, il apparaît qu'elle a fait une lecture globale des documents pendant laquelle elle a prélevé "*au hasard comme ça*" les éléments dont elle avait besoin et qu'elle a mis par écrit, c'est-à-dire qu'elle a pris des notes au fur et à mesure de sa lecture, sans angoisser apparemment mais en insistant tout de même et en s'aidant de la transparence que l'espagnol offre avec le français. Une stratégie dont elle a conscience qu'elle n'est pas commune, en tout cas que les camarades des groupes où elle a travaillé et dont Marion et Eddy ont fait partie tour à tour, ne partagent pas à son avis :

> *j'pense pas ben déjà avec ceux que j'étais j'sais comment ils sont donc j'pense pas que qu'ils y aient fait*

Interrogée sur la phase d'entraînement, Morgane explique comment elle s'y est prise :

ben j'ai essayé de j'ai lu plusieurs fois et j'ai essayé de phrase par phrase d'y rentrer et euh 'fin j'ai pas eu assez de temps mais j'y ai quand même bien enregistré quand même

(...)

j'essayais de réciter à chaque paragraphe et euh ils me dès que je faisais des erreurs ils me le disaient

Ce qui apparaît d'emblée dans les propos de Morgane, c'est le "je" dominant. Elle donne l'impression d'avoir travaillé seule tout le long de la MeS : elle déclare même à propos du travail en groupe

ben on avait déjà fait du travail par groupe mais ça m'a pas ça m'a pas gêné

Tout se passe comme si Morgane menait imperturbablement son projet sans s'émouvoir outre mesure des conditions particulières dans lesquelles elle est amenée à le faire, car pour elle "*c'est pareil*". Excepté cependant le fait que la dernière séance de travail a duré deux heures, ce qu'elle semble avoir apprécié :

la dernière fois on avait deux heures d'affilée ça ++ on a: pas stoppé ni rien donc ça on a encore appris plus de choses euh et tout ça

Enfin, dans la production finale, elle s'est autorisée à rajouter des éléments qui n'étaient pas prescrits dans la tâche et qui témoignent de l'autonomie dont elle dispose. La contrepartie, c'est que, de toute évidence, Morgane ne restitue pas le travail de son groupe, mais le sien propre.

Hormis le cas de Morgane, l'ensemble des élèves souligne l'apport du groupe comme faisant partie de ce qui a permis le travail et l'implication dans la MeS, même si, nous l'avons vu, il nous faut faire la part du discours convenu, de l'air du temps et de la réalité observée. Mais le panorama des appréciations exprimées par les élèves et des observations que nous avons pu faire sur la question du groupe comme ressource nous amènent à pointer deux aspects qui

nous paraissent particulièrement bien résumés dans les premiers questionnaires, chez un élève de 4°D, sensible à la composition du groupe — "*que le groupe ne soit pas trop hétérogène*" — et chez un autre élève de 4°AB en réponse à la question "Ce que j'ai appris" — "*J'ai appris à travaillé en groupe **se que je ne fais pas souvent***" [216]. Nous reviendrons nécessairement sur la question du travail de groupe dans la dernière partie de cette recherche.

3.5.2. Les autres ressources

Elles sont abondamment citées dans les réponses aux questionnaires — carte projetée sur transparent, Vrai/Faux, fiches de présentation des différentes autonomies, double page du manuel – comme autant de points d'appui pour prélever à la fois de l'information et des formes linguistiques sans lesquelles le travail d'élaboration des devinettes et des textes de la fin n'aurait pu se faire [217].

Là encore, la question n'est pas simple car d'une part, il règne chez certains élèves une grande confusion entre matériel et ressources comme dans le cas de Jena qui, interrogée sur les autres ressources à sa disposition, susceptibles de l'aider dans la tâche de compréhension des documents, cite le professeur, le retro-projecteur et les cartes :

> *surtout le professeur euh elle est venue que quand quand j'arrivais pas à comprendre le mot elle me donnait des indices sur c'que ça pouvait être euh comment comment comment ça pouvait se + voilà […]*
> *y'avait le rétroprojecteur et les cartes ça aidait beaucoup c'est j'crois bien c'est la c'est la + ça ça aidait beaucoup beaucoup*

D'autre part, si ces ressources sont reconnues et appréciées, elles présentent en même temps un certain nombre de problèmes. C'est le cas chez Marion à qui la quantité de documents a dû causer quelque souci puisqu'elle y revient à propos de ce qui a gêné :

> *il y avait pas assez de place comme pour faire l'affiche. Mais c'était très bien.*

[216] Souligné par nous.
[217] Voir II.4.2.1.3., Ce qui a facilité le travail, p. 113.

C'est Marion encore qui pense ne pas avoir eu trop de problèmes de compréhension à propos des documents mis à sa disposition mais qui ajoute tout de même :

un p'tit peu dans les documents quand c'était en espagnol autrement ça allait

Ce "*quand c'était en espagnol"* peut laisser songeur… Mais il n'est pas rare que les élèves soulignent le fait que les ressources à leur disposition soient en espagnol, comme si cela ne faisait pas partie intégrante de la situation de classe ordinaire.

Autres ressources citées, "*ce qu'il y avait sur le mur*", c'est-à-dire la prise de notes réalisée par l'enseignant au fur et à mesure de la MeS, le récapitulatif de ce que doit comporter la devinette et des contraintes linguistiques, qui jouent un rôle particulièrement important pour Tim. Lors de la séquence 1 en effet, il arrive en retard pendant une phase de travail de groupe et son entrée en classe provoque un remaniement qui interrompt l'activité d'une bonne partie des élèves. Il a sans doute fort à faire pour se mettre au courant du travail et à la vidéo, on le voit penché sur les documents ou échangeant quelques mots avec Aurélien — demande d'informations ? Heureusement, il bénéficie du récapitulatif — phase 3 — sur les rubriques que doit comporter la présentation de l'autonomie et les formes verbales à utiliser, et l'on peut voir alors son regard aller du tableau à ses documents. A la fois mémoire du travail réalisé et aide-mémoire pour le travail à réaliser, ces ressources restent disponibles pendant toute la MeS même si elles sont diversement utilisées.

Il nous faut signaler également le cahier, ressource plus familière pour les élèves, et l'une des principales citées par Eddy : ce qui a facilité le travail pour lui, en effet

c'est d'ecrire tout ce qu'on fesait dans notre cahier

Car pour cet élève, l'oral ne laisse pas de trace et le cahier permet de fixer ce qui s'oublierait trop facilement autrement :

> *Ben nous vu qu'on fait des cours + on y dit on l'dit on fait le cours à l'oral après on écrit tout ce qu'on a dit au moins on risque pas d'y ça risque pas de se perdre*

Les recommandations répétées des enseignants nourrissent d'ailleurs une focalisation sur le cahier qui peut nuire à l'activité, dans la mesure où certains élèves risquent de s'investir davantage sur la copie que sur la production demandée :

> *Par contre, je veux que chacun des membres + écrive sur le cahier il n'y en a pas un qui écrit et les autres qui regardent + hein ↑ c'est les quatre les trois les quatre les deux membres du groupe qui sont responsables du travail donc heu hein ↑ allez + dix minutes...*
> ou
> *chacun d'entre vous doit avoir une trace dans son cahier de la devinette + c'est pas on rédige vous vous avez tous la même devinette dans le groupe mais bien évidemment les autres + vous écrivez ce qui est dit pour le groupe*

Dans le même ordre d'idée, le cahier sert à coller les documents distribués pour qu'ils ne se perdent pas. Il est souvent présenté aussi comme une ressource dont les élèves vont user abondamment pendant les prises de parole. C'est Marion, par exemple, qui pendant l'entraînement qui précède la présentation de la devinette précise à sa camarade : "*Mais j'aurai le cahier*". Point d'appui mais aussi béquille qui "dédouane" en quelque sorte de l'activité requise à d'autres moments, le cahier joue un rôle ambivalent sur lequel nous reviendrons. Tout comme le professeur qui apparaît à la fois comme un élément facilitateur et une gêne pour le travail, dans les propos de Frédéric.

Enfin, il existe aussi d'autres ressources que les élèves ont davantage de difficulté à identifier : les leurs propres. C'est ce que révèle encore une fois Frédéric. S'il cite volontiers le groupe et les fiches comme ressources facilitatrices du travail, il lui faut la réflexion à laquelle l'invite l'entretien pour pouvoir reconnaître qu'il y a d'autres ressources auxquelles il a recours :

y'avait une image et le contexte ben vu qu'y'avait des mots qu'on connaissait on s'est aidés de ça

Cette difficulté à identifier les ressources mobilisables pour résoudre le problème posé par la tâche nous semble un obstacle important dans la conquête d'une autonomie indispensable dans tout apprentissage. Nous y reviendrons en temps utile.

3.5.3. L'impératif de production

Il semble qu'il ait spécialement fonctionné avec les élèves que nous qualifierions de "moyens" ou "en difficulté". Les consignes qui relancent le travail vers une nouvelle production qui demande une transformation de la production antérieure en vue de l'élaboration d'un objet socialisable — la devinette et le texte final, affiché — ont certainement joué un rôle dans l'investissement de ces élèves.

C'est particulièrement visible dans le cas de Jena qui, dans les observations que nous avons faites, est constamment tendue vers la volonté de participer, de "s'appliquer", mais se heurte à des incompréhensions importantes que la situation d'apprentissage ne l'aide pas à lever. Le retour fait par l'enseignante lors de ces épisodes, nous apparaît parfois peu propice à résoudre les confusions et les angoisses de Jena, comme par exemple au moment du travail à partir du Vrai/Faux. L'enseignante à ce moment précis paraît quelque peu décontenancée par la proposition de Jena : "*España está rodeada por Portugal y Francia*" [l'Espagne est entourée par le Portugal et la France]. Jena a produit cet énoncé en combinant une affirmation du Vrai/Faux : " *España está rodeada por el Mar Mediterráneo"* et le nom des 2 pays limitrophes de l'Espagne. Sur l'enregistrement vidéo, on voit l'enseignante hésiter quelques secondes, sans doute à cause du fait que l'Espagne n'est pas totalement entourée par la France et le Portugal, puis finalement approuver d'une moue. Mais comment Jena peut-elle interpréter l'hésitation et la moue ? Va-t-elle comprendre ce qui fait réellement hésiter son professeur ou penser que la proposition n'est pas recevable sur le plan linguistique ? Il est en effet difficile de démêler ici ce qui relève du linguistique et du culturel. De la même façon,

lorsque l'enseignante fait remarquer que les Canaries sont sous les Baléares, certes, mais sur la carte, cela suffit-il à lever les confusions dans la tête de Jena par rapport aux conventions et au vocabulaire spécifique en contexte géographique ? D'autant plus que c'est une autre élève plus vive, Souhila, qui va répondre à la demande d'éclaircissement faite par l'enseignante. Jena qui a du mal à se lancer doit faire face à l'interruption produite par une nouvelle question, ce qui ne lui permet pas d'aboutir dans sa tentative. On peut légitimement craindre à ce stade que Jena ait du mal à persévérer, à s'impliquer dans son travail, dans la situation d'incertitude dans laquelle elle se trouve, à ne pas décrocher, comme le montrent les épisodes suivants :

MeS 1 - Séquence 2

Tps	**N°**	**Act^{eur}**	**Actions langagières et non-langagières**	**Traduction**
3.24	1	P	Ahora tenéis que preparar + tenéis 10 mn en grupo para preparar una presentación pero de manera diferente bajo la forma de una adivinanza ¿Qué es una advinanza? +++ el verbo adivinar + Jena escucha porque después//	Maintenant vous devez préparer + vous avez 10 mn en groupe pour préparer une présentation mais de façon différente sous la forme d'une devinette Qu'est-ce qu'une "adivinanza" ? +++ le verbe deviner + Jena écoute parce qu'après//
3.53	2	Jena	Si + j'ai compris	[Si + j'ai compris]
9. 9.04	3	P	(*s'adressant au groupe où se situe Jena*) (x) maintenant vous allez travailler + mais bajo la forma de una adivinanza	(*s'adressant au groupe où se situe Jena*) (x) [maintenant vous allez travailler] + mais sous la forme d'une devinette
12.54 12.57	4	P	(*se dirige vers le groupe où se situe Jena*) No habéis empezado y faltan 5 mn	(se dirige vers le groupe où se situe Jena) Vous n'avez pas commencé et il reste 5 mn
16.34	5	Jena	(x) Madame + c'est dur	(x) [Madame + c'est dur]
	6	P	Oui, c'est difficile mais il faut se mettre au travail	[Oui, c'est difficile mais il faut se mettre au travail]
	7	Jena	Oui on s'y met mais//	[Oui on s'y met mais]//
16.42	8	P	//Chut:	//[chut:]

C'est justement la nécessité de la production qui parvient à remobiliser Jena, malgré la difficulté que cela représente et qu'elle exprime en 5 et 7. Le fait que la production soit destinée à être socialisée par l'affichage et l'oralisation qui va suivre, contraint Jena également

à apporter plus de soin au texte réalisé, sur le plan de la forme puisqu'elle a contribué au choix d'une présentation originale en inscrivant la deuxième devinette à l'intérieur de la carte de l'Espagne, mais aussi sur le plan linguistique : les images de l'enregistrement vidéo permettent de saisir le moment où Jena retient la feuille que Karima veut lui enlever parce que "*il faut (voir ?) s'il y a des fautes encore*".

3.5.4. Le tirage au sort

Aux dires de la plupart des élèves, le tirage au sort a été déterminant pour leur permettre de dépasser la crainte de venir prendre la parole devant tout le monde au moment de présenter les devinettes. Là encore, le clivage se fait entre les "bons" élèves qui peuvent plus facilement se passer du tirage au sort, et les autres pour lesquels cette contrainte se révèle être une aide concrète.

Ce n'est sans doute pas vraiment le cas d'Alexandre qui considère qu'il est plutôt à l'aise pour prendre la parole, et que, par conséquent, il n'a pas été trop gêné de passer au tableau devant les autres au moment de présenter l'autonomie. Mais c'est grâce au fait qu'il pratique par ailleurs une activité sportive dont il est fier :

> *parce que ben j'fais un sport où j'dois pas être stressé pour passer d'vant les autres en fait (...) j'fais du rock en fait d'la danse et en compétition ben j'passe devant du monde et une fois j'suis passé en championnat du monde devant six mille personnes donc euh*

C'est à peu de chose près le cas de Tim qui, lors de l'entretien, avoue que cela ne l'a pas gêné d'être tiré au sort, que cela ne l'a pas bloqué parce que, rappelle-t-il, il a fait "*quand même*" deux ans de théâtre. Toutefois, il ne prend pas aisément la parole en classe et sans le tirage au sort, il ne l'aurait pas prise pour venir présenter son autonomie.

Mais Marion, qui avoue ne pas prendre aisément la parole non plus, sauf quand elle est sûre d'elle — "*ben des fois j'sais pas en fait ça dépend si quand je sais quelque chose je lève la*

main" — a bien accepté le tirage au sort qui l'a amenée à faire la présentation de la devinette de son groupe : "*au début ça m'a gênée un peu mais après j'étais contente*".

En revanche, de l'avis général, l'entraînement de l'élève tiré au sort n'a pas été d'un aussi grand secours qu'on aurait pu l'espérer : le groupe, sur ce point, n'a pas joué le rôle de ressource qui lui était confié. C'est un point sur lequel il nous faudra revenir.

3.5.5. Le temps

Tout comme le tirage au sort, la contrainte du temps a représenté un moteur pour l'activité des élèves. Sans nous attarder sur le sujet, il convient de signaler que, si elle a représenté un obstacle pour Frédéric, Tim, de son côté l'a ressentie comme une stimulation :

> *je devais m'activer plus pour l'apprendre* (la devinette)

De la même façon, Morgane explique que si elle s'est sentie particulièrement en activité à certains moments c'est

> *Parce qu'il fallait se dépêché à cause du temps*

3.6. *"On en apprenait de plus en plus"*

Nous traiterons plus loin des enjeux d'apprentissage propres à cette MeS tels qu'ils apparaissent à travers nos observations. Il s'agit ici de présenter le ressenti des élèves de ce point de vue là : l'impression d'apprendre qui permet de continuer à s'investir dans l'activité.

Là encore, tout n'est pas du même ordre puisque nous disposons d'un éventail large depuis les déclarations convenues et polies dans les questionnaires ou durant l'entretien jusqu'à des observations plus précises qui permettent de percevoir une évolution chez certains élèves.

On peut considérer que les propos tenus par Hana lors de l'entretien sont plutôt du côté du convenu quand elle exprime une satisfaction certaine — "*c'était bien*" — et quand elle déclare qu'à son avis, elle a "*bien travaillé*". Surtout que le début de la conversation est marqué par une certaine confusion car si elle affiche d'emblée son contentement

> *ben c'était c'était bien j'trouvais parce que on a on en apprenait de plus en plus sur les autonomies où ils où ils étaient situés et tout ça en fait*

lorsqu'il s'agit d'entrer dans les détails, elle se cantonne à des généralités — le vocabulaire — ou dans l'évocation d'éléments ponctuels voire anecdotiques :

> *surtout les les couleurs 'fin le vocabulaire surtout parce que on avait on avait pas vu les couleurs et 'fin on devait on devait décrire les drapeaux et ça nous aidait bien (...) y'avait y'avait les emplacements des des autonomies y'avait les îles 'fin les îles Canaries les Canaries et euh ben*

Pour autant, tout au long de la MeS, cette impression d' "en apprendre de plus en plus" joue un rôle moteur indéniablement pour cette élève qui, nous l'avons vu, s'engage pleinement dans l'activité malgré le contexte pénible de son groupe. La difficulté à dire précisément ce qu'elle a appris se retrouve chez la plupart des élèves : elle peut révéler le manque de pertinence de la situation d'apprentissage qui n'a pas effectivement permis d'apprendre ou bien le manque d'outillage chez les élèves pour observer leurs déplacements et les mettre en mots, ce qui demande un travail spécifique sur lequel nous reviendrons.

De son côté, Frédéric, qui représente un autre type d'élèves que Hana, est capable de spécifier davantage lorsqu'il explique que la diversité, le fait que tout le monde ne parle pas de la même chose et qu'on ne soit pas dans la répétition sont des facteurs importants car *"c'était comme ça on a appris le plus"*. Même si l'investissement de cet élève peut être considéré comme relativement économique, il n'empêche que cette constatation a certainement joué dans l'activité qu'il a déployée dans la MeS.

C'est sans doute également le cas de Jena qui déclare lors de l'entretien : "*ça m'a donné d'aller plus loin dans la langue*". Parle-t-elle ici, à travers cette formulation peu canonique, de la possibilité offerte par la MeS qui lui a permis d'aller plus loin par l'activité qu'elle y a déployée, ou bien de l'envie que la MeS a suscitée chez elle : aller plus loin dans la langue ?

Lors de l'entretien, Amandyne n'est pas en capacité d'expliquer ce qu'elle a appris. Mais son activité en classe nous permet toutefois de faire quelques observations. Nous nous attarderons sur le moment de présentation des devinettes. Amandyne vient de présenter celle de son groupe. Elle est finalement satisfaite de s'être acquittée sans trop de dégâts de la mission prescrite, ou plutôt de ce qu'elle pense être la mission prescrite. Par la suite, elle semble tout de même plus attentive à ce qui se passe. On la voit à l'image, se tourner vers les camarades qui interviennent au tableau, puis se pencher vers la carte muette à remplir. A partir du quatrième passage, on l'entend distinctement confier à son camarade Cyril : "*Ah je suis fatiguée*" (19.29). Mais pour autant, elle ne semble pas relâcher son attention. On la voit à la fin de la présentation de Cécile souffler à Charlène le nom de l'autonomie, l'Andalousie (24.26), puis montrer du doigt la carte projetée au tableau, ce qui prouve qu'elle suit le déroulement des événements. En revanche elle ne lève à aucun moment la main pour proposer la réponse aux devinettes. Ceci tendrait à confirmer ses propos lors de l'entretien : *"mais c'est vrai que quand on lisait les (inaud.) au tableau je comprenais un p'tit peu*". Même si son activité n'a pas été très soutenue lors de l'élaboration de la devinette, elle a pu, tout de même, profiter de cette phase du travail pour repérer suffisamment d'éléments qui lui permettent de comprendre et de soutenir son attention durant les différentes présentations, sans être en surcharge cognitive.

4. Comment l'élève perçoit ce que demande l'enseignant. La question de la tâche

Dans ce chapitre, nous nous proposons de regarder, dans un premier temps et en partant des dires des élèves, ce qui les a mobilisés davantage et a constitué, à leurs yeux, la tâche principale dans la MeS : qu'est-ce qui explique cette hiérarchie ? Dans un deuxième temps, en reprenant les distinctions faites par les élèves, nous tenterons de voir, dans ce que nous avons pu observer, dans quelle mesure une tâche ressentie comme importante, principale ou

mobilisatrice peut produire ou pas une activité d'apprentissage et *à contrario* si une tâche peu mobilisatrice à leurs yeux est susceptible, dans le cas précis qui nous occupe, de déboucher sur une activité. Dans un troisième temps, nous essayerons de distinguer ce qui est de l'ordre du prescrit ou de la compréhension des enjeux d'apprentissage. Ce qui nous permettra d'établir où se situent les malentendus qui font obstacle à cette compréhension.

4.1. Tâche "difficile" = tâche "mobilisatrice" ?

Chez les élèves que nous avons observés, la tâche qui les a, apparemment, mobilisés davantage se confond souvent avec celle qui leur a semblé la plus difficile et qui, par conséquent leur a demandé plus d'effort et de concentration, mais aussi leur a procuré plus d'angoisse.

La présentation de la devinette, contrairement à ce qu'on aurait pu penser, ne vient pas en premier dans les déclarations des élèves. C'est tout de même le cas de Tim qui, à propos des moments où il a été le plus en activité, retient surtout celui où il a dû "*passer au tableau*" pour présenter sa devinette "*car c'était difficile de se concentrer*". Il est vrai que son arrivée tardive lors de la première séquence, à 8h34, a fait qu'il a reçu en même temps le Vrai/Faux et la fiche sur l'autonomie, juste avant de récapituler les rubriques à retenir pour la présentation de l'autonomie et que, par conséquent, pour lui, le travail a réellement commencé à la maison comme "*un devoir qu'y avait à faire pour le lendemain*", dit-il à l'entretien. Lors du deuxième cours, le hasard du tirage au sort l'a désigné pour venir présenter à l'oral le travail de groupe, moment qui lui a paru particulièrement difficile, écrit-il, dans ce deuxième questionnaire, parce qu'il fallait "*passer à l'oral devant toute la classe* (…) *parce que tout le monde me regardait et qu'il y avait la caméra*".

A l'inverse, ce "passage au tableau" ne semble pas avoir troublé Alexandre qui, comme il l'a affirmé lors de l'entretien, ne semble pas avoir beaucoup de difficultés à intervenir oralement. On le voit dans sa façon d'intervenir, calme et posée : le fait de devoir prendre la parole pour présenter le travail de groupe ne semble pas être ressentie de façon aussi stressante que chez d'autres élèves ; il sait maîtriser le fou rire provoqué par le regard ou l'attitude de ses camarades ; il ne perd pas le fil de son discours malgré les interruptions de l'enseignante ; il

sait même profiter d'une de ces interruptions pour se ressaisir et reprendre une formulation peu intéressante sans doute à ses yeux. Il sait d'autre part contrôler en grande partie ses propos puisqu'il est capable d'y apporter encore deux réparations par la suite, même s'il y a d'autres incorrections dans son intervention [218]. C'est davantage la mémorisation du texte de la devinette qui a retenu son attention et qui a constitué le moment de plus grande intensité :

> *le stress que j'avais c'était de m'tromper en fait de plus m'en souvenir d'avoir un blanc comme ça voilà quoi*

En revanche, pour d'autres, les plus nombreux, l'élaboration de la devinette constitue le point d'orgue de leur activité. C'est Jena qui l'exprime le plus clairement : la véritable activité commence pour elle au moment de l'élaboration d'un texte de présentation à partir des documents : "*ça m'a mis en activité"*. Notons cette formulation fort intéressante : Jena ne dit pas, par exemple, "*j'ai été en activité*", mais "*ça m'a mis en activité"*. C'est la tâche ici, identifiée, qui semble provoquer l'activité, et non pas l'"application" ou la bonne volonté de l'élève en question. Chez Frédéric, la même formule, à peu de choses près, est utilisée à la fois pour justifier le moment où il a été le plus en activité et ceux qui lui ont semblé les plus difficiles : "*chercher des renseignements sur des documents et faire des phrases en Espagnol*". Ce sont aussi les moments de recherche qui ont retenu l'attention de Marion et déclenché son activité [219]. Pour Jena également, ce sont les documents fournis pour l'élaboration de la devinette qui ont focalisé son attention, et son activité principale, dit-elle, a consisté à élaborer la présentation de l'autonomie :

> *c'est moi qui ai rédigé euh toutes qui ai regroupé les idées [...] j'ai bien aidé à rédiger en fait c'est pour ça j'ai rassemblé les idées et ça m'a mis en activité*

A contrario, l'élaboration des devinettes a disparu de la mémoire de Eddy ou du moins n'a pas laissé de traces suffisantes pour figurer dans les réponses qu'il peut fournir, au point qu'il ne parvient pas, lors de l'entretien, à restituer correctement le nom des deux autonomies sur lesquelles il a été amené à travailler. Il n'y a dans ses propos aucune spécification ni de tâche

[218] Voir la transcription de cet épisode et son analyse en Annexe 10 pp. 52-55.
[219] Voir *supra*, en III.3.3., p. 171.

ni de contenu ou d'enjeu de ces tâches. Pour cet élève, ce qui a été le plus engageant, c'est l'occasion qui lui a été fournie de restituer des connaissances, très parcellaires, au moment où l'enseignante a demandé aux élèves de se souvenir de ce qui avait été vu, dans un cours antérieur, à propos de la géographie espagnole :

> *quand il fallait dire ce qu'on connaissez sur l'Espagne car j'avais bien appris ma leçon [220] au début d'année*

C'est ici la faisabilité plutôt que la difficulté qui déclenche l'activité ressentie comme principale dans les propos de cet élève qui, effectivement, ne trouvera plus d'espace pour exercer la moindre activité d'importance par la suite.

Enfin, Amandyne et Hana, pour leur part, ne peuvent pas se prononcer sur cet aspect : la réponse récurrente à l'entretien lorsqu'elles sont interrogées sur le moment où elle se sont senties le plus en activité est "*je ne sais pas*".

La difficulté semble être en effet un stimulant non négligeable favorisant l'engagement dans la tâche, à condition, on n'en sera pas étonné, que cette difficulté ne prenne pas un caractère insurmontable. En même temps, et ce n'est pas non plus une surprise, la difficulté ne se trouve pas au même endroit pour tous les élèves. Il semble également que les élèves les moins à l'aise, à des degrés divers, comme Amandyne ou Hana soient davantage dans l'embarras pour repérer, seules, ce qui fait relief pour elles et que Eddy, qui est le plus en peine, ne puisse trouver à se mobiliser qu'en terrain sûr.

4.2. Tâche "mobilisatrice" = activité d'apprentissage ?

Nous avons vu en 5.3. *supra* que la MeS présente plusieurs facteurs qui facilitent la mobilisation des élèves dans l'activité : l'insolite de la situation, la variété des tâches, l'impératif de production, la recherche, les ressources, l'impression d'apprendre. Il nous faut regarder maintenant plus précisément en quoi consiste cette activité à travers la réalisation

[220] Souligné par nous.

des tâches, pour ce qui nous a été possible d'observer. En effet, il est impossible de voir à l'intérieur de la "boîte noire", c'est-à-dire ce qui se passe réellement dans la tête des élèves et nous en sommes réduits à faire des hypothèses à partir des observations recueillies, en les mettant en relation avec les propos tenus dans les questionnaires et durant les entretiens.

D'autre part, nous venons de voir que toutes les tâches ne revêtent pas la même importance aux yeux des élèves : à travers leurs propos, nous avons pu constater le lien fréquent établi entre tâche difficile et tâche susceptible de mobiliser et par ailleurs, l'oubli complet de certaines étapes du travail qui ne semblent pas constituer pour eux des tâches au même titre que les premières. Faut-il pour autant considérer qu'il n'y a eu d'activité qu'à l'occasion de ces tâches identifiées comme difficiles, donc motivantes ou stimulantes par les élèves ? Peut-on aller jusqu'à en conclure qu'il y a eu réellement activité — au sens où nous l'entendons, c'est-à-dire, activité d'apprentissage — dans ces tâches-là et pour tous les élèves observés ?

4.2.1. Des tâches identifiées

Commençons par regarder les tâches identifiées clairement ou majoritairement par les élèves à travers leurs réponses dans les questionnaires ou dans les propos tenus lors des entretiens.

L'élaboration de la devinette est reconnue, on l'a vu dans les questionnaires, comme la première tâche importante de la MeS par les élèves, mais nous pouvons distinguer des comportements très différents dans l'exécution de cette tâche, à travers les données fournies principalement par trois d'entre eux : Marion et Elodie, d'une part, dont nous avons déjà mentionné les échanges en III.3.4 *supra* [221] et qui mènent leur travail au sein du groupe [222], et Morgane, d'autre part, qui choisit de travailler seule. Si Marion, lors de l'élaboration de la première devinette, se montre plus persévérante qu'Elodie, semble-t-il découragée par la fiche fournie par l'enseignante, si Marion se pique au jeu de la recherche, c'est le plus souvent, nous l'avons vu, Elodie qui valide, accepte ou refuse la proposition, reformule en espagnol, en veillant aux formes linguistiques. Du point de vue de l'appropriation de la langue, les deux activités ne se valent pas : Marion met en œuvre essentiellement des opérations de compréhension et de sélection de l'information, quand Elodie allie compréhension et

[221] Voir "Ce qui déclenche l'intérêt permet de s'investir dans l'activité", p. 168.
[222] Avec toutes les difficultés et limites déjà apparues en III.3.5.1., pp. 177-188.

production impliquant une éventuelle transformation du matériau rapporté par Marion. La première est du côté de l'enfermement dans la tâche quand la deuxième est davantage du côté de l'engagement dans l'enjeu en termes d'activité.

De son côté, Morgane, au fil des questions qui lui sont posées avant et lors de l'entretien, explique comment elle s'y est prise pour "*faire* [le] *paragraphe*" demandé :

> Etape 1 — *j'ai fais un paragraphe en prenant plein de détails*
> Etape 2 — *j'ai fais un paragraphe assé courts pour d'écrire l'autonomie*
> Etape 3 — *j'ai fais une devinette très courte avec les détails essentiel*
> ---
> *j'ai euh j'ai euh pris au hasard comme ça j'ai lu et j'ai tout enfin j'ai écrit et c'est bien rentré quoi*

Morgane, à travers ses réponses, exprime la perception qu'elle a des tâches qui lui ont été demandées où domine l'aspect scolaire — faire un paragraphe court — mais qui donne à voir également une compréhension des objectifs —*"pour d'écrire l'autonomie"* — et des stratégies à utiliser : "*en prenant plein de détails" ; "avec les détails essentiel"*. C'est l'élaboration de la devinette qui a retenu toute son attention dans la MeS et fait l'objet d'un travail de compréhension, sélection de l'information et écritures successives pour aboutir à la production visée. La devinette qu'elle présente témoigne de l'activité qu'elle décrit, comme nous le verrons par la suite.
A travers ces exemples, nous pouvons voir comment la tâche complexe peut être appréhendée, en groupe par un partage nécessaire et souhaité mais différencié dans le cas de Marion et d'Elodie ou de façon tout à fait individuelle pour Morgane, en dépit de la consigne. Toutefois, le traitement de la tâche ne bouleverse pas les modes de faire habituels, semble-t-il, des unes et des autres.

La présentation des devinettes est indiscutablement une tâche d'importance aux yeux des élèves, même si ce n'est pas la première citée, et particulièrement difficile pour la plupart d'entre eux. Tous s'en acquittent plus ou moins bien, si l'on se réfère aux critères requis en termes de contenu et sur le plan linguistique, sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre suivant. Mais l'exposé des devinettes tient davantage de la récitation de la leçon pour la

plupart des élèves [223] qui, faute d'entraînement solide, en sont réduits à présenter un texte appris par cœur. C'est particulièrement visible dans cet extrait à travers les nombreuses hésitations ou "blancs" de Marion et le recours au cahier dont elle a du mal à se détacher :

MeS 3 - Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
36.42	1	P	Bueno silencio ++ ya está ↑ (7') vamos ↑ (8') vamos quién empieza ↑ + quién comienza ↑ (6') quién comienza ↑ (*regarde Marion et fait un petit geste de l'épaule, Marion sourit*) vamos ↑ + allez (*Marion se lève en prenant son cahier avec elle, hésite*) y los otros//	Bon silence ++ ça y est ↑ (7') on y va ↑ (8') allez qui commence ↑ qui commence ↑ (6') qui commence ↑ (*regarde Marion et fait un petit geste de l'épaule, Marion sourit*) allez ↑ [allez] (*Marion se lève en prenant son cahier avec elle, hésite*) et les autres//
	2	Mari	//J'le mets où mon cahier ?//	//J'le mets où mon cahier ?//
	3	E	(x)	
	4	P	//tomais apuntes + (*à Marion*) ven aquí ven ↑ Si +++ y los otros tomáis apuntes (*en faisant le geste d'écrire*) eh ↑ apuntes des notes tomáis apuntes ++ allez + chut chut chut ++ (*à Marion*) muy: (*en faisant un geste pour indiquer d'aller lentement*) hein ↑ (*passe devant Marion pour aller se placer sur le côté de la classe*)	//vous prenez des notes + (*à Marion*) viens ici viens ↑ Oui +++ et les autres vous prenez des notes (*en faisant le geste d'écrire*) hein ↑ des notes [des notes] vous prenez des notes ++ [allez] + chut chut chut ++ (*à Marion*) très: (*en faisant un geste pour indiquer d'aller lentement*) [hein] ↑ (*passe devant Marion pour aller se placer sur le côté de la classe*)
	5	Mari	Euh mi bandera es euh roja euh (*jette un oeil sur son cahier*) roja y blanca ++ euh + yo soy una pequena [224] ciudad +++ euh (4') *mois habitantes se llam se llaman los + madrilenos [225]	Euh mon drapeau est euh rouge euh (*jette un oeil sur son cahier*) rouge et blanche ++ euh + je suis une petite ville +++ euh (4') *mois habitants s'appe + s'appellent les madrilènes
	6	P	(*en train de ranger des papiers à son bureau, relève la tête, fait le geste d'écrire et murmure*) apuntes	(*en train de ranger des papiers à son bureau, relève la tête, fait le geste d'écrire et murmure*) notes
	7	E	(x) colores colores de (x) bandera (x)	(x) couleurs couleurs de (x) drapeau (x)
	8	Mari	(*après 8' de silence*) yo tan yo tengo + euh mo monu mentos importantes + del + siglo euh	(*après 8' de silence*) j'a j'ai + euh des mo monu ments importants + du + dix

[223] Si l'on excepte le cas d'Alexandre qui se reprend et sait effectuer des réparations, comme on le verra en III.5.2.1. *infra*, p. 258-260.

[224] Prononciation incorrecte de *pequeña* [petite]: [n] au lieu de [ɲ]

[225] *Idem* pour *madrileños* [madrilènes].

			diecisiete ↓ +++ euh yo me si + sitúa en el centro de España (6') (*regarde l'enseignante qui dessine en l'air un point d'interrogation puis s'approche du tableau*)	septième euh siècle ↓ +++ je me si + situe au centre de l'Espagne (6') (*regarde l'enseignante qui dessine en l'air un point d'interrogation puis s'approche du tableau*)
	9	E	(*souffle*) ¿Quién soy?	(*souffle*) Qui suis-je ?
	10	P	(*soulève une affiche pour montrer ce qui est écrit dessous*)	(*soulève une affiche pour montrer ce qui est écrit dessous*)
	11	Mari	(*se retourne vers le tableau pour regarder*) ¿Quién + soy?	(*se retourne vers le tableau pour regarder*) Qui + suis-je ?
	12	P	(*à la classe*) Allez ↓ (*Marion commence à refermer son cahier pour retourner à sa place*)	(*à la classe*) [Allez] ↓ (*Marion commence à refermer son cahier pour retourner à sa place*)

Comme on peut le constater, Marion ne se fait pas prier lorsque l'enseignante l'invite à présenter la première devinette. Mais ce qui la fait hésiter c'est l'utilisation du cahier : où le mettre pour pouvoir le consulter, comme elle l'avait annoncé à Elodie dans la phase de travail précédente : "*Mais j'aurai le cahier*". Et de fait, elle ne va pas pouvoir s'en détacher tout au long de son intervention, ce qui corrobore à la fois ses propos lors de l'entretien et nos observations : Marion n'a pas été suffisamment entraînée. De la même façon, ses nombreuses hésitations et silences répétés confirment le peu d'autonomie dont elle dispose. De plus, lorsque en 12 Marion se saisit de son cahier, le referme pour retourner à sa place, c'est comme si elle considérait sa tâche accomplie et que l'enjeu de la devinette qu'elle semblait avoir perçu lors de l'entretien, était finalement oublié au profit de la "récitation" au tableau.

Car toutes les présentations ont ceci en commun qu'elles sont entendues *stricto sensu* par les élèves qui n'enregistrent pas la consigne dans son intégralité et omettent ou abandonnent, tous, la prise en charge de la dernière partie de la devinette lorsqu'il faut accepter ou refuser les solutions proposées par les auditeurs. Il y a apparemment consensus chez les élèves sur le fait qu'il s'agit là de la responsabilité de l'enseignant. Nous pouvons le constater de la même façon chez Alexandre, pourtant beaucoup plus à l'aise que Marion, dans cette phase du travail :

MeS 1 - Séquence 2

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
39.34	1	P	El grupo 4 + Vamos + (*Alexandre se lève, encouragé par ses deux camarades*) Todo el	Le groupe 4 + Allons-y + (*Alexandre se lève,*

			mundo escucha y escribe lo que escucha	*encouragé par ses deux camarades*) Tout le monde écoute et écrit ce qu'il écoute
	2	Alex	Mi autonomía se sitúa *(le u est prononcé à la française)*//	Mon autonomie se situe (*le u est prononcé à la française*)//
	3	P	//Más alto, por favor	// Plus haut, s'il te plait
	4	Alex	Quoi ?	Quoi ?
	5	P	Más alto *(geste à l'appui)*	Plus haut (*geste à l'appui*)
	6	Alex	Mi autonomía se sitúa al norte este de España a orillas (*rire*) a orillas del de Océano Atlántico *(P cherche sur son bureau et apporte le carton correspondant à l'autonomie, qu'elle place sur le tableau, à côté de la carte. Alexandre attend qu'elle ait terminé)* +++ Mi especialidades son ++ //	Mon autonomie se situe au nord-est de l'Espagne au bord (*rire*) au bord de l'Océan Atlantique *(P cherche sur son bureau et apporte le carton correspondant à l'autonomie, qu'elle place sur le tableau, à côté de la carte. Alexandre attend qu'elle ait terminé*) +++ Ma spécialités sont ++ //
	7	P	// Chut	// [Chut]
	8	Alex	Soy famosos por mis mariscos, sobre todo por mis vieiras. Mi bandera es blanco y azul *(le z est prononcé à la française)* + blanca y azul. Mi capital es Santiago de Compostela. ¿Quién es? ¿Quién soy?	Je suis renommés grâce à mes fruits de mer, surtout mes coquilles Saint-Jacques. Mon drapeau est blanc et bleu (*le z est prononcé à la française*) + blanc et bleu [226]. Ma capitale est Saint-Jacques de Compostelle. Qui est-ce? Qui suis-je ?
	9	P	*(montre la classe)* A toi de donner la parole	(*montre la classe*) [A toi de donner la parole]
	10	E	Galicia	Galicia
	11	Alex	*(se tourne vers le tableau et place le carton représentant la Galice sur la carte)*	*(se tourne vers le tableau et place le carton représentant la Galice sur la carte)*
	12	P	¿Cómo sabes que es Galicia? +++ (*Brouhaha de réponses confuses*) Anthony ? *(Alexandre retourne à sa place)*	Comment sais-tu qu'il s'agit de la Galice ? +++ (*Brouhaha de réponses confuses*) Anthony ? (*Alexandre retourne à sa place*)
	13	Anth	Porque Galicia está a orillas del Océano Atlántico	Parce que la Galice est au bord de l'Océan Atlantique
	14	P	Sí + y también la especialidad ↑… ¿Habéis escuchado el nombre de la especialidad?	Oui + et aussi la spécialité ↑ Avez-vous écouté le nom de la spécialité ?
	15	Es	Mariscos / la especialidad es//	Fruits de mer / la spécialité c'est//
	16	Alex	//vieiras	// Coquilles Saint-Jacques
	17	P	//Los mariscos, sí + ¿Todo tipo de mariscos? + En particular las ↑	// Les fruits de mer, oui + Tout type de fruits de mer ? en particulier les ↑

[226] Réparation en ce qui concerne le genre du mot *bandera* qui est féminin en espagnol.

	18	Alex	vieiras	Coquilles Saint-Jacques
	19	P	Las ↑	Les ↑
	20	Alex	vieiras	Coquilles Saint-Jacques
41.34	21	P	*(écrit le mot au tableau)* ¿Así? *(retourne à son bureau)* ¿Seguimos?	(*écrit le mot au tableau*) Comme ça ? (*retourne à son bureau*) Nous continuons ?

Après la présentation de la devinette et à l'invitation de l'enseignante, Alexandre donne la parole à un camarade et satisfait de la réponse obtenue, il place le carton représentant la Galice aussitôt sur la carte et retourne à sa place, laissant l'enseignante poursuivre. Il reprend la parole peu après pour proposer un mot et le répéter jusqu'à ce qu'il soit entendu de l'enseignante.

Dans les deux cas, nous assistons à un malentendu quant à la fonction de cette phase de travail : là où la MeS prévoit une interaction entre, d'une part, l'élève qui présente une autonomie et d'autre part, le reste de la classe qui doit, non seulement deviner de quoi il s'agit mais surtout être capable de le prouver — ce qui constitue l'objectif de la phase de travail —, Alexandre — tout comme Marion plus haut —ne voit que la devinette, le but de la tâche, et retourne à sa place dès que quelqu'un a prononcé le mot *Galicia*. Tout se passe comme si, s'étant acquitté d'un exercice prescrit, il se désintéressait totalement de la suite des événements et de l'enjeu supposé de la devinette dans la situation particulière de la classe de langue. Ce malentendu qui empêche la coïncidence entre l'objectif de l'enseignant et le but poursuivi par les élèves nous semble un point important sur lequel nous aurons l'occasion de revenir.

Enfin, la deuxième élaboration d'un texte à l'écrit, devinette ou poème, retient également l'attention des élèves et fait l'objet d'interprétations différentes selon les cas. Nous retiendrons ici les deux positions les plus opposées qui nous paraissent refléter deux postures et deux cheminements différents dans la MeS.

D'un côté, Alexandre qui a apprécié de pouvoir changer d'autonomie mais c'est surtout parce que cela a permis d'introduire de la variété et d'éviter l'ennui :

ouais ouais comme ça ça nous a fait changer parce que j'pense parce qu'au bout de la troisième heure ça nous aurait soulé excusez moi du terme pour euh ben travailler faire toujours la même autonomie

Néanmoins, il s'agit tout de même pour lui de la même activité qui tient davantage de la répétition que de l'approfondissement :

c'était plus un répétition par rapport au premier texte en fait c'était exactement la même chose sauf que qu'on changeait d'autonomie fallait en plus la spécialité on l'avait d'jà rempli sur la carte par contre donc on savait d'jà où c'était l'autonomie donc c'est plus une répétition j'crois

Bref, cette activité ne lui a pas permis de progresser, à ses yeux, et il n'en voit pas non plus l'utilité pour l'enseignant :

le moment d'écrire en fait j'vois pas 'fin j'sais pas ce que à quoi ça va lui servir à la prof ouais elle l'aura p't'être pour les portes ouvertes je sais pas comment (...) j'vois pas l'utilité des choses en fait ↓

De l'autre côté, Tim et Marion. Si Tim a ressenti le travail sur le deuxième texte comme une répétition, il reconnaît cependant qu'il a été aussi occasion de progrès et d'apprentissage :

comme on avait déjà fait le texte avant ça nous permettait de compléter plus de choses dans le deuxième texte (...) y avait pas plus d'informations mais euh en fait nous on en trouvait plus parce qu'on faisait plus attention à certaines choses à certaines remarques que le professeur avait données

Cette deuxième opportunité va permettre à Marion un changement de posture notable. Nous avons pu, durant la MeS, placer un magnétophone sur la table de Marion, Elodie et Sulyvan avec leur autorisation, ce qui nous a permis de disposer de données relativement importantes de ce qui se passait dans ce groupe de travail et particulièrement à propos de Marion située face à la caméra. Il y a, bien entendu, beaucoup de déperdition du fait des échanges plus ou moins audibles — on entend beaucoup mieux Marion que ses deux camarades —, du

brouhaha produit par le travail de groupe dans la classe et des interventions à voix haute de l'enseignante. Mais c'est un matériau important qui nous permet de voir de façon beaucoup plus précise l'activité de Marion, en particulier. Nous ne reprenons pas ici le détail de l'épisode déjà présenté en III.3.5.1., à propos du groupe comme ressource. Mais si l'on veut bien s'y reporter [227], les extraits rapportés permettent d'analyser sous un autre angle le déplacement opéré par Marion tout au long de la MeS et comprendre plus aisément la satisfaction ressentie et exprimée dans les questionnaires et lors de l'entretien. En effet, nous avons pu constater une évolution assez nette du comportement de cette élève tout au long de la MeS depuis un effacement quasi total au début jusqu'à une prise en main de l'activité à la fin où c'est elle qui dirige les opérations, supplantant même Elodie qui le faisait auparavant, établissant du moins avec elle une relation plus égale de coopération dans le travail. Nous avons pu observer également un renversement sur le plan cognitif depuis un rapport à l'activité plus ou moins subi, jusqu'à une implication qui montre que Marion a prise sur ce qu'elle est en train de faire. Nous le voyons notamment à travers le fait que durant l'entraînement pour la présentation de la première devinette, Marion réajuste sur le plan linguistique lorsque son attention est attirée sur une erreur parce qu'on la lui signale, alors que, à la fin de la MeS, nous la voyons entrer dans une vigilance qui nous paraît significative d'un cheminement opéré et lui permet d'exécuter des réparations de sa propre initiative. Le dispositif choisi pour cette MeS avec les croisements qu'il permet de pratiquer à travers les différentes tâches proposées ne peut pas être étranger à cette évolution. Marion, nous semble-t-il, a eu là un espace et un temps suffisants pour commencer à s'autoriser un déplacement dans ses modes d'agir.

4.2.2. Des tâches moins identifiées

Si nous regardons maintenant du côté des tâches peu ou pas du tout identifiées comme telles, force est de constater que les élèves font peu référence aux premières tâches de la MeS : le Vrai/Faux est cité comme un questionnaire constituant, le plus souvent, la première étape du travail reconnue par les élèves, mais la proposition de re-combiner les différents éléments du Vrai/Faux pour compléter la liste des affirmations sur l'Espagne et la première élaboration individuelle de la présentation de l'autonomie tirée au sort [228] ne sont jamais évoquées en tant que telles. On peut supposer néanmoins qu'elles apparaissent sous l'appellation "*exercices d'application*" dans le cas de Jena, ou apparentées à une tâche plus familière — "*faire des*

[227] Voir *supra* pp. 179-182.

[228] Voir II.3.2.1. La "fiche de préparation", p. 75 et en Annexe 3, p. 5.

phrases" — [229]. Pour autant, les élèves ne semblent pas faire de lien entre ces premières tâches et la suivante — l'élaboration de la devinette — qui a retenu l'attention de tout le monde. Ce qui ne signifie pas obligatoirement qu'ils ne se soient pas servi de ces tâches pour accomplir les suivantes. Seul Alexandre, parce qu'il est interrogé plus particulièrement sur cet aspect, reconnaît que cette première phase de travail sur le Vrai/Faux lui a permis de trouver le vocabulaire nécessaire pour la suite. Nous aurons l'occasion de revenir sur la phase de re-combinaison des éléments du Vrai/Faux dans le chapitre suivant, à propos de Jena, particulièrement, et en ce qui concerne le travail de la langue.

L'entraînement pour la présentation de la devinette n'est pas évoqué en tant que tel par les élèves dans leurs réponses aux premiers questionnaires. Nous trouvons une seule mention pouvant correspondre à cette phase sous la plume d'un élève de 4°AB — "*apprendre puis réciter devant le professeur*" — dans le questionnaire préliminaire à l'entretien lors du récapitulatif de ce qu'ils ont fait pendant les trois heures de la MeS, et aucune dans ce qui a constitué pour eux les moments importants, ceux où ils ont été le plus en activité ou qui leur ont paru les plus difficiles. Le peu de traces laissées par cet entraînement dans le souvenir à l'issue de la MeS est sans doute dû au fait qu'il ne soit pas identifié comme une tâche à part entière et importante dans la réalisation du projet. En revanche, parce qu'ils sont interrogés là dessus, les élèves nous livrent davantage d'informations durant l'entretien. Cet entraînement a été vécu de façon fort différente selon les élèves.

Pour Eddy, la préparation de la devinette et surtout l'entraînement de la camarade désignée par le sort pour la présenter n'ont pas constitué pour lui des moments d'activité intense. Le hasard a fait que c'est Morgane qui a été désignée et de toute évidence, lui qui se sent "au-dessous des autres" ne conçoit pas qu'il puisse entraîner une élève aussi brillante à ses yeux :

> Eddy — *Ben on l'a pas trop entraînée parce que c'était parfait quand elle y'a lu//*
> Q — *//(rire)//*
> Eddy — *//nan si//*
> Q — *//ah bon ↑//*
> Eddy — *// en plus si c'était + elle y'a lu deux fois comme ça après elle y connaissait par cœur*

[229] A noter toutefois la réponse suivante à la question "Ce que j'ai appris", du premier questionnaire distribué à toute la classe de 4°D, à l'issue de la MeS : "*former de nouvelles sortes de phrases*".

Morgane corrobore en indiquant comment elle s'y est prise pour s'entraîner :

> *ben j'ai essayé de j'ai lu plusieurs fois et j'ai essayé de phrase par phrase d'y rentrer et euh 'fin j'ai pas eu assez de temps mais j'y ai quand même bien enregistré quand même*
> *(...)*
> *j'essayais de réciter à chaque paragraphe et euh ils me dès que je faisais des erreurs ils me le disaient*

Ce qui apparaît d'emblée dans les propos de Morgane, c'est le "je" dominant qui confirme encore une fois le fait qu'elle a travaillé seule tout le long de la MeS.

Pour des raisons tout à fait différentes, Amandyne considère la phase d'entraînement comme illusoire. Lorsqu'elle invitée à dire si elle a été suffisamment entraînée par ses camarades pour pouvoir mener à bien la présentation de la devinette, elle ne peut répondre dans un premier temps. Puis la question ayant été reformulée, elle fait preuve dans sa réponse d'un fatalisme notable :

> Q — *Qu'est-ce qu'il aurait fallu pour que tu sois mieux entraînée ↑ à ton avis ↑*
> Amandyne — (silence)
> Q — *Qu'est-ce qu'il aurait fallu que tes camarades fassent ↑ si c'était à refaire tu leur dirais faites moi euh entraînez-moi comme ci comme ça comment tu leur dirais ↑*
> Amandyne — *Je sais pas j'pense que j'aurais fait la même chose ça serait été pareil*
> Q — *On fait pas deux fois la même chose ↓*
> Amandyne — *Ben pour moi euh c'est pareil en fait même si on m'aurait aidé*
> Q — *Comment on aurait pu t'aider ↑*
> Amandyne — (silence) *En m'expliquant ou*
> Q — *Et et si tu dis pas que tu comprends pas comment peut-on t'expliquer ↑*
> Amandyne — *Ben j'ose pas en fait parce que en fait j'ai peur de en fait je perds du temps quand on quand on demande parce là c'était en groupe donc on avait pas beaucoup de temps donc c'est pour ça que j'osais pas mais après euh je demande après*

On voit bien ici comment Amandyne est enfermée dans un cercle dont elle pense ne pas pouvoir sortir puisqu'elle ne sait pas dire vraiment ce qu'elle ne comprend pas, qu'elle n'ose pas le dire de toutes façons, qu'elle pense ne pas avoir prise sur quoi que ce soit et que toute aide est inutile puisque ce serait "*pareil*".

Pour d'autres élèves, si cet entraînement ne revêt pas de caractère aussi vain que pour Eddy et Amandyne, il n'apparaît toutefois pas comme un élément déterminant et facilitateur pour la présentation de la devinette. C'est ainsi que Marion regrette d'avoir "*beaucoup regardé*" sa feuille mais elle fait tout de même le lien entre entraînement et tâche pour laquelle on était censé être entraîné :

> *y'a pas vraiment eu le temps de m'entraîner mais j'lisais un p'tit peu mais je regardais souvent la feuille*

Il faut dire qu'il y a peu de variété dans les stratégies utilisées pour (s')entraîner.

> Alexandre *: ben ma copine elle me faisait réciter et (rire) j'sais plus c'qui faisaient*
> Q *: elle te faisait réciter comment ↑*
> Alexandre *: ben elle avait le cahier d'vant les yeux pi j'lui disais euh j'récitais quoi 'fin voilà quoi ↓*
> ---
> Marion *: ben ils m'ont euh ils m'ont dit de euh pas regarder la feuille 'fin ils m'ont à peu près dicté*
> ---
> Tim : "[ses camarades] *prenaient le cahier ou y'avait marqué le texte et euh ils me faisaient réciter*".

Seuls Hana et Frédéric donnent l'impression d'avoir contribué au choix d'une stratégie plus originale même si leurs explications divergent quelque peu :

> Hana : *oui on l'a entraîné on lui à faire écrire plusieurs fois le texte la devinette et après il la connaissait par coeur 'fin pas par coeur mais il savait c'qu'il disait (...) parce que en fait vaut mieux pas apprendre par coeur puisque si il sait pas ce qu'il dit il comprend pas c'qu'il dit*
> ---
> Frédéric : *on a dû l'aider à enregistrer + les les phrases les plus importantes pour qui pour qui lise le mot quoi (...) on avait marqué les phrases sur un papier et lui il essayait de retenir les choses dans les plus importantes et après il essayait de*

faire les phrases avec les verbes qui fallait et euh quand il avait faux ben il corrige

De toute évidence, les élèves n'ont pas compris la fonction et l'intérêt de cette phase du travail, sans doute par manque de familiarité avec des procédures inhabituelles pour eux. Néanmoins, à travers leurs propos, il nous semble possible de différencier les élèves pour qui l'entraînement semble vain — Eddy et Amandyne —, ceux qui l'on entendu ou vécu comme l'apprentissage par cœur d'un texte à réciter — Tim, Alexandre et Marion —, et ceux qui ont perçu la possibilité de le pratiquer de façon plus réfléchie mais n'ont peut-être pas su s'y prendre : Hana — *en fait vaut mieux pas apprendre par coeur puisque si il sait pas ce qu'il dit il comprend pas c'qu'il dit* — et Frédéric — *on a du l'aider à enregistrer + les les phrases les plus importantes (...) et après il essayait de faire les phrases avec les verbes qui fallait et euh quand il avait faux ben il corrige.* Quant à Morgane, nous l'avons vu, elle s'est entraînée toute seule.

De la même façon, la prise de notes sur la carte muette qui suit la présentation des différentes devinettes n'apparaît qu'à deux reprises dans les propos des élèves. Les images vidéo nous permettent, en outre, de voir comment Marion s'acquitte assez rapidement de la prise de notes pour se mettre à tailler son crayon, fouiller dans la trousse d'Elodie et y trouver un stylo à lèvres qu'elle va utiliser avec l'autorisation de sa camarade. Quand vient la phase des questions à se poser mutuellement pour obtenir des informations supplémentaires afin de compléter la carte muette, Marion n'y participe pas et ne semble pas non plus profiter des informations partagées. Sans doute là encore, l'objectif visé qui était de provoquer une interaction entre les élèves obligés de s'interroger mutuellement pour remplir la tâche requise, présente le même caractère bizarre — ou artificiel — que l'entraînement pour la prise de parole.

En revanche, le moment d'élucidation des devinettes auquel participe un certain nombre d'élèves n'est mentionné qu'une seule fois dans le deuxième questionnaire — différentes étapes et moments importants de la MeS —. Faut-il y voir le fait que la trop grande évidence des devinettes n'a pas permis aux élèves d'y reconnaître une fonction d'apprentissage, au même titre que d'autres ?

Enfin, l'oralisation des textes écrits et affichés à la fin de la MeS ne revêt pas une importance déterminante non plus aux yeux des élèves. Ils ont davantage retenu la proposition de correction qui a été plus ou moins menée à son terme par manque de temps.

Nous sommes consciente de l'impossibilité de retenir toutes les phases d'un dispositif. Notre expérience de la formation d'adulte nous a montré que l'activité déployée dans une situation complexe était un empêchement à la mémorisation de toutes les étapes rencontrées. *A fortiori* pour des adolescents. L'identification ou la non identification des tâches ont certainement à voir avec la mémorisation mais il n'en reste pas moins qu'elles constituent également et surtout, nous semble-t-il, des indices de l'importance qui leur est attribuée par les élèves. Ils sont probablement victimes de la confusion entre tâche motivante et tâche séduisante, une tâche simplement mobilisatrice n'étant pas forcément, comme l'analyse des données précédentes nous le confirme, une tâche qui permet d'apprendre. Mais les élèves s'investissent dans des tâches d'autant plus qu'ils les reconnaissent et les valorisent du fait de leur familiarité et/ou de leur difficulté. Ce faisant, ils se donnent certainement ainsi plus de chances de produire, à l'occasion de ces tâches, une activité génératrice d'apprentissage mais aussi de les interpréter de façon fort différente et de s'installer de ce fait dans de sérieux malentendus.

4.3. Tâches "mobilisatrices" et malentendus

L'élaboration des devinettes a beau être reconnue comme la tâche principale et "mobilisatrice", elle est souvent interprétée de façon réductrice et assimilée à un écrit comme tant d'autres. C'est ce qui transparaît à travers les formulations telles que "écrire un texte", voire "faire un paragraphe" ou "faire des phrases" qui montrent que les élèves traduisent rapidement la consigne en termes d'écrits scolaires familiers. Il y a sans doute ici des effets de contrat didactique à prendre en considération. Les élèves intègrent semble-t-il plus facilement les contraintes linguistiques que celles du genre devinette comme on le verra dans le chapitre suivant, notamment avec la référence à la capitale qui donne trop tôt la clé de la devinette. Pourtant, comme nous l'avons vu à propos de ce qui déclenche l'intérêt des élèves et les engage dans l'activité, la devinette semble avoir joué un rôle déterminant par son caractère insolite. Tout se passe comme si les élèves avaient besoin d'être "réveillés" par des

propositions de travail nouvelles mais que tout de suite après, l'activité déployée se limitait à ce qui est de l'ordre du familier : faire des phrases, écrire des textes, comme d'habitude, malgré les consignes et les ressources mises à leur disposition. C'est, nous semble-t-il, caractéristique du rapport existant entre l'intérêt de situations telles que celles de cette MeS et la force de rappel des *habitus* scolaires ou des *habitus* sociaux des élèves. Cette tendance est en même temps soutenue par des interventions magistrales, censées rassurer en présentant la tâche d'une façon supposée abordable — faire des phrases — mais qui confortent les élèves dans une représentation de l'écrit qui exclut les genres de textes, d'une part, et n'inclut, d'autre part, qu'un seul destinataire, l'enseignant.

Nous en avons un exemple assez frappant dans l'épisode suivant : les élèves ont tiré au sort une autonomie et ils sont invités à en faire la présentation, individuellement.

MeS 3 - Séquence 2

Tps	**N°**	**Act^{eur}**	**Actions langagières et non-langagières**	**Traduction**
28.30 28.44	1	P	Hmm, hmm + Alors je vous demande donc + de faire de respecter bien la consigne secret absolu + vous travaillez tranquillement dans votre coin et **vous me présentez** + l'autonomie que vous avez tirée au sort	
29.43 29.48	2	P	Voilà **vous la décrivez** ↑ +++ Voilà exactement ↓	
30.54 30.57	3	P	Pour l'instant vous faites ça à l'écrit tranquillement **vous préparez vos petites phrases** +++	
52.52 54.56 54.58	4	P	Bien (6') S'il vous plaît + en est: ++ jeudi + on se voit demain… (…) Et sur le cahier vous notez **vous commencez vos phrases** ↑ [230]	

[230] Souligné par nous.

Sans y prendre garde, l'enseignante passe de "présenter l'autonomie" en 1— tâche pouvant être appréhendée comme un faire social — à "décrire", en 2 — tâche scolaire des plus ordinaires — puis à "faire des phrases", en 3 — tâche plus réductrice encore, reprise à la fin du cours quand il s'agit de préciser le travail à faire à la maison, en 4. On remarquera la question du destinataire induite par le pronom personnel — "*vous **me** présentez***"** — et l'atténuation exprimée par l'adjectif "*petites*" dans "*vous préparez vos **petites** phrases*" qui manifeste le souci de ne pas inquiéter les élèves par une tâche qu'ils pourraient considérer comme trop difficile.

Ce qui explique probablement cette réflexion de Marion au moment où l'enseignante s'approche d'elle au cours suivant :

MeS 3 - Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
15.57	1	Mari	(*à P qui s'est approchée*) On a fait des phrases euh + celle-là elle est elle est ↑	
16.01	2	P	Hmm hmm (*approuve en hochant la tête*)	

Marion, lorsque l'enseignante passe à sa portée, s'empresse en effet de demander une validation de son travail en reprenant, à ce moment-là, la notion de phrase qu'elle a prélevée dans les différentes manières de rappeler la consigne. C'est bien cette représentation de la tâche qui prédomine ainsi chez l'ensemble des élèves.

Seules deux élèves manifestent un souci vis à vis du sens et des contraintes de la devinette : Morgane, dont on analysera plus loin la production qui va au-delà des items prescrits, et, malgré tout, Marion, particulièrement sensible comme nous l'avons vu, au questionnement qu'il s'agit de susciter à travers ce travail :

Q — *Tu as aimé les devinettes ↑*
Marion — *Ouais*
Q — *Pourquoi ?*

Marion — *Ben j'sais pas j'aimais bien que mettre les questions ouais des questions pour que: j'aimais bien*
Q — *Les questions ↑ lesquelles ?*
Marion — *Quand on posait des questions qu'il fallait qu'ils répondent*

Même si la présentation n'apparaît citée qu'en deuxième lieu dans l'ordre d'importance accordée aux tâches par les élèves, elle n'a pas moins mobilisé une grande partie de leur attention et de leur activité, aussi bien de la part des "présentateurs" que des "devineurs". Nous nous attarderons plus particulièrement sur ces derniers lorsque dans le chapitre suivant nous aurons à analyser l'activité de compréhension provoquée par l'exposé des devinettes. Nous allons ici davantage nous centrer sur les premiers, ceux chargés de proposer les devinettes à l'élucidation de leurs camarades. Nous assistons encore une fois à un glissement du même ordre vers une tâche "scolaire". Alors que la plupart des élèves savent ce qu'est une devinette et ont dû, à un moment ou un autre dans leur expérience, y jouer, tout se passe encore une fois comme si l'activité de type social était retraduite et réduite à une tâche scolaire bien connue : passer au tableau. C'est d'ailleurs l'expression utilisée par un certain nombre d'élèves dans les entretiens. A partir de là, cette assimilation produit deux effets directs : la récitation et la limitation à la tâche prescrite soit parce qu'ils se la représentent comme telle, soit parce que la situation les y conduit.

Premier effet : la récitation. Pour la plupart des élèves, en effet, présenter les devinettes se réduit à réciter un texte appris par cœur puisque la phase d'entraînement n'a pas rempli le rôle pour lequel elle avait été pensée. C'est ainsi que l'exprime Alexandre lorsqu'il fait l'inventaire des étapes de la MeS :

Etape 3 – *On l'a appris puis on l'a récité devant le prof*

Marion non plus ne peut y échapper, malgré son envie de faire deviner quelle est l'autonomie dont elle est en charge :

MeS 3 - Séquence 3

Tps	**N°**	**Act^{eur}**	**Actions langagières et non-langagières**	**Traduction**
36.42	1	P	Bueno silencio ++ ya está ↑ (7') vamos ↑ (8') vamos quién empieza ↑ + quién	Bon silence ++ ça y est ↑ (7') on y va ↑ (8') allez

			comienza ↑ (6') quién comienza ↑ (*regarde Marion et fait un petit geste de l'épaule, Marion sourit*) vamos ↑ + allez (*Marion se lève en prenant son cahier avec elle, hésite*) y los otros//	qui commence ↑ qui commence ↑ (6') qui commence ↑ (*regarde Marion et fait un petit geste de l'épaule, Marion sourit*) allez ↑ [allez] (*Marion se lève en prenant son cahier avec elle, hésite*) et les autres//
	2	Mari	//J'le mets où mon cahier ?//	//J'le mets où mon cahier ?//
	3	E	(x)	
	4	P	//tomais apuntes + (*à Marion*) ven aquí ven ↑ Si +++ y los otros tomáis apuntes (*en faisant le geste d'écrire*) eh ↑ apuntes des notes tomáis apuntes ++ allez + chut chut chut ++ (*à Marion*) muy: (*en faisant un geste pour indiquer d'aller lentement*) hein ↑ (*passe devant Marion pour aller se placer sur le côté de la classe*)	//vous prenez des notes + (*à Marion*) viens ici viens ↑ Oui +++ et les autres vous prenez des notes (*en faisant le geste d'écrire*) hein ↑ des notes [des notes] vous prenez des notes ++ [allez] + chut chut chut ++ (*à Marion*) très: (*en faisant un geste pour indiquer d'aller lentement*) [hein] ↑ (*passe devant Marion pour aller se placer sur le côté de la classe*)
	5	Mari	Euh mi bandera es euh roja euh (*jette un oeil sur son cahier*) roja y blanca ++ euh + yo soy una pequena [231] ciudad +++ euh (4') *mois habitantes se llam se llaman los + madrilenos [232]	Euh mon drapeau est euh rouge euh (*jette un oeil sur son cahier*) rouge et blanche ++ euh + je suis une petite ville +++ euh (4') *mois habitants s'appe + s'appellent les madrilènes
	6	P	(*en train de ranger des papiers à son bureau, relève la tête, fait le geste d'écrire et murmure*) apuntes	(*en train de ranger des papiers à son bureau, relève la tête, fait le geste d'écrire et murmure*) notes
	7	E	(x) colores colores de (x) bandera (x)	(x) couleurs couleurs de (x) drapeau (x)
	8	Mari	(*après 8" de silence*) yo tan yo tengo + euh mo monu mentos importantes + del + siglo euh diecisiete ↓ +++ euh yo me si + sitúa en el centro de España (6') (*regarde l'enseignante qui dessine en l'air un point d'interrogation puis s'approche du tableau*)	(*après 8" de silence*) j'a j'ai + euh des mo monu ments importants + du + dix septième euh siècle ↓ +++ je me si + situe au centre de l'Espagne (6') (*regarde l'enseignante qui dessine en l'air un point d'interrogation puis s'approche du tableau*)
	9	E	(*souffle*) ¿Quién soy?	(*souffle*) Qui suis-je ?
	10	P	(*soulève une affiche pour montrer ce qui est écrit dessous*)	(*soulève une affiche pour montrer ce qui est écrit*

[231] Prononciation incorrecte de *pequeña* [petite]: [n] au lieu de [ɲ].
[232] *Idem* pour *madrileños* [madrilènes].

				dessous)
	11	Mari	(*se retourne vers le tableau pour regarder*) ¿Quién + soy?	(*se retourne vers le tableau pour regarder*) Qui + suis-je ?
	12	P	(*à la classe*) Allez ↓ (*Marion commence à refermer son cahier pour retourner à sa place*)	(*à la classe*) [Allez] ↓ (*Marion commence à refermer son cahier pour retourner à sa place*)
	13	E	(x)	(x)
	14	P	Si (x) bien sûr	[Si (x) bien sûr]
	15	E	La comunidad de Madrid	La communauté de Madrid
39.29	16	P	Sí (*à Marion*) puedes ↑ (*à la classe*) chut + escuchar bien porque si no ↑ +++ (*à Marion, en lui tendant le carton correspondant à la communauté de Madrid*) ¿Puedes colocar la +++ comunidad? Vous avez un petit aimant (*Marion pose son cahier et saisit le carton puis le place*) Sí +++ bien (*Marion reprend son cahier et retourne à sa place*) ¿Por qué es la comunidad de Madrid? ++ ¿Cómo sabéis que es la comunidad de Madrid? Sí ↑	Oui (*à Marion*) peux-tu ↑ (*à la classe*) [chut] + écoutez bien parce que sinon ↑ +++ (*à Marion, en lui tendant le carton correspondant à la communauté de Madrid*) Peux-tu placer la +++ communauté ? [Vous avez un petit aimant] (*Marion pose son cahier et saisit le carton puis le place*) Oui + bien (*Marion reprend son cahier et retourne à sa place*) Pourquoi c'est la communauté de Madrid ? ++ Comment savez-vous que c'est la Communauté de Madrid ? Oui ↑

Marion ne se fait pas prier lorsque l'enseignante l'invite à présenter la première devinette. On peut constater, comme lors de l'entraînement, qu'elle accepte bien volontiers et avec le sourire, cette épreuve qui l'angoissait quelques minutes plus tôt. Ce qui la fait hésiter c'est l'utilisation du cahier : où le mettre pour pouvoir le consulter, comme elle l'avait annoncé à Elodie dans la phase de travail précédente : "*Mais j'aurai le cahier*". Et de fait, elle ne va pas pouvoir s'en détacher tout au long de son intervention, ce qui corrobore à la fois ses propos lors de l'entretien et nos observations présentées plus haut : Marion n'a pas été suffisamment entraînée. De la même façon, ses nombreuses hésitations et silences répétés confirment le peu d'autonomie dont elle dispose.

De plus, lorsqu'en 12 Marion se saisit de son cahier, le referme et retourne à sa place, c'est comme si elle considérait sa tâche accomplie et que l'enjeu de la devinette qu'elle semblait avoir perçu lors de l'entretien, était finalement oublié au profit de la "récitation" au tableau.

C'est le deuxième effet : la limitation à la tâche prescrite. Nous avons déjà vu à propos d'Alexandre [233] comment les élèves ont tendance à interpréter *stricto sensu* la tâche de présentation des devinettes, en "oubliant" qu'une devinette non seulement est faite pour être devinée mais que celui qui la dit, en règle générale a en charge la validation de la réponse à la question qu'elle pose.

Certes, Alexandre est un élève qui remplit avant tout la tâche prescrite, au mieux, sans effort particulier apparent mais sans enthousiasme non plus. Le travail proposé ne semble pas le passionner comme on le voit à sa façon de "quitter la scène" dès que la devinette est résolue mais il accomplit raisonnablement ce qui lui est demandé, éventuellement "à l'économie". Son capital, en termes de connaissances et de stratégies, lui permet de s'acquitter de son métier d'élève, au sens où l'entend Philippe Perrenoud [234], et d'obtenir de bons résultats au collège mais la situation le laisse indifférent, voire insatisfait, sans doute parce qu'elle ne lui permet pas de se voir progresser.

Mais nous retrouvons le même comportement chez tous les élèves venus présenter les devinettes. Nous en développerons trois en particulier, à propos d'élèves fort différents : Tim, Morgane et Amandyne.

Tim nous semble représentatif d'un ensemble d'élèves qui sont relativement à l'aise en classe d'espagnol, s'acquittent de la tâche prescrite sans trop de difficulté, mais restent à la surface dans la mesure où le travail à l'économie qu'ils fournissent, s'il leur permet d'être en règle avec l'enseignant, voire l'Institution, ne leur facilite pas la compréhension des enjeux d'une activité qui demande un investissement plus important de leur part. Et pourtant Tim a été séduit par la nouveauté de la MeS, ce qui a contribué à sa motivation. Mais lui aussi va réciter par cœur et s'en tenir là :

MeS 1 - Séquence 2

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
29.57	1	P	El primer ++ alumno que viene a presentar es el grupo 6 (*en brandissant un papier avec le chiffre 6*) el grupo número 6 sí ↑ + vamos + empezamos (*Tim se lève et va au tableau les*	Le premier ++ élève qui vient présenter c'est le groupe 6 (*en brandissant un papier avec le chiffre 6*) le

[233] Voir *supra* p. 205.
[234] Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, *op. cit.*

			mains vides) Vosotros (*en s'adressant au reste de la classe*) tenéis que tomar notas y tenéis que adivinar de qué autonomía se trata +++ escucháis + solamente podéis hablar al final + solamente podéis hablar al final de la presentación podéis levantar la mano para contestar + sí ↑	groupe numéro 6 oui ↑ + allez + on commence (*Tim se lève et va au tableau les mains vides*) Vous (*en s'adressant au reste de la classe*) vous devez prendre des notes et vous devez deviner de quelle autonomie il s'agit +++ vous écoutez + vous pouvez parler seulement à la fin + vous pouvez parler seulement à la fin de la présentation vous pouvez lever la main pour répondre + d'accord ↑
	2	E	Madame faut aller sans feuille ?	[Madame faut aller sans feuille ?]
	3	P	(*n'entend pas, efface le tableau autour d'une affiche avec le contour de la carte d'Espagne, puis s'adresse à Tim*) Cuando terminas todo tu presentación (4") vas a— a poner tu autonomía en el mapa sí ↑ después al final de todo (*se recule vers la fenêtre*) (10") Los otros tenéis que tomar notas y sí ↑ Tim te escuchamos ↓	(*n'entend pas, efface le tableau autour d'une affiche avec le contour de la carte d'Espagne, puis s'adresse à Tim*) Quand tu termines tout ta présentation (4") tu vas— mettre ton autonomie sur la carte d'accord ↑ après al fin de tout (*se recule vers la fenêtre*) (10") Les autres vous devez prendre des notes et d'accord ↑ Tim nous t'écoutons ↓
	4	Tim	Estoy en el centro de España//	Je suis au centre de l'Espagne//
	5	P	//(*à la classe*) Chut + tenéis que escribir	// (à la classe) [Chut] + vous devez écrire
	6	Tim	(*s'exprime de façon hachée*) Mi bandera se compone de siete estrellas euh mis colores son amarillos (*P fait un signe de la main à la classe pour qu'on se taise*) y rojo (*Tim se pince le front entre les deux sourcils, cherchant à se rappeler la suite*) (5") euh mi especialidad es el comer ++//	(*s'exprime de façon hachée*) Mon drapeau se compose de sept étoiles [euh] mes couleurs sont jaunes (*P fait un signe de la main à la classe pour qu'on se taise*) et rouge (*Tim se pince le front entre les deux sourcils, cherchant à se rappeler la suite*) (5") [euh] ma spécialité c'est le manger ++//
	7	E	(x)	(x)
	8	Tim	Quoi ? (*en riant*) Mi capital es Madrid ++ ¿Quién soy?	[Quoi] ? (*en riant*) Ma capitale est Madrid ++ Qui suis-je ?
	9	Jere	(x)	(x)
	10	P	Levanta la mano ↓ (*s'avance vers le tableau en désignant Jérémy*)	Lève la main ↓ (*s'avance vers le tableau en désignant Jérémy*)
	11	Jere	Es + eres el comunidad de Madrid	C'est + tu es le communauté de Madrid
	12	P	Sí pero no he visto a nadie escribir nada ++ ni el nombre de la capital + nada +++ tenéis que	Oui mais je n'ai vu personne écrire quoi que ce soit ++ ni le nom de la capitale + rien

32.39			escribir + bien (*à Tim*) muchas gracias Tim (*se tourne vers le reste de la classe*) porque ha presentado el primero y no es fácil presentar el primero eh + (*se tourne vers Jérémy*) ¿Cómo sabes que es la capital de Madrid Jérémy ? ¿Cómo sabéis chut +++ cómo sabéis que es la capital de Madrid ++ Jérémy ↑	+++ vous devez écrire + bien (*à Tim*) merci beaucoup Tim (*se tourne vers le reste de la classe*) parce qu'il a présenté le premier et ce n'est pas facile de présenter le premier hein + (*se tourne vers Jérémy*) Comment sais-tu que c'est la capitale Jérémy ? Comment savez-vous [chut] comment savez-vous que c'est la capitale de Madrid ++ Jérémy ↑

Tim, tout comme Marion, "essuie les plâtres". Et c'est ce que souligne l'enseignante lorsqu'elle dit en 12 : "*muchas gracias Tim* (se tourne vers le reste de la classe) *porque ha presentado el primero y no es fácil presentar el primero eh* [merci beaucoup Tim Tim (se tourne vers le reste de la classe) parce qu'il a présenté le premier et ce n'est pas facile de présenter le premier hein]. Mais lors de l'entretien, Tim avoue n'avoir pas compris ces propos, sans doute parce qu'ils étaient adressés au reste de la classe et que, ayant accompli la tâche qui lui était prescrite, il ne prête pas suffisamment d'attention à ce qui suit. Le caractère incomplet de sa prestation peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit du premier passage mais sa présentation constitue néanmoins un matériau dont les autres groupes sont susceptibles de tirer des conclusions afin d'améliorer leur propre devinette. L'absence d'analyse de cette première présentation ainsi que les remerciements de l'enseignante ont été, semble-t-il, interprétés dans le sens d'une validation globale si l'on en croit ce qu'en dit Tim : "*j'pense que c'était assez bien quoi bon un peu stressé quoi mais sinon c'était ouais c'était bien*". La tâche accomplie, du moins telle qu'il se la représente, Tim va se désintéresser de la suite du travail qui consiste à valider les réponses à la devinette proposées par le reste des élèves, d'autant plus que c'est l'enseignante qui la prend totalement en charge.

Morgane, en "bonne élève", est allée au-delà de la consigne pour ce qui est de l'élaboration de la devinette, nous le verrons dans le chapitre suivant. Elle s'acquitte de la présentation d'une toute autre façon, mais va clore sa prestation comme tous les autres :

MeS 3 - Séquence 3

Tps	N°	Act^{eur}	Actions langagières et non-langagières	Traduction

46.52

C'est la centration sur la tâche qui occulte l'enjeu d'apprentissage, pourtant perçu par certains élèves, comme nous l'avons vu par exemple pour Marion et Morgane. Mais la tâche prescrite, ou plus exactement celle que les élèves se représentent comme la demande principale de leur enseignant du fait de leur expérience de l'ordinaire de l'école, prend inéluctablement le pas — sauf dans le cas de Morgane dont la production est nettement plus élaborée — sur des aspirations ou des discernements qu'il serait essentiel de mettre au jour et de stimuler.

Nous avons encore un exemple dans la phase finale de la MeS où l'urgence à afficher les textes à propos de la deuxième autonomie oblige les élèves à terminer leur travail au plus vite, alors que commence à se mettre en place une vigilance sur le plan linguistique tout à fait prometteuse. Il aurait certainement fallu une étape qui invite les élèves à vérifier si leur texte répondait bien à toutes les exigences annoncées. Il semble que la focalisation sur la production à tout prix ait occulté cette nécessité, tout comme le passage trop rapide à la transcription sur la feuille de Canson de couleur qui donne au texte un statut définitif qu'il n'a pas.

L'attitude de l'enseignant ne permet pas non plus de lever ces malentendus d'autant plus qu'il y participe à son insu : en validant la présentation de la devinette faite par Tim, par exemple, alors que l'intervention se voulait plutôt de l'ordre de l'encouragement ; en ne saisissant pas les premiers essais pour faire réfléchir aux performances suivantes ; en reprenant la main tout de suite après les devinettes ; en participant de la focalisation sur la production finale. Cette dernière est vue et présentée comme la trace essentielle, voire unique — si l'on exclut le contrôle, l'évaluation sommative —, du travail réalisé.

A tout cela, il convient d'ajouter, nous semble-t-il, l'utilisation du cahier. Conçu lui aussi, comme le lieu de la trace de l'activité de l'élève mais aussi de l'enseignant, il concentre souvent, de façon démesurée, l'attention et les efforts de l'un et de l'autre. Nous retiendrons quelques exemples d'un usage du cahier qui brouille la perception que peuvent avoir les élèves des attentes de l'enseignant.

En effet, l'utilisation du cahier pourrait à certains moments se substituer à l'activité en tant que telle. C'est le cas lors de la séquence 3 qui clôture la MeS dans la classe de 4°AB :

MeS 1 - Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
36.28	45	P	Oui ↑ le travail el trabajo final + quiero ver escrito el trabajo común (7") (*Au groupe de Jena, Marine, Lauren et Rémi*) Primero quiero ver el trabajo común escrito en los cuadernos después el trabajo final es aquí (*en posant sur la table une feuille A3 (…)*	[Oui]↑ [le travail] le travail final + je veux voir écrit le travail commun (7") (*Au groupe de Jena, Marine, Lauren et Rémi)* D'abord je veux voir le travail commun écrit dans les cahiers après le travail final c'est ici (*en posant sur la table une feuille A3 (…)*

Ou encore en 4°D :

MeS 2 - Séquence 2

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
28.30

que tous les membres du groupe ont travaillé… ou qu'ils ont écouté [235]. Cette conception se révèle illusoire comme on le voit à travers certaines présentations des devinettes et présente le risque de focalisation sur la trace écrite qu'il faut laisser sur le cahier pour démontrer sa mise en conformité vis à vis de l'ordre scolaire — l'exercice du métier d'élève — quand il s'agit de s'engager dans une activité d'élaboration d'un objet commun. A ce titre, il est intéressant de remarquer que le cahier joue le rôle d'écran derrière lequel se réfugient les élèves quand ils sont en difficulté et qui semble les protéger du regard de l'enseignant.

Autre risque de taille : le cahier devient la ressource rassurante et privilégiée au détriment du recours aux documents authentiques mis à la disposition des élèves et au travail de réélaboration constante des matériaux proposés. C'est particulièrement le cas chez Eddy qui signale dès le premier questionnaire, à la question "Ce qui a facilité le travail" :

> *c'est d'ecrire tout ce qu'on fesait dans notre cahier*

Ce qui lui semble digne d'intérêt c'est ce que l'on écrit et qu'il faut apprendre, contrairement à l'oral qui lui paraît une étape préparatoire à fixer par écrit de peur d'oublier :

> Eddy — *Euh ben au début on y'a tout fait à l'oral non y on situait à l'oral et puis après on y'a écrit sur des fiches ça faisait + au moins on avait juste à bien on y'apprenait c'était bon que si on fait qu'à l'oral ça s'oublie*
> Q — *Et ce qui a facilité le travail c'était d'écrire tout ce qu'on faisait dans le cahier↑*
> Eddy — *Ouais mais c'était dans tout'l'année ça c'était euh*
> Q - *Ah ça te facilite le travail toi ↑*
> Eddy — *Ben nous vu qu'on fait des cours + on y dit on l'dit on fait le cours à l'oral après on écrit tout ce qu'on a dit au moins on risque pas d'y ça risque pas de se perdre*

[235] Voir l'insistance sur la prise de notes pendant la présentation des devinettes — *Vosotros* (en s'adressant au reste de la classe) *tenéis que tomar notas y tenéis que adivinar de qué autonomía se trata* [Vous (en s'adressant au reste de la classe) vous devez prendre des notes et vous devez deviner de quelle autonomie il s'agit]— au moment où les élèves ont besoin de mettre toute leur attention dans la compréhension de ce qui se dit.

Pour Eddy, l'oral ne laisse pas de traces. Tout son effort est focalisé sur l'écrit —la leçon à apprendre — et le cahier ou le substitut du cahier que représente dans la MeS la carte muette à remplir à partir des données livrées par les différentes devinettes. Eddy se focalise également sur cette tâche au point d'en oublier l'enjeu véritable : écouter les devinettes, les comprendre, les deviner et en tirer des informations :

> Q — *Et lorsque les autres sont passés et ont présenté leur autonomie est ce que tu as compris facilement ce qui était dit ?*
> Eddy — *Ça dépendait des élèves ben Théophyle Robert j'ai pas compris euh y'a autrement j'crois que c'est tout hein y'a juste Théophyle (...) j'm'en occupais pas trop de Théophyle*
> Q — *Mais de comprendre ↑*
> Eddy — *J'étais en train de faire les drapeaux sur ma feuille tout*
> Q — *Ah ↓*
> Eddy — *J'l'ai écouté 2 secondes après euh*
> Q — *Oui les drapeaux + pourquoi tu faisais les drapeaux ?*
> Eddy — *Les drapeaux parce que je regardais sur la carte pis je coloriais sur la feuille tout vu qu'y'avait la grande feuille*
> Q — *Oui ↑ oui ↑*
> Eddy — *Fallait la remplir*
> Q — *Oui et sur la grande feuille la carte muette justement est ce que tu as rempli euh à part euh les drapeaux est ce que tu as rempli d'autres choses ?*
> Eddy — *oui j'ai rempli bah les mers j'ai mis la France en haut j'ai mis les capitales j'ai mis les noms d'autonomies j'ai mis ben les drapeaux*
> Q — *Hmm:*
> Eddy — *Euh j'ai mis j'ai mis ben les îles ça c'était bon*
> Q — *Hmm:*
> Eddy — *Ben j'ai mis ça ben j'ai marqué les habitants aussi*

Pour Eddy, apprendre c'est mémoriser ce qui est écrit sur le cahier, la leçon, et participer à l'oral au moment de la restituer. Sur le reste, il semble ne pas avoir de prise. C'est ce qui explique son insistance sur le cahier et la carte muette où pourrait figurer, sans hiérarchisation ni classification, tout ce qu'il y a à mémoriser. Ensuite, il n'y aurait plus qu'à apprendre…

Eddy, confond le travail demandé avec l'apprentissage de la leçon, c'est-à-dire ce qu'on a écrit sur le cahier parce qu'ainsi *"ça risque pas de se perdre*". Nous en voyons un autre exemple tout à fait éclairant en 4°F où le recours aux cahiers dispense d'une réflexion tout à fait à la portée des élèves concernés :

MeS 3 - Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
34.35	1	Mari	*Mois habitantes (*relit ses notes en bougeant les lèvres)* J'arrive mêm'pas à m'r'lire ↓ (*s'adresse en riant à un élève d'un autre groupe qui a fait bouger la table*) fais pas bouger (*rires*)	*Mois habitants (*relit ses notes en bougeant les lèvres)* [J'arrive mêm'pas à m'r'lire] ↓ (*s'adresse en riant à un élève d'un autre groupe qui a fait bouger la table*) [fais pas bouger] (*rires*)
35.10	2	P	Bien + allez (5') vais (*en montrant une feuille A3*) j'vais vous donner (*elle tapote la feuille qu'elle montre*) +++ une carte muette vous avez une carte muette ++ je vous en distribue une par personne + lorsque le représentant du groupe vient ici pour + faire sa petite devinette vous + à votre bureau vous prenez des notes (*fait le signe d'écrire*) au crayon à papier même si jamais c'est pas très propre c'est pas grave vous prenez des notes hein ↑ vous écoutez bien et vous remplissez hein ↑ des choses (*commence à distribuer les feuilles A3*)	Bien + [allez] (5') vous allez (*en montrant une feuille A3*) [j'vais vous donner (*elle tapote la feuille qu'elle montre*) +++ une carte muette vous avez une carte muette ++ je vous en distribue une par personne + lorsque le représentant du groupe vient ici pour + faire sa petite devinette vous + à votre bureau vous prenez des notes (*fait le signe d'écrire*) au crayon à papier même si jamais c'est pas très propre c'est pas grave vous prenez des notes hein ↑ vous écoutez bien et vous remplissez hein ↑ des choses] (*commence à distribuer les feuilles A3*)
	3	E	(x)//	(x)//
	4	P	//Vous gardez + on verra après + on organisera le cahier après//	//[Vous gardez + on verra après + on organisera le cahier après]//
	5	Mari	//J'comprends pas ce que j'fais là euh y'a yo soy una región *radeada rodeada par por la manzana c'est quoi là res ↑	//[J'comprends pas ce que j'fais là euh y'a] je suis une région entorée entourée por par la pomme [c'est quoi là] res ↑
	6		(x)	(x)
	7	Elod	par el Man za na res (x) habitantes (*Marion bouge les lèvres en même temps*)	par le Man za na res [236] (x) habitants (*Marion bouge les lèvres en même temps*)
	8	Mari	Oh j'l'ai pas placée j'pourrais pas (x) j'pourrais pas (x) (*en montrant son cahier et ramassant les feuilles*) mes affaires sont toutes étalées	[Oh j'l'ai pas placé j'pourrais pas (x) j'pourrais pas (x) (*en montrant son cahier et ramassant les feuilles*) mes affaires sont toutes étalées]
	9	Elod	(x)	(x)
36.24	10	Mari	M'dame faut les coller les cartes ?	[M'dame faut les coller les cartes ?]
36.26	11	P	On verra après l'organisation du cahier (*distribue les cartes muettes dans le groupe*)	[On verra après l'organisation du cahier] (*distribue les cartes muettes*

[236] Le Manzanares est une rivière de 92 km qui longe Madrid sur son côté ouest.

				dans le groupe)

Marion répète ce qu'elle lit sur son cahier sans toujours comprendre le sens de ce qu'elle a écrit, comme elle l'exprime en 1 : "*J'arrive mêm'pas à m'r'lire ↓*". C'est particulièrement le cas en 5 : Marion a sans doute recopié de façon approximative le nom de la rivière, le Manzanares, qu'elle a trouvé dans la fiche sur la Communauté de Madrid distribuée par l'enseignante. Lorsqu'elle se relit, elle reconnaît le mot *manzana* [pomme] qu'elle intègre dans son énoncé, sans ciller — "*yo soy una región *radeada rodeada par por la manzana*" [je suis une région entorée entourée por par la pomme] —, sa vigilance n'étant mise en éveil que par la fin du nom de la rivière qui lui pose un problème : "*c'est quoi là res ↑*". De la même façon, au cours suivant, elle réitère le même comportement par rapport au cahier :

MeS 3 - Séquence 4

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
19.34	1	Mari	Alors moi j'ai une longue phrase j'ai en Madrid se cele euh se celebra la fiesta de de euh +++ (*avec une moue*) *Sen Georges [237] la Saint Georges Saint Georges //	[Alors moi j'ai une longue phrase j'ai] à Madrid on célè euh on célèbre la fête de de euh +++ (*avec une moue*) Sen Georges [la Saint Georges Saint Georges] //
	2	P	//Allez encore 5 minutes//	//[Allez encore 5 minutes]//
	3	Mari	// la Saint Georges día de los + anam *anamorados (*relève la tête vers Elodie qui écrit toujours*) ça veut dire amoureux c'est la fête des amoureux ↓ (*regarde en direction de P qui s'adresse à un autre groupe, prend la double page et lève la main*) (12') 20:13 Madame ↑ (6') (*montre la feuille à P*) euh comment ça se dit ça ? San ↑	//[la Saint Georges] jour des + amou amoureux (*relève la tête vers Elodie qui écrit toujours*) [ça veut dire amoureux c'est la fête des amoureux ↓ (*regarde en direction de P qui s'adresse à un autre groupe, prend la double page et lève la main*) (12') 20:13 Madame ↑ (6') (*montre la feuille à P*) euh comment ça se dit ça ?] San↑
	4	P	(*en hochant la tête*) San Jorge San Jorge (*à Elodie*) (x) (*s'éloigne*)	(*en hochant la tête*) San Jorge San Jorge (*à Elodie*) (x) (*s'éloigne*)
20.51	5	Mari	Oh (x) (18') (*A Elodie qui continue à écrire*) Tu mets laquelle alors ↑ + celle que j'viens d'dire ↑	Oh (x) (18') (*A Elodie qui continue à écrire*) Tu mets laquelle alors ↑ + celle que j'viens d'dire ↑
			(…)	(…)
21.49	6	Mari	(*range ses affaires pendant que P parle*) Tu as mis c'que je t'ai dis ? ++ euh: (*en lisant son*	(*range ses affaires pendant que P parle*) Tu as mis c'que je t'ai dis ? ++ euh: (*en lisant*

[237] En fait Marion lit le nom du saint, Jorge, à la française, et le prononce de ce fait "Georges".

			cahier) en abril s celebra la fiesta de + Sin Jorge día de los *enamarudas enama *enamaduras (*à Elodie, en lui montrant sur la photocopie*) c'est là ↓ t'as vu où c'était ↑	*son cahier*) en abril s celebra la fiesta de + Sin Jorge día de los *enamarudas enama *enamaduras (*à Elodie, en lui montrant sur la photocopie*) c'est là ↓ t'as vu où c'était ↑
	7	Elod	C'est (x) ce texte ? (*se remet à écrire*)	C'est (x) ce texte ? (*se remet à écrire*)
22.06	8	Mari	Ouais en abril ↓	Ouais en abril ↓

Après un passage de l'enseignante dans le groupe, Marion reprend sa proposition, "*une longue phrase*", qu'Elodie avait différée pour prendre le temps d'écrire ce qui précédait. Elle peine à énoncer la phrase prélevée dans la fiche sur la Catalogne et à l'évidence mal recopiée sur son cahier, avec la référence à Madrid, l'ancienne autonomie dont elle avait la charge, alors que maintenant elle est censée s'occuper de la Catalogne. Mais son attention est davantage attirée par la prononciation du prénom *Jorge* [Georges] que par le mot *enamorado* [amoureux] qui va subir plusieurs transformations en 3 et en 6 : elle perçoit facilement l'impossibilité que *Jorge* puisse se prononcer comme Georges en français ce qui l'amène à demander en 3 l'aide de l'enseignante : "*comment ça se dit ça ? San ↑*". La réponse de cette dernière n'est intégrée que partiellement par Marion qui en 6 est capable de restituer *Jorge* plus correctement mais fait subir à *San* [Saint] une nouvelle transformation. On remarquera que Marion, pour convaincre Elodie d'ajouter sa phrase au texte, s'empresse de lui montrer le passage relevé sur la fiche à propos de la Catalogne mais sans se rendre compte des modifications qu'elle y a apportées. C'est ce qu'elle a écrit sur son cahier qui prend le dessus sur le document qu'elle ne sait pas utiliser, cette fois-ci, comme ressource pour la vérification de son travail.

Souvenons-nous que c'est Marion qui déclare à Elodie "*Mais j'aurais le cahier*" quand cette dernière veut le lui ôter pendant l'entraînement avant la présentation des devinettes. Ironie du sort, les efforts de l'enseignante pour obliger les élèves à lâcher le cahier, dans la séquence 3 plus haut — "*on organisera le cahier après"* en 4 ; "*On verra après l'organisation du cahier*" en 11 —, se révèlent vains : les élèves se retrouvent soumis à une sorte d'injonction paradoxale dont ils choisissent le terme le moins conflictuel à leurs yeux.

La prestation d'Amandyne en est un autre exemple, probablement le plus saisissant, parce qu'il condense à peu près tous les malentendus que nous venons de rappeler. Dans la séquence 3, c'est elle qui "ouvre le feu" en 4°F, en présentant la première devinette puisque le sort en a

décidé ainsi. A l'image, on la voit se diriger toute souriante vers le tableau. Elle ne semble pas y aller à contre cœur.

Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
10.39	1	P	**El primero que viene aquí es el más valeroso. (x) bien a ver vamos a ver Amandyne va a hacer su presentación los otros nada no quiero oír nada. Tenéis debéis adivinar de qué + autonomía se trata +++ ¿de acuerdo? Vous devez deviner de quelle autonomie il s'agit debéis adivinar de qué autonomía se trata + et à la fin, une fois qu'elle aura terminé, vous aurez le droit de le dire.**	Le premier qui vient ici c'est le plus vaillant (x) bien voyons voyons voir Amandyne va faire sa présentation les autres rien je ne veux rien entendre. Vous avez à vous devez deviner de quelle + autonomie il s'agit +++ d'accord ? [Vous devez deviner de quelle autonomie il s'agit] Vous devez deviner de quelle autonomie il s'agit + [et à la fin, une fois qu'elle aura terminé, vous aurez le droit de le dire].
	2	Aman	**De dire quoi ?**	**[De dire quoi ?]**
	3	P	**De dire quoi de dire de quelle autonomie il s'agit.**	**[De dire quoi de dire de quelle autonomie il s'agit.]**
	4	Aman	**Ah mon dieu j'pensais qu'ils allaient me poser des questions (*petit rire*)**	**[Ah mon dieu j'pensais qu'ils allaient me poser des questions] (*petit rire*)**
	5	P	**Ah ben peut-être s'ils veulent te poser des questions y'a pas de problème Bien, escuchamos a Amandyne. Muy bien Amandyne (*P. s'écarte en se mettant sur le côté*)**	**[Ah ben peut-être s'ils veulent te poser des questions y'a pas de problème] Bien, nous écoutons Amandyne. Très bien Amandyne (*P. s'écarte en se mettant sur le côté*)**
	6	Aman	**Alors euh (*en lisant sa feuille*) mi banderas es roja con siete *escrives (?) non estrelas. Estoy en el centro//**	**[Alors euh] (*en lisant sa feuille*) mon drapeaux est rouge avec sept *(?) [non] étoilles [238]. Je suis au centre//**
	7	P	**(*qui est retouné vers le tableau en passant devant Amandyne*) //Despacio despacio + lentamente.**	**(*qui est retourné vers le tableau en passant devant Amandyne*) //Doucement doucement + lentement.**
	8	Aman	**(*tout sourire, s'adressant à P et se dandinant*) Je r'commence ↑**	**(*tout sourire, s'adressant à P et se dandinant*) [Je r'commence] ↑**
	9	P	**No lentamente**	**Non lentement**
	10	Aman	**Estoy en el centro (*le /en/ est nasalisé, comme en français*) de + España + Mi especialidad es cocido (*P. écrit le mot "cocido" au tableau*) Mis habitan-tes se llaman los madri-le-nos (*petit rire*) Mi**	**Je suis au centre (*le /en/ est nasalisé, comme en français*) de + l'Espagne + Ma spécialité c'est le pot au feu (*P. écrit le mot "cocido" au tableau*) Mes habi-tants**

[238] Il est difficile de donner l'équivalent en français des erreurs commises par les élèves. Nous proposons des approximations qui sont, nous en avons conscience, certainement discutables.

			capital es Madrid (*Mathieu lève aussitôt la main*)	**s'appellent les Madri-lègnes [239] (*petit rire*) Ma capitale est Madrid (*Mathieu lève aussitôt la main*)**
	11	P	**Sí Frédéric ↑ (*Amandyne tout sourire, se "dandine" au tableau*)**	**Oui Frédéric ↑ (*Amandyne tout sourire, se "dandine" au tableau*)**
	12	Fred	**Euh ++ El autonomías es Comunidad de Madrid.**	**Euh ++ Le autonomies est la Communauté de Madrid.**
	13	P	**Ah ↓ ¿El? ¿Por qué el? Autonomía, ¿masculino o femenino?**	**Ah ↓ Le ? ¿Pourquoi le ? Autonomie, masculin ou féminin ?**
	14	Math	**La//**	**//La**
	15	Fred	**//La//**	**//La//**
	16	Es	**//La**	**//La**
	17	Fred	**La autonomía//**	**L'autonomie//**
	18	P	**//La autonomía muy bien//**	**//L'autonomie très bien//**
	19	Fred	**(*se penche vers ses documents*) es (*à Hana (?)*) quoi ↑ Co + munidad de Madrid.**	**(*se penche vers ses documents*) est (*à Hana (?)*) [quoi] ↑ Co + mmunauté de Madrid.**
	20	P	**¿Por qué? Justifica ↓**	**Pourquoi ? Justifie ↓**
	21	Fred	**Porque es capital es la capital es Madrid//**	**Porque c'est capitale c'est la capitale c'est Madrid//**
	22	P	**//porque la capital es Madrid (*en s'adressant à Amandyne*) ¿Es esto? Sí ↑ ¿Es esto? Pones pones por favor la autonomía en la pizarra?**	**//parce que la capitale c'est Madrid (*en s'adressant à Amandyne*) C'est ça ? Oui ↑ C'est ça ? Tu mets tu mets s'il te plaît l'autonomie au tableau?**
	23	Aman	**(x)**	(x)
	24	P	**Normalmente sí. ¡Ah ! (*rires*)**	Normalement oui.Ah ! (*rires*)
	25	E	**Waouh ↓**	Waouh ↓
	26	P	**Milagro muy bien en el centro efectivamente en el centro. He escrito aquí la especialidad culinaria es el cocido ↓ ++ el cocido ↓ el cocido más o menos es ↑**	Miracle très bien au centre effectivement au centre. J'ai écrit ici la spécialité culinaire c'est le pot au feu ↓ ++ le pot au feu ↓le pot au feu plus ou moins c'est ↑
	27	Aman	**Pot-au-feu ↓//**	[Pot au feu] ↓//
13.01	28	P	//Pot-au-feu efectivamente ↓ (*Amandyne revenue à sa place montre sa satisfaction, en saluant les camarades assis à sa table*) el cocido ↓	//[Pot au feu] effectivement ↓ (*Amandyne revenue à sa place montre sa satisfaction, en saluant les camarades assis à sa table*) le pot au feu ↓

[239] Voir note précédente.

Ce qui frappe dans cet extrait, surtout lorsque l'on dispose de l'image, c'est l'attitude enjouée d'Amandyne qui contraste fort avec les craintes exprimées lors de l'entretien — le malaise, le trac — et l'impréparation dans laquelle elle se trouve pour venir présenter la devinette. Souvenons-nous qu'elle dit à ce propos ne pas avoir participé à la rédaction de la devinette et ne pas avoir été suffisamment entraînée par ses camarades. Nous pouvons aisément le vérifier dans le fait qu'elle va avoir les yeux rivés sur sa feuille, tout au long de son intervention, et qu'elle écorche et déforme certains mots comme si elle ne les reconnaissait pas, voire ne les connaissait pas du tout. On peut en effet constater en 6 qu'elle invente un mot que nous avons retranscrit comme nous avons pu à l'écoute — *escrives* —, à la place de celui qu'elle a du mal à lire, s'en aperçoit mais ne parvient tout de même pas à le restituer correctement : elle prononce *estrelas* pour *estrellas* [étoiles], confondant la latérale /l/ avec la fricative /y/. De la même façon, en 10, elle confond la nasale /n/ avec la palatale /ɳ/ dans *madrileños* [Madrilènes]. Certes ce sont des confusions courantes chez un débutant dans la langue espagnole, tout comme la prononciation nasalisée de *centro* [centre], et elle n'est pas la seule à les faire. Mais ce qui retient l'attention c'est plutôt la récurrence des erreurs et la difficulté à oraliser certains mots qu'elle semble déchiffrer plutôt que lire, comme *habitantes* [habitants] ou *madrileños* [Madrilènes].

Mais en fait, comme nous l'avons vu en III.3.5.1. *supra*, en analysant le groupe comme ressource, la prestation d'Amandyne consiste simplement à lire son papier, après avoir laissé la prise en charge du travail d'élaboration à Charlène qu'elle estime plus capable de "faire des phrases entières". C'est ce qui explique le moment de panique lorsqu'elle s'inquiète du sens de la consigne donnée par l'enseignant aux autres élèves de la classe parce qu'elle l'interprète comme une invitation à lui poser des questions, en 2 et 4, ce qui représente à ses yeux certainement quelque chose d'inacceptable parce qu'elle se sent dans l'incapacité d'y répondre. C'est pourquoi aussi, elle accepte plus volontiers que d'autres qu'après la présentation de la devinette, un dialogue s'instaure entre l'enseignant et d'autres élèves, en l'occurrence ici principalement Frédéric, qui lui permette de s'en tenir là.

La plupart des élèves, dans les différentes classes, même s'ils considèrent la tâche terminée, se montrent embarrassés pendant cette phase-là lorsque l'enseignant, malgré le projet initial, a tendance à les oublier quelque peu au tableau pour établir un dialogue avec ceux qui font des propositions. Mais cela ne semble pas être le cas d'Amandyne si l'on en juge par son attitude en 11. Elle est finalement satisfaite de s'être acquittée sans trop de dégâts de ce qu'elle pense

être la mission prescrite. De nouveau sollicitée pour valider la réponse de Frédéric, elle n'a aucune peine à le faire puisque l'enseignant, sans s'en rendre compte, le fait à sa place et lui en demande seulement la confirmation. Pour finir, placer le carton correspondant à l'autonomie sur la carte tracée au tableau relève presque de l'exploit puisque la crainte — en 23, inaudible — c'est que l'aimant placé derrière ne tienne pas. Mais l'interjection d'un camarade en 25 — *waouh* ↓ — et l'approbation de l'enseignant en 26 — *Miracle très bien au centre effectivement au centre* — la confortent dans son sentiment de réussite. Pour finir, elle donne la traduction de *cocido* et peut alors retourner à sa place, avec une attitude de triomphe total.

Néanmoins, à la fin des présentations, l'enseignant ayant renouvelé ses félicitations à tous ceux qui sont intervenus, elle s'écrie : "*C'est fini ?"* (26.25). A nouveau, Amandyne identifie cet épisode comme un tout, un exercice qui se suffirait à lui-même, sans percevoir qu'il doit y avoir une suite, que les matériaux apportés par les présentations pris en note sur la carte muette vont forcément faire l'objet d'un autre travail, ce que Frédéric a mieux perçu puisque nous l'avons vu demander tout de suite une précision sur le Pays Basque (26.29). De la même façon, après le temps consacré à remplir la carte muette, Amandyne, à la suite de Cyril, va se concentrer sur le collage de celle-ci dans le cahier, pendant que l'enseignant est en train de donner la consigne suivante.

5. Les enjeux d'apprentissage de la situation en LE

Nous reprendrons ici nos observations du point de vue des trois compétences exposées en III.1.3. *supra* : les compétences de communication, culturelle et linguistique. En ce qui concerne la première, nous distinguerons les activités langagières de compréhension et de production à l'oral comme à l'écrit. Nous intégrerons la compétence pragmatique et la compétence linguistique à l'analyse de ces deux activités car il nous est apparu en effet extrêmement difficile pour ne pas dire impossible de présenter nos observations en séparant

artificiellement ce qui est intimement mêlé. Nous réserverons la dernière partie à la compétence culturelle.

5.1. La compréhension

L'entraînement à la compréhension est une activité relativement nouvelle dans l'enseignement-apprentissage des LE et les élèves ont du mal à échapper à l'appréhension qu'ils en ont et à renoncer aux ressources auxquelles ils ont recours d'ordinaire.

5.1.1. Compréhension écrite

La MeS, on le sait, ne propose pas d'activité de compréhension de documents audio ou vidéo. L'équipe porteuse du projet, confrontée à la difficulté de trouver un support de ce type correspondant aux objectifs visés, a renoncé à cette possibilité et a préféré privilégier la compréhension écrite. Les élèves se trouvent donc confrontés à plusieurs reprises à cette activité langagière : à l'occasion du Vrai/Faux, à propos des fiches sur les autonomies, au moment de la lecture des textes définitifs affichés à la fin de la MeS.

Le Vrai/Faux constitue la première tâche de lecture et de compréhension à laquelle sont confrontés les élèves. Rappelons qu'il s'agit d'un exercice de type QCM [240] quelque peu détourné de sa fonction ordinaire d'évaluation puisqu'il est ici proposé à de toutes autres fins : il s'agit de fournir ou de réactiver par ce biais des informations de type culturel et le vocabulaire dont les élèves vont avoir besoin pour élaborer les devinettes. C'est pourquoi on a privilégié la transparence que l'espagnol offre avec le français pour permettre aux élèves de

[240] Nous partageons totalement l'appréciation de Christine Tagliante à propos des Vrai/Faux : "*L'appellation "QCM" est impropre. L'élève en effet ne choisit pas parmi plusieurs réponses proposées. Il donne simplement son avis en espérant ne pas se tromper. La part laissée au hasard est de 50% ou d'un sur trois selon le cas.*
Ce test peut évaluer des savoirs de type linguistique : la compréhension de l'élève, soit à un texte écrit, soit à un texte enregistré. Mais aussi des savoir-faire communicatifs.", in *L'évaluation*, Paris, CLE international, 1991, p. 103.

rentrer rapidement dans l'activité de compréhension, dans un premier temps, qui va permettre les re-combinaisons souhaitées par la suite.

La lecture des fiches sur les autonomies présente un degré supérieur de difficulté mais l'entrée a été préparée par les deux tâches précédentes. Néanmoins, la plupart des élèves se plaignent dans les questionnaires et lors des entretiens à propos du vocabulaire : l'allusion aux mots qu'on ne comprend pas et qui font obstacle à la compréhension globale est constante, de même que le manque de vocabulaire qui n'est que l'autre facette du même problème. De là le manque de confiance manifesté par les uns et par les autres à propos de leurs capacités de compréhension, dans une situation qui les amène à les mettre en jeu.

C'est ce dont témoigne Jena : ce qui lui a paru le plus difficile, c'est la compréhension des documents, et la stratégie choisie, à savoir la traduction, est à ses yeux la plus pratique, d'autant plus que le groupe bénéficie d'une ressource "évidente" :

> Jena - *Y a quelques mots qui ont été difficiles mais on a cherché on a fait une traduction de la page complète finalement*
> Q - *Toute la page ↑ mais c'était long ↑*
> Jena - *Ouais on a traduit toute la page*
> Q - *C'était long ↓ vous avez eu le temps pendant le cours ?*
> Jena - *Ouais ouais ouais on a eu le temps parce que Lauren elle nous a aidés parce qu'elle a des origines espagnoles*

Hana, sollicitée pour expliciter ce point dans l'entretien, fait part également des difficultés de compréhension auxquelles elle s'est heurtée :

> Q - *Et vous avez eu des difficultés de compréhension ↑*
> Hana - *Euh oui sur les mots de vocabulaire on comprenait pas très bien euh les verbes parce que des fois on cherchait dans à la fin du du du livre mais euh des fois c'était des verbes à affaiblissement ou des verbes à diphtongue donc on on voyait pas trop euh y'avait des mots aussi qu'on qu'on comprenait pas*
> Q - *Comment vous avez fait pour comprendre ?*
> Hana - *Ben soit on a demandé au professeur soit on a cherché dans le livre et pis après ++*
> Q – *Il n'y avait pas tout dans le livre ↑*
> Hana - *Non pas tout*
> Q - *Alors comment vous avez fait pour comprendre?*
> Hana - *On ben ceux vraiment qu'on comprenait pas on les a on les a pas mis*
> Q - *Vous avez laissé tomber ↓*
> Hana - *Oui*

Q - *Et donc ce que vous compreniez c'était parce que vous connaissiez le vocabulaire ↑*
Hana - *Oui oui ou alors on a on a demandé au prof*
Q – (…) *vous avez deviné un certain nombre de choses quand même ↑*
Hana - *Oui*
Q - *Grâce à quoi ?*
Hana - *Parce qu'y'avait des mots qui ressemblent beaucoup au français donc on on s'assurait que c'était bien le mot mais on avait d'jà on avait d'jà compris le on savait d'jà quoi*

On voit bien, dans cet échange long comment Hana a du mal à éclaircir l'endroit de sa difficulté mais aussi l'importance qu'elle accorde à une catégorie de mots, les verbes, dont elle sait tout de même qu'il faut repérer les modifications au niveau du radical si on veut les retrouver dans un lexique. D'autre part, dans les stratégies utilisées pour comprendre la fiche sur le Pays Basque, elle cite, dans l'ordre, le recours au lexique à la fin du livre, l'appel à l'enseignant et le renoncement. C'est seulement parce qu'elle est pressée par une série de questions, dont la dernière — qu'on pourrait juger trop inductrice — qu'elle pense à signaler le recours à la transparence que l'espagnol offre avec le français. On notera toutefois sa méfiance vis-à-vis de ce procédé puisqu'elle précise que le groupe "*s'assurait que c'était bien le mot*".

De la même façon, Alexandre se plaint dès le premier questionnaire de ne pas tout comprendre — "*Toutes les choses étaient dites en espagnol et on ne comprenait pas tout*" — et revient sur cette difficulté lors de l'entretien, à propos du document à lire, concernant l'autonomie qu'il a tirée au sort. Les relances qui lui sont faites lui permettent de mettre au jour les stratégies utilisées pour contourner la difficulté : sélectionner des informations, utiliser les traductions, repérer les mots connus qui se répètent, s'entraider :

Alexandre *: j'ai trouvé assez difficile en fait 'fin pi à comprendre tout ça y'avait des mots qu'on avait pas appris tout ça donc euh c'était assez dur quand même*
Q *: mais vous avez trouvé votre chemin ↓*
Alexandre *: oui oui oui*
Q *: comment ↑*
Alexandre *: ben pfff 'fin déjà on s'est basé qu'ceux qu'sur la gastronomie puis on a moins regardé pi en plus y'avait parfois sur euh y'avait des traductions euh entre parenthèses des euh des plats pi après ben ça revenait souvent le les verbes qu'on connaissait donc c'est assez facile mais pour les autres choses d'économie tout ça on connaissait pas trop (…) ouais ben on s'est aidés (…) sinon ben on a d'mandé à ma copine, aux copains, aux autres groupes quoi*

Sans cet accompagnement à la réflexion, Alexandre en resterait à des représentations fréquentes : si on ne comprend pas tous les mots, on ne peut pas comprendre un texte. Le fait de comprendre, pour lui, ne suffit pas à renverser ses représentations, il lui faut cette invitation pour y parvenir.

En même temps, tous les élèves citent le vocabulaire comme l'une des choses principales acquises à l'occasion de cette MeS. Réponse facile et convenue, certes : on est toujours censé apprendre du vocabulaire en classe de LE ! Mais il n'en demeure pas moins que durant les douze heures d'enregistrement nous n'avons pas vu d'élèves redemander à l'enseignant un seul mot de vocabulaire parmi ceux fournis dans le Vrai/Faux, après le travail dont il a fait l'objet. Or, nous connaissons bien le rituel du vocabulaire élucidé au préalable, soit par l'enseignant lui-même au début de l'étude d'un document, soit par la liste en marge du texte, mais oublié aussi vite par les élèves qui re-demandent la signification des mêmes mots dans les minutes qui suivent. Il semble que l'activité de traitement de l'information et des formes rencontrées dans les documents, dans cette MeS, ait permis d'échapper à cette fatalité.

Pour terminer, la lecture des devinettes et poèmes affichés à la fin de la MeS n'a pas présenté la moindre difficulté dans les classes. Nous faisons l'hypothèse que l'activité des élèves dans ce contexte a permis l'appropriation d'un réservoir commun de vocabulaire dans un champ donné et peut-être un début de dépassement d'habitudes pourtant fortement ancrées, pour commencer à entrer dans une compréhension plus aisée de la langue.

Il nous faut rappeler également que, tout au long de la MeS, les élèves ont été invités à vérifier leurs hypothèses plutôt qu'à écouter une correction magistrale, sauf en 4°F où l'enseignante n'a pas pu s'empêcher d'y procéder alors qu'elle ne figurait pas dans le projet de l'équipe. Ce qui est particulièrement remarquable c'est que l'absence de correction dans les deux autres classes n'a pas perturbé la compréhension, au point même que Alexandre est persuadé qu'il y en a eu une, à l'occasion du Vrai/ Faux :

> Alexandre *: c'tait une feuille en fait donc un tableau y avait des des affirmations donner le vrai ou l'faux en fait donc y'avait deux parties alors lesquelles j'me rappelle plus très bien et après bon on a corrigé au tableau et on a rajouté des phrases*
>
> Q *: vous avez corrigé au tableau ↑*

Alexandre *: oui 'fin on a on a non on a pas corrigé au ta 'fin on a rajouté des phrases en dessous rajouté des phrases en fait voilà*

Mais cela ne l'a pas dérangé :

"sur l'coup j'y'ai pas pensé alors maintenant ouais maintenant qu'j'y pense ben ben non parce qu'après on a travaillé sur les autonomies donc euh on a corrigé en fait par la suite quoi ça va ça allait"

Le seul fait d'attirer son attention sur ses propos — "*vous avez corrigé au tableau ↑*" — lui permet de prendre conscience de son erreur et de ce qui s'est réellement passé : la tâche suivante a tenu lieu de correction, en fait de validation des hypothèses — il l'a faite dans sa tête, ce qui n'est sans doute pas le cas pour tous —mais Alexandre n'est pas en capacité, seul, d'identifier cette modalité de travail et ne peut que plaquer les schémas connus de lui.

5.1.2. Compréhension orale

Même si la MeS n'offre pas d'activité de compréhension auditive sur des documents audio ou vidéo, les élèves sont tout de même amenés à l'exercer à propos des devinettes proposées par leurs camarades. Là encore, il s'agit de compréhension globale, dans un premier temps, nécessaire à l'élucidation de ces devinettes.

Il semble qu'à cette occasion les élèves n'aient pas éprouvé non plus de réelles difficultés au point de demander une explicitation ou une reprise. Mais il est difficile d'affirmer pour autant que tout le monde ait compris même globalement ce qui était dit par les présentateurs de devinettes. Le fait de trouver la solution est le plus souvent dû à la mention de la capitale, comme nous l'avons vu. Le fait que personne ne manifeste d'incompréhension ne prouve pas pour autant qu'il n'y en ait pas eue, les élèves étant habitués d'une part à accepter de ne pas comprendre leurs camarades dans la mesure où ils savent qu'il y aura une reprise magistrale, d'autre part à ne pas leur poser de questions parce que dans les codes qui sont les leurs cela "ne se fait pas".

Nous disposons tout de même, en ce qui concerne Marion, de matériaux qui permettent de l'observer dans le rôle d'écoutante, ayant à deviner l'autonomie présentée par quelqu'un d'autre. Il s'agit, en premier lieu, de la Galice présentée par Thomas :

MeS 3 - Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
44.06	1	Thom	Yo soy en el noroeste de España (***Marion*** *regarde sa carte puis Elodie puis à nouveau sa carte, se met en position d'écrire et se retourne à nouveau vers Thomas)* (5') yo soy orillas (4') yo soy euh orillas de Océan Atlántico (***Marion*** *signale de la main gauche l'Océan Atlantique sur sa carte*) +++ mi bandera es blanco y verde (***Marion*** *regarde Elodie, bouge les lèvres et se reporte au document où figurent les drapeaux*) (+++) mi habitantes (***Marion*** *murmure quelques mots à Elodie en souriant et en montrant sa carte*) se llaman +++ (***Marion*** *se retourne vers Thomas*) ga lle gos (***Marion*** *fait un signe de confirmation à Elodie*), mi *langa es (4') gallegos y mi clima es océanico et y *humido ++ húmedo (4') yo tengo cuatro provincias (5') (***Marion*** *recopie le nom de l'autonomie à sa place sur la carte muette*) euh: mi capital es Santiago de (4') Com	Je suis dans le nord-ouest de l'Espagne (***Marion*** *regarde sa carte puis Elodie puis à nouveau sa carte, se met en position d'écrire et se retourne à nouveau vers Thomas)* (5') je suis bord (4') je suis euh bord de [Océan] Atlantique (***Marion*** *signale de la main gauche l'Océan Atlantique sur sa carte*) +++ mon drapeau est blanche et verte (***Marion*** *regarde Elodie, bouge les lèvres et se reporte au document où figurent les drapeaux*) (+++) mon habitants (***Marion*** *murmure quelques mots à Elodie en souriant et en montrant sa carte*) s'appellent +++ (***Marion*** *se retourne vers Thomas*) ga li ciens (***Marion*** *fait un signe de confirmation à Elodie*), ma *langa est (4') galiciens et mon climat est océanique [et] et *humido ++ humide (4') j'ai quatre provinces (5') (***Marion*** *recopie le nom de l'autonomie à sa place sur la carte muette*) euh: ma capitale est Santiago de (4') Com
	2	P	Compos ↑	Compos ↑
	3	Thom	Compos ↑	Compos ↑
	4	P	Compos**tela** ↓	Compos**tela** ↓
	5	Thom	Composte la ↓ euh ++ ¿Quién soy?	Composte la ↓ euh ++ Qui suis-je ?
	6	P	A ver ↑ ¿Quién es + la autonomía? (*à Marion qui a levé la main*) sí ↑	Voyons voir ↑ Qui c'est + l'autonomie ? (*à Marion qui a levé la main*) oui ↑
	7	Mari	Galicia	La Galice
	8	P	Galicia ↓¿Puedes + colocar Galicia? (5') ¿Por qué es Galicia? ¿Cómo sabéis que es Galicia? Maxime ↑ (*Thomas reprend son cahier sur la table près du tableau*)	La Galice ↓ Peux-tu + placer la Galice ? (5') Pourquoi c'est la Galice ? Comment savez-vous que c'est la Galice ? Maxime ↑ (*Thomas reprend son cahier*

				sur la table près du tableau)
	9	Maxi	(x) Océano Atlántico//	(x) Océan Atlantique//
	10	P	//Un verbo ↑ (*Thomas retourne à sa place*) +++ (***Marion** lève la main*)	//Un verbe ↑ (*Thomas retourne à sa place*) +++ (***Marion** lève la main*)
	11	E	Se sitúa	Se situe
	12	P	(*montre l'élève qui vient d'intervenir*) Se sitúa ↑ (*se retourne vers Maxime*)	(*montre l'élève qui vient d'intervenir*) Se situe ↑ (*se retourne vers Maxime*)
	13	Maxi	Se sitúa en el (x)	Se situe dans le (x)
	14	Mari	(*en direction de P. qui ne la voit pas*) *noreste (*puis en direction de son groupe*) nor *norueste//	(*en direction de P. qui ne la voit pas*) *noreste (*puis en direction de son groupe*) nor *norueste//
45.57	15	P	//(*en baissant la voix*) (x) sinon on s'entend plus on entend rien de ce qu'il dit + si vous ne l'écoutez pas +++ Sí se sitúa en el océano Atlántico ↑ (*pointe le doigt vers Elodie*)	(*en baissant la voix*) (x) [sinon on s'entend plus on entend rien de ce qu'il dit + si vous ne l'écoutez pas] +++ Oui se situe dans l'Océan Atlantique ↑ (*pointe le doigt vers Elodie*)

On voit bien en 1 comment Marion se comporte pendant la présentation de la devinette de Thomas où elle est particulièrement concentrée sur l'écoute. La première information semble reçue puisqu'elle provoque un coup d'œil sur la carte à l'endroit indiqué — le nord-ouest — et la saisie du crayon pour pouvoir être prête à écrire. La deuxième information — au bord de l'Océan Atlantique — est tout aussi bien comprise comme on le voit par le geste esquissé sur le bord gauche de la carte. Il semble que la troisième information sur la couleur des drapeaux lui permette de valider son hypothèse mais curieusement elle a recours au document fourni où se trouvent les drapeaux qui ne peut pas lui être d'un grand secours puisqu'il est en noir et blanc. Néanmoins, son sourire de triomphe en direction d'Elodie, le mouvement de ses lèvres et son geste vers la carte permettent de supposer qu'elle a non seulement deviné de quelle autonomie il s'agit, mais qu'elle en murmure également le nom. Le mot *gallegos* [galiciens] est la dernière validation nécessaire pour elle comme l'indique le geste de confirmation qu'elle adresse à Elodie et à partir de là, elle s'autorise à recopier le nom de l'autonomie à l'emplacement réservé. On remarquera, tout au long de cet épisode, le dialogue muet ou verbal qu'elle instaure avec Elodie qui est à la fois un référent pour Marion mais aussi celle à laquelle il faut sans doute prouver qu'on est capable de trouver. C'est donc sûre d'elle qu'elle lève la main en 7 pour proposer la solution à l'enseignante. Si cette dernière lui donne la parole pour livrer la solution, c'est un autre élève, Maxime, qu'elle va solliciter pour la

justification de la réponse. Mais Marion ne renonce pas facilement et en 14 propose le mot qui semble manquer à son camarade pour indiquer la situation géographique, le nord-ouest, prononcé maladroitement **noreste* au lieu de *noroeste*. Comme l'enseignante, tournée vers Maxime qui cherche ses mots ne la voit pas, elle ressent la nécessité de se faire entendre au moins de ses camarades et reprend sa proposition modifiée et encore maladroite, **norueste*, mais qui témoigne du fait qu'elle perçoit sans doute confusément que la première prononciation ne convenait pas.

Quelques minutes plus tard, c'est sur la présentation faite par Morgane que Marion va se manifester à nouveau :

MeS 3 - Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
46.52	1	Morg	Yo me sitúo en el noreste de España a orillas del Mar Mediterráneo ++ mi bandera es rayas y de colores rioja y amarilla (***Marion*** *se saisit de la carte et l'observe en écoutant*) +++ yo es una región dinámica +++ yo tengo profundas + raíces históricas y culturales + soy una de las grandes potencias marítimas (***Marion*** *tourne le regard vers Morgane et revient vers le document)* ++ yo estoy una + tierra fertil + que cultiva los cereales la vid el olivo *olivio las frutas ++ las hort talizas (***Marion*** *tourne à nouveau le regard vers Morgane)* y las flores ++ mi capital es una ciudad (***Marion*** *revient au document)* de f de ferias que se ha modernizado con la con la celebración de los Juegos Olímpicos de (***Marion*** *tourne à nouveau le regard vers Morgane puis revient au document)* 1992, mi habitan mi habitantes se llaman los catalanes, mi lengua es el catalán (***Marion*** *esquisse un petit geste de la main)* y mi capital es Barcelona ¿Quién soy?	Je me situe dans le nord-ouest de l'Espagne au bord de la Mer Mediterrenée ++ mon drapeau est rayures et de couleurs rioja et jaune (***Marion*** *se saisit de la carte et l'observe en écoutant*) +++ je suis une région dynamique +++ j'ai de profondes + racines historiques et culturelles + je suis une des grandes puissances maritimes (***Marion*** *tourne le regard vers Morgane et revient vers le document)* ++ je suis une + terre fertile + qui cultive les céréales la vigne l'olivier l'*olivio les fruits ++ les lég légumes verts (***Marion*** *tourne à nouveau le regard vers Morgane)* et les fleurs ++ ma capitale est une ville (***Marion*** *revient au document)* de f de foires qui s'est modernisée avec la célébration des Jeux Olympiques de (***Marion*** *tourne à nouveau le regard vers Morgane puis revient au document)* 1992, mes habi mes habitants s'appellent les catalans, ma langue est le catalan (***Marion*** *esquisse un petit geste de la main)* et ma capitale est Barcelone Qui

				suis-je ?
	2	P	¿Quién es? ¿Quién es? (*Marion se retourne vers l'enseignante et lève la main*) Marion ↑	Qui c'est ? Qui c'est ? (*Marion se retourne vers l'enseignante et lève la main*) Marion ↑
	3	Mari	Cataluña	La Catalogne
	4	P	Es Cataluña ↓sí ↓ es Cataluña ↓+ a ver Julie lo sabías ↑ (*petit rire*) lo sabías (*donne le carton à Morgane pour qu'elle le place sur la carte*) (15')	C'est la Catalogne ↓oui ↓ c'est la Catalogne ↓ + voyons Julie tu le savais ↑ (*petit rire*) tu le savais (*donne le carton à Morgane pour qu'elle le place sur la carte*) (15')
	5	Mari	(*à Elodie en souriant*) En plus j'l'avais vu sur (x)	(*à Elodie en souriant*) [En plus j'l'avais vu sur (x)]
	6	Elod	Oui (?)↑	[Oui (?)] ↑
	7	Mari	(*Marion se concentre sur sa carte muette où elle se met à écrire pendant que Morgane essaie de faire tenir son carton sur la carte au tableau, puis relève la tête, regarde le tableau et se tourne en riant vers Elodie*) Tout (x)	(*Marion se concentre sur sa carte muette où elle se met à écrire pendant que Morgane essaie de faire tenir son carton sur la carte au tableau, puis relève la tête, regarde le tableau et se tourne en riant vers Elodie*) [Tout] (x)
48.31	8	P	Yo es ↑ Morgane ↑ yo es ↑ ¿Es coherente yo es? ++ yo ↑	Je est ↑ Morgane ↑ je est ↑ C'est cohérent je est ? ++ je ↑

Nous observons ici chez Marion un comportement semblable à celui adopté lors de la devinette présentée par Thomas. Dès la deuxième information donnée par Morgane, Marion se saisit de la carte pour suivre. Elle s'en détache à trois reprises pour tourner son regard vers Morgane lorsque celle-ci donne des informations peu identifiables avec le seul appui de la carte — l'allusion à la puissance maritime, la liste des productions agricoles, les jeux olympiques — comme si le fait de regarder sa camarade pouvait être plus éclairant. Mais elle revient aux documents dès que Morgane reprend une des rubriques imposées, pour en chercher sans doute la confirmation. Le petit geste de la main qu'elle esquisse à la fin lorsque Morgane cite le nom des habitants et la langue nous indique qu'elle vient de confirmer ses hypothèses, avant même l'indication de la capitale qui représente un indice trop évident. Marion est une des plus rapides à réagir pour demander la parole que l'enseignante lui accorde en 2, juste le temps de donner la réponse confirmée immédiatement en 4. L'enseignante se tourne alors vers une autre élève de la classe, Julie, apparemment frustrée de ne pas avoir pu fournir la solution, pour la consoler certainement, puis vers Morgane avec qui elle s'emploie à faire tenir le carton aimanté sur la carte placée au tableau. Marion s'adresse

alors à Elodie en 5 comme pour faire durer un petit plus sa réussite, peu mise en valeur par l'enseignante certainement à ses yeux, mais de façon contreproductive puisqu'elle attribue cette réussite non pas à ses capacités de compréhension mais à sa connaissance antérieure de l'autonomie : "*En plus j'l'avais vu sur* (x)". Pourtant, tout ce que les images vidéo nous apportent contredit en partie cette dépréciation de l'activité de compréhension chez Marion : même si elle a eu l'occasion de voir et d'identifier préalablement l'autonomie, il n'empêche qu'elle a manifesté tous les signes apparents d'un travail de mise en relation qui participent de la compréhension. Marion ne sait pas que reconnaître implique de connaître. A la fin de cet épisode, ce n'est pas Marion qui sera sollicitée pour expliciter la réponse, ce qui à nouveau peut se justifier par la nécessité de distribuer la parole de façon équitable. Mais alors, on peut se demander pourquoi c'est elle qui est invitée à donner par deux fois la solution qui tient en un mot alors que l'objectif de la MeS, du point de vue de l'enseignant, ne consiste pas dans la seule résolution de la devinette.

Malheureusement, nous n'avons pas pu opérer de la sorte pour tous les groupes et reproduire dans les trois classes le même dispositif— caméra dirigée vers le groupe de Marion et magnétophone posé sur la table — pour pouvoir avoir d'autres matériaux. On pourra nous rétorquer que l'attitude de Marion est induite par le dispositif, certes, mais comme nous l'avons dit au début de ce travail, l'observation que nous avons faite a nécessairement influencé — voire même perturbé en partie — le cours des événements et le comportement des élèves. Mais sans ce dispositif nous n'aurions pas non plus de matériaux à observer.

Nous voudrions tout de même citer un autre exemple, celui de Hana qui s'est trouvée moins exposée à la caméra que sa camarade et qui va réagir au poème oralisé par Cyril à la fin du travail.

MeS 2 - Séquence 3 (prolongement)

Tps	N°	Act^{eur}	Actions langagières et non-langagières	Traduction
6.59	1	P	**Euh + Hay + ¿No hay un problema en tu poema ↑ en vuestro poema perdón ↓ No hay un problema pequeño ↑ ++ ¿De qué Cyril de qué autonomía hablas?**	**Euh + Il y a + Il n'y a pas un problème dans ton poème ↑ dans votre poème pardon ↓ Il n'y a pas un petit problème ↑ ++ De quelle Cyril de quelle autonomie parles-tu?**
	2	Cyril	Canarias	Les Canaries
	3	P	**: +++ ¿De Canarias? ¿Por qué tenemos Asturias ? ¿Por qué tenemos Valencia? + No comprendo**	**+++ Des Canaries ? Pourquoi avons-nous les Asturies ? Pourquoi avons-nous Valence? + Je ne**

				comprends pas
	4	Hana	Ah monsieur monsieur ↑//	[Ah monsieur monsieur] ↑//
	5	P	//¡Explicadme! Charlène ↑//	//Expliquez-moi ! Charlène ↑//
	6	Hana	//Monsieur monsieur ↑//	//[Monsieur monsieur] ↑//
	7	P	**//Emilie ↑ ¿quién me explica?**	**//Emilie ↑ qui m'explique ?**
	8	Hana	**Monsieur monsieur ↑ parce qu'en fait dans l'exemple donné ++ ils mettaient plusieurs capitales alors//**	**[Monsieur monsieur ↑ parce qu'en fait dans l'exemple donné ++ ils mettaient plusieurs capitales alors]//**
	9	P	//exactamente ↓ ¿Cuál es el título del poema, Hana?	//exactement ↓ Quel est le titre du poème Hana?
	10	Hana	(*se penche vers le document sur la table*) Coplas de España	(*se penche vers le document sur la table*) Coplas de España
	11	P	**Coplas de España** ↓ España en general + (*claque dans ses doigts*)	**Coplas de España** ↓ L'Espagne en général + (*claque dans ses doigts*)
	12	Es	(x)	(x)
	13	P	España en general + (*en pointant l'index vers le haut*) no de una//	L'Espagne en général + (*en pointant l'index vers le haut*) non pas d'une//
	14	Hana	//Autonomía//	//Autonomie//
	15	P	**//Autonomía en particular +++ (*en faisant un signe au groupe concerné*) Vous savez pourquoi est-ce que je vous ai fait retirer une deuxième autonomie au sort c'était pour parler de cette autonomie ou pour parler de l'Espagne en général ?**	**//Autonomie en particulier +++ (*en faisant un signe au groupe concerné*) [Vous savez pourquoi est-ce que je vous ai fait retirer une deuxième autonomie au sort c'était pour parler de cette autonomie ou pour parler de l'Espagne en général ?]**
	16	Es	**De cette autonomie**	**[De cette autonomie]**
	17	P	**De cette autonomie**	**[De cette autonomie]**
	18	Es	Ah	[Ah]
8.07	19	P	**Pas de l'Espagne en général d'accord Apparemment, on ne s'est pas compris + Ya rien de dramatique + Gracias Cyril ↓**	**[Pas de l'Espagne en général d'accord Apparemment, on ne s'est pas compris + Ya rien de dramatique] + Gracias Cyril ↓**

Hana se rend compte de la confusion opérée par le groupe de Cyril et sait en expliquer les raisons. L'enseignant, en effet, a proposé de prendre appui sur le poème *Coplas de España* figurant sur la double page distribuée lors de la phase 3. Les élèves du groupe ont pris le conseil à la lettre et ont élaboré un poème sur l'Espagne, en reprenant la structure de *Coplas de España* et en oubliant que la consigne était de travailler sur une nouvelle autonomie. Peut-on en conclure que Hana, qui a tant d'appréhension par rapport à la compréhension, a opéré

un déplacement tel qu'elle peut mettre en relation ce qu'elle a compris du texte oralisé par Cyril et du poème *Coplas de España* afin de saisir les raisons de la confusion faite par ses camarades ? C'est une hypothèse que nous n'écartons pas.

Dans les deux cas — lire et écouter — les élèves se sont trouvés dans des situations où l'activité de compréhension n'était pas requise pour elle-même mais intégrée dans un projet plus global. A chaque étape, comprendre permet de faire quelque chose d'autre : parler des autonomies, construire des devinettes, les élucider, écrire une nouvelle devinette ou un poème. C'est le traitement des informations et du vocabulaire, c'est-à-dire l'activité produite qui permet la compréhension mais aussi la mémorisation, faire est là aussi la meilleure façon de retenir. Cette mémorisation permet à son tour une compréhension plus large et plus fine et la production de langue souhaitée.

5.2. La production

Nous l'avons dit, la compréhension est toujours plus rapide en LE que la production. La production nécessite une réélaboration de l'*input* à travers l'*intake,* quand il ne s'agit pas seulement de "faire des phrases" pour répondre à des questions mais d'écrire des textes ou de prendre la parole pour agir, produire un effet, transformer quelque chose.

5.2.1. La production écrite

La première activité de production écrite concerne la re-combinaison des éléments fournis par le Vrai/Faux ou la re-formulation de ce qui s'est avéré faux dans le travail de vérification, afin de rallonger la liste d'informations sur la géographie espagnole. Nous n'avons pas pu avoir accès aux productions des élèves dans la mesure où elles étaient faites, à la demande expresse des enseignants comme nous l'avons vu, sur les cahiers difficilement empruntables. Nous sommes obligée de nous contenter de la trace oralisée dont nous disposons à travers nos enregistrements, qui d'une part, ne peut rendre compte de ce que les élèves ont effectivement écrit, et d'autre part, comporte forcément des modifications du fait justement de l'oralisation

d'éléments nouveaux à intégrer. C'est donc avec beaucoup de prudence que nous regarderons ce matériau.

Voici l'épisode consacré à ces re-combinaisons en 4°AB :

MeS 1 - Séquence 1

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
12.32	1	P	Ya habéis euh verificado las informaciones las afirmaciones de ++ de vuestro + de vuestra fotocopia ↑ ++ ahora tenéis que euh buscar otras afirmaciones ↓ vosotros tenéis que escribir otras afirmaciones + tenéis que modificar + recombinar las afirmaciones que hay + en vuestro en vuestra fotocopia para hacer otras afirmaciones sí ↑ + Podemos dar un ejemplo + Jena ↑ ++ el libro la la (*en montrant la carte projetée*) el mapa está aquí podemos dar un ejemplo de otra afirmación posible ↑ *(attend 10" de silence total, personne n'intervient)* otra afirmación posible ↑ un ejemplo ↑ quién puede dar un ejemplo ↑ *(6'' de silence total, Rubén lève la main)* sí ↑ Rubén ↑	Vous avez euh vérifié les informations les affirmations de ++ votre + de votre photocopie ↑ ++ maintenant vous avez à euh chercher d'autres affirmations ↓ vous vous devez écrire d'autres affirmations + vous devez modifier + re-combiner les affirmations qu'il y a + dans votre dans votre photocopie para faire d'autres affirmations oui ↑ + Nous pouvons donner un exemple + Jena ↑ ++ le livre le le (*en montrant la carte projetée*) la carte est là nous pouvons donner un exemple d'une autre affirmation possible ↑ *(attend 10" de silence total, personne n'intervient)* une autre affirmation possible ↑ un exemple ↑ qui peut donner un exemple ↑ *(6'' de silence total, Rubén lève la main)* oui ↑ Rubén ↑
	2	Rub	El Océano Pací euh Atlántico está al oeste de de España	L'Océan Paci euh Atlantique est à l'ouest de l'Espagne
	3	P	(*écrit*) sí ↑ bien (5'') el Océano Pacífico ↑	(écrit) oui ↑ bien (5") l'Océan Pacifique ↑
	4	Rub	(*à voix basse*) Ben j'ai dit Atlántico	(*à voix basse*) [Ben j'ai dit] Atlantique
	5	P	Atlántico ah perdón *(écrit au tableau, 19")* Bien habéis comprendido ↑ sí ↑ ahora tenéis que hacer otras afirmaciones buscar otras afirmaciones ↓ Jérémy tu en avais une autre ↑	Atlantique ah pardon *(écrit au tableau, 19")* Bien vous avez compris ↑ oui ↑ maintenant vous devez faire d'autres affirmations chercher d'autres affirmations ↓ [Jérémy tu en avais une autre] ↑
	6	Jéré	España se compone de + euh comunidad	L'Espagne se compose de + euh communauté
	7	P	+ Sí ++ Allez à vous de continuer (*écrit au tableau : "España se compone de Comunidades autónomas", s'écarte pour regarder le tableau, se retourne vers la*	+ Oui ++ [Allez à vous de continuer] (*écrit au tableau : "L'Espagne se compose de Communautés autonomes", s'écarte pour regarder le*

15.18			*classe*) (34") Tenéis 5 mn para escribir otras afirmaciones como en el ejemplo otras	*tableau, se retourne vers la classe*) (34") Vous avez 5 mn pour écrire d'autres affirmations comme dans l'exemple d'autres

Après une attente fort longue durant laquelle l'enseignante est obligée de reformuler plusieurs fois sa demande, la première proposition émane d'un élève d'origine espagnole, Rubén. Les élèves, de toute évidence, ne sont pas familiarisés avec ce type de tâche, même si nous ne pouvons pas nier, encore une fois, le fait que la présence de la caméra présente une perturbation d'importance à laquelle y compris l'enseignante est sensible. C'est donc l'élève le plus à l'aise dans la classe qui "ouvre le feu" proposant ainsi un premier modèle de combinaison à partir des éléments du Vrai/Faux et permettant à son camarade Jérémy d'enchaîner avec une nouvelle proposition en 6 que l'enseignante retranscrit au tableau en la complétant. La première proposition — "*El Océano Pací euh Atlántico está al oeste de España*" [L'Océan Paci euh Atlantique est à l'ouest de l'Espagne]—, si l'on excepte la confusion sur le nom de l'océan réparée aussitôt, répond à la fois à la consigne et aux critères de correction linguistique, ce qui paraît logique dans la mesure où pour Rubén cela ne doit pas représenter de difficulté. La proposition de Jérémy — "*España se compone de + euh comunidad*" [L'Espagne se compose de + euh communauté] — montre comment cet élève répond à la consigne en introduisant un verbe — *componerse* [se composer] — très usité en classe d'espagnol où prédomine la description, qu'il préfère à *tener* [avoir], pourtant présent dans le corpus, mais qu'il identifie certainement moins bien dans cet usage. L'absence du pluriel à *comunidad* [communauté] s'explique, nous semble-t-il, moins comme un manque d'attention ou de familiarité avec un terme nouveau pour l'ensemble de la classe, à la fois en tant que lexème qu'en tant que réalité administrative, que parce qu'il apparaît avec une majuscule dans le corpus. De ce fait, Jérémy peut se trouver en difficulté pour l'accorder : s'agit-il d'un nom propre et dans ce cas il est invariable, ou d'un nom commun comme il est tenté de l'interpréter ? Son hésitation — "*euh"* — témoigne de sa perplexité. La transcription de l'énoncé au tableau — *"España se compone de Comunidades autónomas*" — qui le rectifie et le complète ne lève pas pour autant l'ambiguïté dans la mesure où l'enseignante maintient une majuscule qui n'est pas forcément nécessaire. Puis, conformément au projet défini par l'équipe, elle invite l'ensemble des élèves à continuer le travail individuellement, en prenant appui sur les deux premiers exemples donnés.

MeS 1 - Séquence 1

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
19.04	1	Aur	Hay diecisiete autónomas en España	Il y a dix-sept autonomes en Espagne
	2	P	Hmm *(écrit au tableau)* (13") estáis de acuerdo ↑ + Jena ↑	Hmm *(écrit au tableau)* (13") vous êtes d'accord ↑ + Jena ↑
	3	Jena	Espa— (*s'éclaircit la voix*) España está ro ro + ¿Cómo se dice "entourée" (?) ?	L'Espa— (*s'éclaircit la voix*) l'Espagne est en en + Comment dit-on "entourée" (?) ?
	4	P	rodeada	entourée
	5	Jena	está rodeada por Portugal [241] y Francia	est entourée par le Portugal et la France (*voir note 14*)
	6	P	(*se retourne vers le tableau, le regarde, puis revient vers Jena et approuve d'une moue : 3*") Sí ↑ (*écrit la proposition au tableau*) *(Souhila lève la main)* Otra ↑ Souhila ↑	(*se retourne vers le tableau, le regarde, puis revient vers* Jena *et approuve d'une moue –3*") Oui ↑ (*écrit la proposition au tableau*) *(Souhila lève la main)* [Une autre] ↑ Souhila ↑
	7	Sou	Las Islas Balea Baleares están en el Mar Medi Mediterráneo al oeste (*sic*) de Valencia	Les Iles Balea Baleares sont dans la Mer Médi Méditerranée à l'ouest (*sic*) de Valencia
	8	P	Hmm hmm las Islas ↑ *(recopie au tableau, puis corrige "oeste" par "este") (14") y:* (4") nadie nadie ha hablado de las banderas ↑	Hmm hmm las Iles ↑ *(recopie au tableau, puis corrige "ouest" par "est") (14") y:* (4") personne personne n'a parlé des drapeaux ↑
	9	Sou	+++ Madame vous avez oublié "al oeste de Va de Valencia"	+++ '[Madame vous avez oublié] "à l'ouest de Va de Valencia"
	10	P	(*se dirige vers le tableau*) Gracias (*écrit) (10") Nadie ha hablado de las banderas ↑ (14" de silence puis regarde le tableau et corrige en disant)* Al este +++ al este de Valencia +++ no ↑ no habéis hablado de las banderas ↓ otras afirmaciones ↑ sí ↑	(*se dirige vers le tableau*) Merci (*écrit) (10") personne personne n'a parlé des drapeaux ↑ (14" de silence puis regarde le tableau et corrige en disant)* A l'est +++ à l'est de Valencia +++ non ↑ vous n'avez pas parlé des drapeaux ↓ d'autres affirmations ↑
	11	Jena	Las las (*s'éclaircit la voix*) las banderas tienen colores y símbolos diferentes	Les les (*s'éclaircit la voix*) les drapeaux ont des couleurs et des symboles différents
	12	P	Sí ↑ (*se tourne vers le tableau*)	Oui ↑ (*se tourne vers*

[241] Prononcé à la française

			Por ejemplo ↑	*le tableau*) Par exemple ↑
	13	Jena	Euh//	Euh//
	14	P	//¿De qué color es la bandera de ++ Extremadura?	// De quelle couleur est le drapeau de ++ l'Extrémadoure ?
	15	Sou	Extremadura tiene tres colores verde rojo y azul	L'Extrémadoure a trois couleurs rouge vert et bleu
22.04	16	P	(*écrit la proposition au tableau*) Bien	(*écrit la proposition au tableau*) Bien

C'est Aurélien qui initie cette deuxième partie consacrée aux re-combinaisons. Sa proposition — "*Hay diecisiete autónomas en España*" [Il y a dix-sept autonomes en Espagne] — semble confirmer le problème posé par la majuscule puisqu'il prend l'adjectif *autónomas* [autonomes] pour le nom commun dans la phrase retranscrite au tableau : pour lui aussi, sans doute, *Comunidades* [Communautés] a des allures de nom propre, du fait de la majuscule. A l'évidence, Aurélien ne comprend pas encore la réalité culturelle complexe sur laquelle porte le travail. Il n'est certainement pas le seul et la sollicitation de l'enseignante auprès des autres élèves se révèle vaine puisque l'on passe à tout autre chose avec Jena.

Dès le début de ce travail, Jena montre des signes de manque de confiance dans ses capacités de compréhension. On la voit, pendant la phase de travail individuel qui précède, demander le sens du mot *oeste* [ouest], suffisamment transparent pour d'autres grâce au contexte du cours, et en 3 où elle a recours au mot *rodeada* [entourée] qu'apparemment elle a compris, puisqu'elle a construit un énoncé avec, mais dont elle a besoin de confirmer le sens au dernier moment, alors même qu'elle a commencé à le prononcer. Ceci peut être rapproché de la stratégie choisie au moment de la lecture de la fiche descriptive sur les autonomies : pour Jena, rien ne vaut une bonne traduction, comme nous l'avons vu dans le chapitre consacré à la compréhension.

Pourtant Jena n'hésite pas à contribuer à l'avancée du cours en proposant des exemples d'énoncés — 2 sur 7 — à partir de la combinaison des affirmations du Vrai/Faux. Notons tout de même qu'à deux reprises, en 3 et en 11, son intervention est tout de suite interrompue par un raclement de gorge qui dénote une émotion difficile à contrôler, comme elle l'expliquait lors de l'entretien, à propos des fiches de lecture en français : *"j'ai du mal à parler ma voix elle tremble ma feuille elle tremble 'fin bon mais j'y arrive quand même"*. Effectivement, elle

"y arrive quand même" et de façon contrastée lors de cette première séquence : si le premier énoncé, en 3 et 5, répond à la consigne donnée dans la MeS — re-combinaison — et s'avère correct sur le plan linguistique, hormis la prononciation de "*Portugal*", le deuxième, en 11, n'est que la reprise, sans transformation, d'une des affirmations du Vrai/Faux.

Ces exemples montrent bien, nous semble-t-il, combien Jena est tendue vers la volonté de participer, de "s'appliquer" mais qu'elle se heurte à des incompréhensions importantes que la situation d'apprentissage ne l'aide pas à lever. En effet, si nous observons le retour fait par l'enseignante lors de ces épisodes, il nous apparaît parfois peu propice à résoudre les confusions et les angoisses de Jena. En 6, l'enseignante paraît quelque peu décontenancée par la proposition : "*España está rodeada por Portugal y Francia*" [l'Espagne est entourée par le Portugal et la France]. Jena a produit cet énoncé en combinant une affirmation du Vrai/Faux — "*España está rodeada por el Mar Mediterráneo"* [l'Espagne est entourée par la Mer Méditerranée] — et le nom des deux pays limitrophes de l'Espagne. Nous avons déjà commenté en III.3.5.3. *supra*, l'hésitation et la moue de l'enseignante difficilement interprétables par Jena, tout comme l'intervention plus rapide de Souhila en 15. Encore une fois, Jena a du mal à se lancer en 13 et l'interruption produite par la nouvelle question en 14 ne lui permet pas d'aboutir dans sa tentative.

Le groupe de travail, souvenons-nous, avait choisi de ne pas accorder trop de temps à cette phase. Nous retranscrivons ici les indications qui figurent sur la fiche de préparation des enseignants :

> "De la même façon, ne pas chercher l'exhaustivité. Laisser un temps pour faire la liste avant de donner la parole à qui que ce soit. Faire patienter les plus rapides pour que les autres aient le temps de re-combiner les différents éléments" [242]

L'objectif était plutôt d'offrir une occasion supplémentaire de se familiariser avec la carte, les noms des autonomies, de réutiliser les formes verbales proposées dans le corpus, les prépositions, les points cardinaux, les couleurs, etc. Nous pouvons constater, grâce à ces extraits, que cette activité permet à certains élèves de mettre à l'épreuve leurs hypothèses, à l'enseignante de prendre éventuellement note de quelques écueils et incompréhensions pour la

[242] Voir Annexe 3, p. 5.

suite, aux autres élèves peut-être de faire des liens entre ce qui est écrit au tableau et ce qu'ils ont produit sur le cahier…

On peut se demander s'il n'aurait pas été nécessaire de prolonger cette phase du travail pour mettre à l'épreuve davantage d'hypothèses. Il nous a semblé intéressant à cet égard de contraster cette phase de la MeS telle qu'elle a eu lieu en 4°AB avec celle de 4°F qui s'est déroulée dans des conditions différentes. Dans cette dernière classe, rappelons-nous, l'enseignante a consacré un temps fort long à la remobilisation des connaissances sur la géographie espagnole au tout début de la MeS, et le travail de re-combinaison n'ayant pas pu se dérouler lors de la première séquence, comme convenu, elle a demandé aux élèves de le faire à la maison et de le rapporter au cours suivant. Les élèves ont donc bénéficié, en principe, de plus de temps à dédier à cette tâche pour à la fois produire les énoncés requis et éventuellement en vérifier la pertinence et la qualité avant de les rapporter en classe. Elle a en même temps pris plus de temps pour la restitution au cours suivant.

De retour en classe, donc, l'enseignante rappelle le travail donné deux jours avant et propose cinq minutes de mise en commun en petits groupes à partir des productions individuelles avant de procéder à l'échange collectif. L'épisode étant assez long, nous ne le restituons pas en entier mais l'on pourra s'y reporter en Annexes [243]. Nous nous contenterons ici de retranscrire les propositions des élèves, de les commenter et de les analyser en les comparant avec celles de 4°AB.

MeS 3 - Séquence 2

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
9.38	1	Théo	Hoy dice euh dieciocho bandera en España	Aujourd'hui di euh dix-huit drapeau en Espagne
10.26	2	Just	España están + se compone de + de quince pequeños autonomías	L'Espagne sont + se compose de + de quinze petits autonomies
11.32	3	Mél	Hay muchas autonomías en España	Il y a beaucoup d'autonomies en Espagne
11.38	4	Morg	El estrecho de Gibraltar es un territorio inglés	Le détroit de Gibraltar est un territoire anglais
12.02	5	Char	Hay una frontera entre Francia y España	Il y a une frontière entre la France et l'Espagne
12.32	6	Tho	Madrid es un pequeño auto autonomías	Madrid est un petit auto autonomies

[243] Annexe 8, p. 28.

12.56

			Andalucía son grandes	Léon et d'Andalousie sont grandes
20.49	148	Céline	Hay cuatro islas Ba Baleares y siete islas Canarias	Il y a quatre îles Ba Baléares et sept îles Canaries
21.07	19	Rom	La bandera de Castilla la Mancha es blanco y rojo	Le drapeau de la Castille-La Manche est blanc et rouge [250]
21.31	20	Bri	La bandera de Ga de Galicia es ++ es blanca ++ y una diagonal de color *azula	Le drapeau de Ga de Galice est ++ est blanc ++ et une diagonale de couleur bleu [251]
22.17	21	Kev	**+++** J'ai écrit euh Tajo es un río + que se sitúa en el sur de Madrid la capital de España	+++ [J'ai écrit euh] Tage [252] est un fleuve + qui se situe dans le sud de Madrid la capitale de l'Espagne
22.54	22	Mél	Entre Castilla y León y Castilla la Mancha hay Madrid	Entre la Castille et Léon et la Castille-La Manche il y a Madrid
23.20	23	Yoha	Sevilla es la capital de Andalucia (*prononcé à l'italienne :* [tʃa])	Séville est la capitale de l'Andalousie
23.32	24	Céd	Barcelona es la capital ++ de Cataluña	Barcelone est la capitale ++ de la Catalogne
23.57	25	Alic	Andalucía se sitúa en el sur de España	L'Andalousie se situe dans le sud de l'Espagne

Deux exemples, comme on peut le constater, sensiblement différents par la durée — 14'44" en 4°F contre 3' en 4°AB —, le nombre d'interventions — 26 contre 7 —, le nombre d'intervenants — 15 contre 5 —. Autres différences : le démarrage plus rapide en ce qui concerne les propositions en 4°F qui ont été préparées, pour certaines, à la maison et échangées une première fois dans les petits groupes, et une correction immédiate des énoncés exigée par l'enseignante de la classe, ce qui explique le temps écoulé entre chaque proposition. Regardons maintenant plus précisément les énoncés produits que nous avons essayé de classer, en fonction de ce que nous avons observé dans l'autre classe :

Il y a davantage d'énoncés proposés en 4°F — 21 contre 5 — dans lesquels on retrouve *grosso modo* les mêmes caractéristiques qu'en 4°AB mais avec des nuances :

[250] Même absence d'accord qu'en 13.
[251] L'accord de l'adjectif n'est pas respecté : *el color* [la couleur] est un mot masculin en espagnol,. Il y a donc confusion entre le genre du mot en français et en espagnol. De plus, l'adjectif devrait prendre la forme *azul* car il fait partie des adjectifs qui en espagnol sont indifférents au genre. Ici, l'élève a pratiqué une surgénéralisation — le *a* comme marque du féminin — qui l'a amené à la forme incorrecte, *azula*.
[252] L'article a été omis devant le nom du fleuve : *el Tajo*.

- des énoncés corrects mais proportionnellement aussi nombreux, voire moins nombreux : 3 en 4°AB — si on laisse de côté les erreurs d'ordre culturel — et 8 en 4°F ;

- une tendance à privilégier des connaissances antérieures plutôt que de se saisir des éléments offerts dans le Vrai/Faux pour les recombiner : c'est ainsi que *componerse* [se composer] est préféré comme dans l'autre classe à *tener* [avoir] en 2 ; *situarse* [se situer] à *estar* [être, se situer] ; et plus gênant : *al lado* [à côté] est utilisé à la place de *al este* [à l'est] ;

- des difficultés en ce qui concerne les accords mais ici sur les adjectifs de couleur en 13, 18 et partiellement en 19, ou sur *grande* [grand] en 16 ;

- des difficultés sur le plan syntaxique de la part d'élèves débutants, rappelons-le, qui ont du mal à abandonner des schémas et procèdent par juxtaposition, croyant ainsi répondre à la consigne. Nous en avons un exemple frappant en 2 où Justine reprend un format connu, semble-t-il — "*España se compone de…"* [L'Espagne se compose de…] — mais y rajoute le verbe *estar* sans doute parce qu'il figure dans le corpus, décliné à la troisième personne du pluriel peut-être à cause de *autonomías* [autonomies]. A l'enregistrement, en outre, on l'entend segmenter son énoncé — "*España están / se compone de / de quince pequeños autonomías*" — [L'Espagne sont / se compose de / quinze petits autonomies] — de telle façon que sa difficulté apparaît de façon flagrante ;

- une confusion en termes de localisation en 21 : "*en el sur*" [dans le sud] pour "*al sur*" [au sud] ;

- des erreurs d'ordre culturel : outre la confusion entre *al lado* [à côté] et *al este* [à l'est], déjà signalée, on peut remarquer aussi celle concernant une autre convention géographique, de la part de Charlène, en 9, entre le placement des Iles Canaries par les auteurs du manuel dans un encadré à droite de la carte de l'Espagne — et la situation réelle de l'archipel par rapport à la péninsule ibérique, beaucoup plus au sud et à l'ouest, au large des côtes marocaines. La confusion opérée par Romain en 14 entre ville et autonomie nous paraît relever plutôt de ce qui est en train de se construire. Remarquons également l'erreur de Morgane et la confiance large que lui accorde l'enseignante, au point de ne pas s'apercevoir de la confusion entre le détroit et le territoire de Gibraltar en 4. C'est le territoire qui est britannique et non le détroit

dont la navigation maritime est régulée par un dispositif de séparation du trafic. Tout se passe ici comme si la qualité de la langue rendait inutile tout contrôle sur le contenu.

On retrouve également des reprises du corpus, sans changement en 5 et 22 et des réponses aux questions de l'enseignante appelant des modifications en 10 et 11. Signalons aussi la seule tentative de rectification d'un énoncé du Vrai/Faux en 6.

Nous avons gardé pour la fin les prestations de Kevin et Eddy, en marge de la consigne de travail. Kevin intervient sur sollicitation pressante de l'enseignante qui lui reproche à la fin de cette séquence de se reposer sur les autres alors qu'il est déjà intervenu une fois pour faire une proposition tout à fait intéressante en 15 malgré l'erreur sur le verbe — "*Las autonomías se dividan en provincias*" [Les autonomies se divisent en provinces] — et qui, à court d'énoncé reprend une phrase du cahier relative à une précédente leçon comme semble l'indiquer le commentaire du professeur. De son côté, Eddy intervient sur le même registre que précédemment. Il va "réciter la leçon", ou plus précisément en l'occurrence énumérer la liste des autonomies apparaissant sur la carte projetée au mur. C'est à une longue litanie de près de deux minutes entrecoupée de corrections de l'enseignante que nous assistons. Eddy écorche la plupart des noms qu'il déchiffre laborieusement sur la carte ou dont il modifie la sonorité en prononçant certaines lettres à la française, comme c'est le cas pour *Principado* [Principat], *Extremadura* [Extremadoure], ou *comunidad* [communauté]. La situation, difficile à supporter, provoque une réaction d'exaspération de la part d'une élève sans perturber pour autant Eddy qui s'est donné comme objectif d'énumérer de façon exhaustive toutes les autonomies espagnoles, ni l'enseignante qui inscrit au fur et à mesure sur une affiche, les noms qui apparaissent déjà sur la carte. Aucun des deux ne prend conscience de l'oubli de deux autonomies : Murcie dont le nom est peut-être moins visible sur la carte, et les Iles Canaries qui figurent dans un encadré à droite. D'autre part, à l'évidence, Eddy est beaucoup plus préoccupé par son énumération que par la langue et les corrections de l'enseignante qui l'interrompt systématiquement, ne font que rallonger le temps de cette prise de parole et se révèlent vaines : si Eddy est capable de répéter consciencieusement ce que l'enseignante lui souffle, lorsqu'il est prié de reprendre sa phrase depuis le début, il retombe dans les mêmes erreurs, comme en 20 — "*Los autonomías*" au lieu de "*las autonomías*" [les autonomies] — et en 25 — *Principodo* au lieu de *Principado*.

A ce propos, on remarquera que si la séquence est si longue en 4°F c'est que l'enseignante a choisi une toute autre stratégie qu'en 4°AB : elle ne laisse passer aucune erreur, sauf celle de Morgane que nous avons commentée plus haut, obligeant les auteurs de chaque énoncé ou les camarades à rectifier, avant de passer à toute autre proposition. Pour autant, on constate à plusieurs reprises que ses interpellations ne portent pas les fruits qu'elle semble rechercher. C'est particulièrement visible en ce qui concerne l'accord des adjectifs : elle reprend Ariane en 13 mais Romain ne profite pas de cette interruption en 18, ni Théophyle en 16.

Au terme de cet examen, il nous semble intéressant de pointer le fait que le temps plus long imparti à cette tâche et les conditions apparemment plus favorables dont les élèves ont bénéficié en 4°F, dont la possibilité de soigner leurs énoncés et de les vérifier, n'ont pas produit d'effet probant du point de vue des apprentissages requis, par rapport aux autres élèves de 4°AB, si ce n'est que davantage d'élèves se sont manifesté. Mais la tâche n'étant pas différente pour autant, cette mise à l'épreuve n'a pas permis de dépasser d'anciens réflexes. On peut supposer que c'est sans doute trop tôt dans le dispositif, hypothèse d'ailleurs avancée lors de la préparation de la MeS mais "oubliée" au moment de la mise en œuvre dans une des trois classes.

La deuxième écriture concerne l'élaboration des devinettes. Rappelons que pour ce faire, les élèves doivent mobiliser plusieurs fonctions :

- repérer des informations pertinentes en fonction des tâches prescrites. Les élèves sont amenés à opérer des choix, à trier les informations contenues dans les documents divers et complexes qui sont mis à leur disposition : Vrai/Faux, carte, double page d'un manuel, fiche de présentation d'une autonomie

- présenter ces informations sous une forme particulière. La devinette exige, en effet un certain nombre de règles : personnification de certains éléments, nécessité d'introduire une gradation ou de masquer les indices, rituel de la question finale…
Ils sont également amenés à re-mobiliser et/ou à éclaircir des contenus linguistiques :

- **réemploi de *hay* [il y a]**
- ***ser* et *estar* [être]**
- ***tener* [avoir, posséder]**

- **sur le plan lexical : *en el centro* / *en el norte* [au centre /au nord], d'une part ; *al norte de* / *al este de* / *al oeste de* [au nord de / à l'est de / à l'ouest de]** [253]

A cela, il nous semble nécessaire de rajouter

- les nombres

- les couleurs

- l'expression de la comparaison

Nous ne disposons là encore que de la forme oralisée des devinettes pour les mêmes raisons que celles que nous avons exposées plus haut à propos des nouvelles informations concernant la géographie espagnole. Nous avons pu retranscrire six présentations différentes, deux par classe, qu'il serait beaucoup trop long d'exposer ici mais dont on peut retrouver le détail en Annexes, dans le portrait de chacun des élèves concernés [254]. Les différentes devinettes répondent globalement aux réquisits en termes d'informations à donner à propos de l'autonomie ; sur les contenus linguistiques, les résultats sont plus variables. Nous nous attarderons plus particulièrement sur les présentations faites par Marion, Alexandre et Morgane qui nous semblent présenter des caractéristiques intéressantes à relever et nous évoquerons également quelques points communs ou constantes apparaissant dans les autres cas de figure. N'oublions pas que ces devinettes sont, théoriquement, des élaborations collectives, en groupe, même s'il nous semble difficile de faire abstraction du porteur qui se trouve sur le devant de la scène et qui donne à voir de façon singulière le travail effectué.

Nous avons pu suivre dans le chapitre précédent quelques moments de l'élaboration de la devinette et l'entraînement de Marion dans son groupe. Nous reprenons ici la présentation de la devinette qui lui a échu par tirage au sort, déjà vue à propos du malentendu quant à la tâche prescrite [255], pour la regarder sous l'angle qui nous intéresse ici :

MeS 3 - Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
37.40	1	Mari	Euh mi bandera es euh roja euh (*jette un oeil*	Euh mon drapeau est euh

[253] Nous ne reprenons pas ici la présentation de ces éléments linguistiques, qui, comme nous le disions dans la Deuxième partie, s'ils sont d'usage très courant, sont également d'un maniement délicat car ils obligent à construire des notions précises et souvent nouvelles pour les élèves, par rapport à la L1. On pourra s'y reporter pp. 72-73 *supra*.

[254] Voir Annexe10, pp. 43 à 189.

[255] Voir *supra*, pp. 202-203.

			sur son cahier) roja y blanca ++ euh + yo soy una pequena [256] ciudad +++ euh (4') *mois habitantes se llam se llaman los + madrilenos [257]	rouge euh (*jette un oeil sur son cahier*) rouge et blanche ++ euh + je suis une petite ville +++ euh (4') *mois habitants s'appe + s'appellent les madrilènes
	2	P	(*en train de ranger des papiers à son bureau, relève la tête, fait le geste d'écrire et murmure*) apuntes	(*en train de ranger des papiers à son bureau, relève la tête, fait le geste d'écrire et murmure*) notes
	3	E	(x) colores colores de (x) bandera (x)	(x) couleurs couleurs de (x) drapeau (x)
	4	Mari	(*après 8' de silence*) yo tan yo tengo + euh mo monu mentos importantes + del + siglo euh diecisiete ↓ +++ euh yo me si + sitúa en el centro de España (6') (*regarde l'enseignante qui dessine en l'air un point d'interrogation puis s'approche du tableau*)	(*après 8' de silence*) j'a j'ai + euh des mo monu ments importants + du + dix septième euh siècle ↓ +++ je me si + situe au centre de l'Espagne (6') (*regarde l'enseignante qui dessine en l'air un point d'interrogation puis s'approche du tableau*)
	5	E	(*souffle*) ¿Quién soy?	(*souffle*) Qui suis-je ?
	6	P	(*soulève une affiche pour montrer ce qui est écrit dessous*)	(*soulève une affiche pour montrer ce qui est écrit dessous*)
38.55	7	Mari	(*se retourne vers le tableau pour regarder*) ¿Quién + soy?	(*se retourne vers le tableau pour regarder*) Qui + suis-je ?

La devinette comporte la plupart des rubriques imposées par les consignes de travail : couleurs du drapeau, dimensions, nom des habitants, situation. Il y manque toutefois la spécialité gastronomique mais le groupe l'a remplacée en 4 par une autre "spécialité" semble-t-il, son architecture : "*mo monu mentos importantes + del + siglo euh diecisiete"* [euh des mo monu ments importants + du + dix septième euh siècle]. La capitale n'est pas indiquée : les élèves se sont certainement rendu compte que cet indice, trop évident, rendrait la devinette nulle et non avenue, ce qui n'a pas été le cas de tous les groupes. En ce qui concerne les contraintes linguistiques, on trouve bien les marques de la première personne du singulier en 1 et 4— "*mi bandera"* [mon drapeau] ; "*yo soy"* [je suis] ; "*yo tengo"* [j'ai]— mais pas lorsqu'il s'agit de situer : la forme verbale correspond alors à la troisième personne du singulier. Peut-être Marion s'est-elle laissée entraîner par un usage plus courant de ce verbe en classe d'espagnol, et notamment lors de la remobilisation par laquelle a débuté la MeS, au point d'en oublier le point de vue exigé pour ce nouveau texte. Les verbes *ser* et *tener* sont

[256] Prononciation incorrecte de *pequeña* [petite]: [n] au lieu de [ɲ].
[257] *Idem* pour *madrileños* [madrilènes].

employés — "*yo soy"* [je suis] ; "*yo tengo"* [j'ai] — mais le groupe a préféré *situarse* [se situer] à *estar* [être, se trouver], plus familier sans doute dans un contexte géographique et scolaire. Quant à la forme *hay*, elle n'apparaît pas, comme dans la plupart des présentations, dans les trois classes. Si la bizarrerie **mois* perdure, il faut signaler que d'autres éléments qui semblaient non stabilisés lors de l'entraînement apparaissent ici dans leur emploi correct, même si c'est au prix d'hésitations et de réparations comme en 1 : "*mi bandera"* [mon drapeau] ; (mi bandera) "*roja y blanca"* [(mon drapeau) rouge et blanc] ; (mis) "*habitantes se llaman"* [(mes) habitants s'appellent]. En revanche, la prononciation des mots *pequeña* [petite] et *madrileños* [madrilènes] ne laisse pas d'étonner, encore une fois, chez une élève qui prétend parler l'espagnol quand elle se rend en Espagne [258]. D'autre part, la formule finale qui doit ponctuer la devinette est omise par Marion : le rappel d'un élève qui la lui souffle en 5 et le geste de l'enseignante qui la lui montre, inscrite sur l'affiche, en 6, ne suffisent pas à la faire réagir comme on pourrait l'imaginer. Elle donne en effet l'impression, à l'image en 7, de la découvrir et quasiment de la déchiffrer. Pour finir l'examen de cette devinette, on remarquera non seulement l'absence des mots "autonomie" ou "communauté autonome" et, plus gênant, le remplacement par le mot "ville" — "*yo soy una pequena ciudad*" [je suis une petite ville] — que l'on peut interpréter, à notre sens, comme une double incompréhension : les trois élèves du groupe ont confondu deux réalités administratives et en outre, l'autonomie étant de taille réduite, ils en ont conclu que Madrid l'est aussi, oubliant qu'il s'agit de la capitale et qu'ils ont dû, à un moment ou à un autre, prendre connaissance du nombre de ses habitants sur la fiche.

L'intervention principale d'Alexandre se situe au moment de la présentation de la devinette puisque c'est lui qui a été tiré au sort dans le groupe qui avait en charge la Galice :

MeS 1 - Séquence 2

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
39.34	1	P	El grupo 4 + Vamos + (*Alexandre se lève, encouragé par ses deux camarades*) Todo el mundo escucha y escribe lo que escucha	Le groupe 4 + Allons-y + (*Alexandre se lève, encouragé par ses deux camarades*) Tout le monde écoute et écrit ce qu'il écoute
	2	Alex	Mi autonomía se sitúa *(le u est prononcé à la française)*//	Mon autonomie se situe (*le u est prononcé à la*

[258] Voir Annexe 10, p. 155.

				française)//
	3	P	//Más alto, por favor	// Plus haut, s'il te plait
	4	Alex	Quoi ?	Quoi ?
	5	P	Más alto *(geste à l'appui)*	Plus haut (*geste à l'appui*)
	6	Alex	Mi autonomía se sitúa al norte este de España a orillas (*rire*) a orillas del de Océano Atlántico *(P cherche sur son bureau et apporte le carton correspondant à l'autonomie, qu'elle place sur le tableau, à côté de la carte. Alexandre attend qu'elle ait terminé)* +++ Mi especialidades son ++ //	Mon autonomie se situe au nord-est de l'Espagne au bord (*rire*) au bord de l'Océan Atlantique *(P cherche sur son bureau et apporte le carton correspondant à l'autonomie, qu'elle place sur le tableau, à côté de la carte. Alexandre attend qu'elle ait terminé*) +++ Ma spécialités sont ++ //
	7	P	// Chut	// [Chut]
40.38	8	Alex	Soy famosos por mis mariscos, sobre todo por mis vieiras. Mi bandera es blanco y azul *(le z est prononcé à la française)* + blanca y azul. Mi capital es Santiago de Compostela. ¿Quién es? ¿Quién soy?	Je suis renommés grâce à mes fruits de mer, surtout mes coquilles Saint-Jacques. Mon drapeau est blanc et bleu (*le z est prononcé à la française*) + blanc et bleu [259]. Ma capitale est Saint-Jacques de Compostelle. Qui est-ce? Qui suis-je ?

A la mention de son groupe, Alexandre se lève sans hésitation. Comme il est tout près du tableau, il n'a, en fait, qu'à se mettre debout et à se retourner pour faire face à la classe. Son attention est attirée dans un premier temps par les encouragements de ses deux camarades mais il s'en détache rapidement. Spontanément, sans attendre une nouvelle invitation, comme le font d'autres élèves, il commence sa présentation en situant l'autonomie, mais est immédiatement interrompu par une intervention de l'enseignante qui lui demande de parler plus haut, intervention qu'il ne saisit pas et que l'enseignante est obligée de signifier par des gestes. Il reprend sa présentation et parvient à contenir le début de fou rire qui le saisit. Son attention est attirée alors par l'enseignante qui cherche sur son bureau le carton correspondant à la Galice. Il attend qu'elle l'ait retrouvé et placé sur le tableau, à côté de la carte. Il reprend alors la parole pour parler des spécialités de la Galice. Une nouvelle interruption de l'enseignante pour demander le silence à la classe lui permet de reprendre en utilisant une formulation plus intéressante qui évite l'énumération simple introduite par "*Mi especialidades son…",* en 8. De la même façon, dans ce qui suit, il introduit des réparations immédiates, sans intervention extérieure, en rétablissant le genre de l'adjectif appliqué à "*bandera*" — "*blanca*

[259] Réparation en ce qui concerne le genre du mot *bandera* qui est féminin en espagnol.

y azul" — et la personne verbale — "*soy"* plutôt que "*es"*, soit la première personne du singulier plutôt que la troisième — pour la formule finale consacrée de la devinette. Puis à l'invitation de l'enseignante, il donne la parole à un camarade et satisfait de la réponse obtenue, il place le carton représentant la Galice aussitôt sur la carte et retourne à sa place, laissant l'enseignante poursuivre. Tout se passe comme si, dès la réponse donnée, l'enseignante devait retrouver son rôle et Alexandre le sien. Il reprend la parole peu après pour proposer un mot et le répéter jusqu'à ce qu'il soit entendu de l'enseignante.

Néanmoins, on comprend qu'il ressente, lors de l'entretien, une certaine insatisfaction quant aux progrès qu'il a pu faire grâce à cette activité, dans la mesure où il semble s'être acquitté, de façon assez économique, de la tâche : s'il a repris la plupart des rubriques exigées — situation, drapeau, spécialité(s), capitale et question finale — il a omis d'étoffer la présentation en citant les provinces de l'autonomie, des villes ou d'autres éléments, et s'est borné, pour ce qui est des contraintes linguistiques, à n'en utiliser que deux : *ser* et *estar*. Le recours aux deux autres — *hay* et *tener* — l'aurait entraîné, lui et son groupe, à une élaboration plus complexe plutôt que de se contenter d'un travail à l'économie.

Morgane, à l'inverse, présente une devinette qui reflète une recherche et un travail beaucoup plus exigeants, au delà de la tâche prescrite :

MeS 3 - Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
46.52	1	Morg	Yo me sitúo en el noreste de España a orillas del Mar Mediterráneo (*jette un œil sur son cahier*) ++ mi bandera es rayas y de colores rioja y amarilla (*coup d'œil plus prolongé au cahier)* +++ yo es una región dinámica (*coup d'œil au cahier*) +++ yo tengo profundas (*coup d'œil au cahier*) + raíces históricas y culturales + (*lit*) soy una de las grandes potencias marítimas ++ yo estoy una + tierra fertil + que cultiva los cereales la vid el olivo *olivio las frutas ++ las hort talizas y las flores ++ mi capital es una ciudad de f de ferias que se ha modernizado con la con la celebración de los Juegos Olímpicos de 1992, mi habitan (*relève la tête en direction de la classe*) mi habitantes se llaman los catalanes, mi lengua es el catalán y mi capital es	Je me situe dans le nord-ouest de l'Espagne au bord de la Mer Mediterrenée (*jette un œil sur son cahier*) ++ mon drapeau est rayures et de couleurs rioja et jaune (*coup d'œil plus prolongé au cahier)*+++ je suis une région dynamique (*coup d'œil au cahier*)+++ j'ai de profondes (*coup d'œil au cahier*) + racines historiques et culturelles + (*lit*) je suis une des grandes puissances maritimes ++ je suis une + terre fertile + qui cultive les céréales la vigne l'olivier l'*olivio les fruits ++ les lég légumes verts*)* et les fleurs ++ ma capitale est une ville

48.00			Barcelona ¿Quién soy?	de f de foires qui s'est modernisée avec la célébration des Jeux Olympiques de 1992, mes habi (*relève la tête en direction de la classe*) mes habitants s'appellent les catalans, ma langue est le catalan et ma capitale est Barcelone Qui suis-je ?
			(…)	
48.26	2	P	¿Yo es ↑ Morgane ↑ yo es ↑ ¿es coherente yo es? ++ yo: ↑ (*se tourne vers la classe*)	¿Je est ↑ Morgane ↑ je est ↑ c'est cohérent je est ? ++ je: ↑ (*se tourne vers la classe*)
	3	E	Soy ↓	Soy ↓
48.35	4	P	Yo soy o yo estoy ↓ ça depend de ce que vous avez à dire (*Morgane retourne à sa place*)	Yo soy o yo estoy ↓ ça depend de ce que vous avez à dire (*Morgane retourne à sa place*)

La devinette présentée par Morgane, si on la compare à celles des autres groupes, dénote d'abord par sa longueur, le nombre et la variété des informations qui s'y trouvent mais aussi par sa structure qui montre que Morgane a compris l'enjeu de la tâche : faire deviner, certes, mais pas tout de suite, ménager du suspens, donner des indices mais pas les plus transparents en premier. Elle commence donc par la situation géographique de l'autonomie, la description du drapeau et passe ensuite à une série d'informations culturelles et économiques prélevées dans la fiche sur la Catalogne. Entre les deux, la caractéristique de la Catalogne : "*una región dinámica*" [une région dynamique]. Lorsqu'elle passe à la capitale, dans un premier temps, elle en parle sans en révéler le nom mais en donnant une indication de taille, les Jeux Olympiques de 1992. Elle ménage l'énigme mais dévoile le nom des habitants et de la langue qui sont des indices identifiables. Enfin, le nom de la capitale couronne la devinette qui se termine par la formule consacrée : "*¿Quién soy?"* [Qui suis-je ?]. A nouveau, on remarque une plus grande fluidité dans le discours de Morgane que dans celui d'autres élèves, excepté au moment où elle parle des cultures agricoles et de Barcelone, ville de foires : sa diction se fait plus hésitante dans la mesure où elle évoque des éléments et utilise un vocabulaire qui ne lui sont pas du tout familiers, qu'elle vient de prélever dans le document mis à sa disposition et que par conséquent, elle n'a pas eu encore le temps d'intégrer. C'est ce qui explique également le fait qu'elle lise de façon plus nette ce passage au lieu de le dire. Les erreurs peu nombreuses dans un texte aussi long et dense ne gênent pas la communication, si l'on met de côté le mot *rioja* qui désigne une autonomie et qu'elle a utilisé à la place de *roja* [rouge] mais

qui n'a sans doute pas perturbé ses camarades, du fait des sonorités très proches pour eux. L'enseignante, toutefois attire son attention sur l'accord erroné du verbe *ser* avec son sujet — "*yo es*" [je est] au lieu de "*yo soy*" [je suis] — et la confusion entre *ser* et *estar* plus loin : "*yo estoy una + tierra fertil" au* lieu de "*yo soy una tierra fértil*" [je suis une terre fertile]. Curieusement, Morgane ne réagit pas aux remarques de l'enseignante, sans doute parce qu'elle estime sa tâche achevée, comme l'ont fait tous les autres élèves, une fois la devinette présentée.

Si l'on revient aux rubriques et aux verbes exigés par l'enseignante dans l'élaboration de la devinette, on remarquera que Morgane n'a omis que la forme *hay* qui est celle qui a posé le plus de problèmes à l'ensemble des élèves. En revanche, nous l'avons déjà souligné, elle manifeste en l'occurrence une autonomie qui se révèle dans le fait qu'elle s'autorise à rajouter des éléments non prescrits dans la tâche mais ce faisant, ne restitue que son propre travail : tout ce qui fait l'originalité de sa prestation est ce qui pose le plus de problèmes de compréhension à ses camarades, comme nous l'a indiqué le comportement de Marion analysé plus haut [260].

Trois performances qui illustrent trois réponses différentes en termes d'activité et d'apprentissage. Marion semble avoir parcouru un chemin relativement important par rapport à Alexandre qui a davantage fait fructifier ses acquis. Morgane caracole en tête en menant un projet tout à fait personnel mais non dénué d'exigence. L'examen des autres devinettes nous permet de retrouver les différentes caractéristiques mises au jour à travers ces trois exemples :

- les différentes rubriques sont présentes et la plupart des groupes ont agrémenté leur devinette d'autres éléments puisés dans les fiches sur les autonomies, hormis celui d'Alexandre qui, comme nous l'avons vu a fonctionné davantage à l'économie ;

- l'essentiel de l'*input* offert en termes de vocabulaire se retrouve dans les différentes productions ;

- les élèves n'ont pas su, dans leur grande majorité, préserver l'énigme et le suspens dans leurs devinettes et ont proposé très tôt des indices facilement identifiables, voire même le nom de la capitale. Seule Morgane a répondu à cette contrainte du genre ;

[260] Voir *supra*, pp. 240-242.

- les contraintes linguistiques sont également difficiles à mettre en œuvre. Malgré la préoccupation de Hana pour les verbes, par exemple, seuls *ser* et *estar* ont été utilisés dans sa devinette. Hana et son groupe semblent s'en être tenus à ce qui était prescrit en termes d'informations sur l'autonomie avec une difficulté en ce qui concerne l'utilisation des verbes et les exigences du genre devinette, ce qui se retrouve souvent dans les différents groupes ;

- la cohérence de l'énonciation est respectée sauf, encore une fois dans le groupe de Hana qui ne parvient pas à la maintenir : les élèves passent en effet de la première personne à la troisième puis reviennent à la première et oublient la question finale — Qui suis-je ? — qui donne son sens au texte à présenter. Le rappel de cette question par un élève de la classe n'est d'ailleurs relevé par personne ;

- les élèves s'en tiennent tous à la présentation de la devinette, l'enseignant prenant en charge immédiatement la phase d'élucidation ;

- l'évaluation faite par l'enseignant prend davantage en compte le fait de ne pas lire le papier ou le cahier que le respect des autres consignes.

La troisième écriture concerne la prise de note sur la carte muette à l'issue des présentations des devinettes. Nous avons vu que cette phase de travail n'a pas atteint son objectif, les élèves se contentant de recopier le nom des autonomies à l'emplacement correspondant ou des spécialités dont le nom était écrit au tableau par l'enseignant.

Enfin, la MeS se termine par une quatrième écriture, celle des nouvelles devinettes ou des poèmes, au choix, à partir d'une autre autonomie tirée au sort. Les matériaux dont nous disposons à ce propos ne sont pas de même nature. Nous avons pu, effectivement, récupérer les textes affichés en 4°F avant la correction ou le re-travail. En revanche, dans les deux autres classes, notre manque de vigilance nous a privé de la première version des textes élaborés à la fin de la MeS, modifiée dès le cours suivant. Nous disposons néanmoins de l'oralisation enregistrée en 4°D et sommes obligée de nous contenter des affiches corrigées en 4°AB.

Les élèves avaient le choix de produire soit une nouvelle devinette soit un poème à partir de la deuxième autonomie proposée. C'est la première solution qui a été la plus retenue : 29

devinettes [261] contre 5 poèmes et 1 groupe a produit un texte qui ne présente aucune des caractéristiques des deux genres précédents et qui n'est pas non plus revendiqué comme devinette ou poème.

La devinette a été réutilisée majoritairement sans doute parce que les élèves se sont sentis rassurés de pouvoir reprendre ce qu'ils venaient de faire. L'analyse des textes produits nous permet de constater que l'on retrouve en général les mêmes caractéristiques en termes de contenu : situation, langue, spécialités, habitants, couleurs des drapeaux… et capitale. Les élèves en effet n'ont pas su, comme dans le premier essai, ménager l'énigme : la capitale est toujours présente, dans le meilleur des cas citée à la fin. Seuls les groupes qui ont travaillé sur le Pays basque ou la Galice parviennent à maintenir le suspens parce que le nom de la capitale, de la langue ou des habitants n'est pas immédiatement identifiable comme c'est le cas pour les autres autonomies. La devinette semble ainsi avoir été perçue par les élèves plutôt comme un prétexte — tâche scolaire — que comme un enjeu réel — énigme à élucider.

Les 5 élèves ou groupes ayant choisi le poème se sont trouvés en difficulté pour donner à leur texte la forme souhaitée : outre l'impossibilité pour eux de mettre en œuvre la rime ou l'assonance en LE, leur représentation de la poésie n'a pas permis la production de textes relevant véritablement de ce genre. Il semble, à la lecture, que les élèves aient intitulé "poème" tout texte se démarquant de la devinette. Néanmoins, on trouve parfois des essais qui montrent une préoccupation de type stylistique, comme par exemple dans ce texte sur la Galice, produit en 4°AB, qui commence ainsi :

Al extremo noroeste del Península
Está Galicia,
Tiene una capital que se llama
Santiago de Compostela. [262]

La seule inversion sujet-verbe confère déjà une tonalité plus proche de la poésie que la structure plus ordinaire utilisée dans les autres textes. On peut y déceler le souci de la rime et

[261] En 4°AB, l'enseignante a scindé les groupes et il y a davantage de productions que dans les autres classes.
[262] Traduction : Au nord-ouest extrême de la Péninsule / se trouve la Galice / elle a une capitale qui s'appelle / Saint Jacques de Compostelle.

l'emploi des majuscules en début de vers confirme la tentative des élèves, même si en espagnol il est nettement moins fréquent qu'en français. Mais les élèves ne peuvent pas le savoir…

Dans les affiches, on peut remarquer une préoccupation pour la mise en page : les élèves utilisent des couleurs, ornent leur texte du drapeau correspondant à l'autonomie, soignent la graphie du titre ou de la question qui clôt la devinette, etc. On peut y voir à la fois le plaisir du travail abouti, le désir de fignoler son texte et aussi une centration plus importante sur la tâche que sur l'activité propre à l'apprentissage. Pour autant, dans le cas de Jena, par exemple, il semble que les deux aspects soient mêlés, comme on le voit juste avant l'affichage du texte : elle retient la feuille que Karima veut lui enlever parce que "*il faut (voir ?) s'il y a des fautes encore*", préoccupée par la qualité d'un texte pour lequel elle a contribué au choix d'une forme de présentation originale pour la production finale, puisque la deuxième devinette est inscrite à l'intérieur de la carte de l'Espagne. En même temps, le fait de demander aux élèves de reporter les textes sur des feuilles de Canson de couleur tout de suite après l'élaboration leur confère un caractère définitif alors qu'une étape de vérification et d'amélioration des productions aurait été souhaitable.

Nous choisissons de rapporter ici une seule de ces productions, celle portée par Frédéric, parce qu'elle comporte beaucoup d'éléments communs aux différents textes, malgré le fait qu'elle ne relève ni de la devinette, ni du poème, et parce que nous en avons parlé à propos de l'incident qui l'a opposé à Hana [263] :

Rappelons l'épisode : Frédéric se porte volontaire pour oraliser le texte rédigé par son groupe sur une nouvelle autonomie tirée au sort.

MeS 2 - Séquence 3 (prolongement)

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
9.58	1	P	**Los últimos + Comunidad Valenciana ↑ ¿Quién va + contra la pared por favor**	**Les derniers + Communauté Valencienne ↑ Qui va + contre le mur s'il vous plaît**
	2	Es	**(x)**	**(x)**
	3	E	**Frédéric ↓**	**Frédéric ↓**

[263] Voir *supra*, pp. 185-186.

	4	P	**Allez, Frédéric + muy bien ↓**	**[Allez, Frédéric] + très bien.**
	5	Fred	**(*se dirige vers le texte affiché sur le mur du fond, puis se retourne*) J'commence ↑**	**(*se dirige vers le texte affiché sur le mur du fond, puis se retourne*) [J'commence] ↑**
	6	P	**Sí por favor**	**Oui s'il te plaît**
	7	Fred	**La capital es Vitoria los habitan + habi-tantes son los ++ valen-cianos, la lengua proxi próxima el catalán. Es un autonomía *turistal porque hay la costa y las playas y multitud + de *hotelos. La + especiali-lidad es la paella (*prononcé à la française*) valenciana y el turrón. La paella (*idem*) es al *bas de arroz (*la lettre "z" de "arroz" est prononcée à la française*), carne y mariscos y es el plato es-pañol más *famaso internacio-nal-mento mente**	**La capitale est Vitoria les habitan + ha-bi-tants sont les ++ valen-ciens, la langue pro proche le catalan. C'est un autonomie *touristal parce qu'il y a la côte y les plages et un grand nombre + d'*hotelos. La + speciali-lité c'est la paella (*prononcé à la française*) valencienne y le turron. La paella (*idem*) est à la *bas de riz (*la lettre "z" de "arroz" est prononcée à la française*), viande et fruits de mer y c'est le plat es-pagnol le plus *célabre internacio-nal-mente ment [264]**
11.07	8	P	**D'accord más famoso internacionalmente (*on entend quelques timides applaudissements*) Euh + ¿quién puede por favor decirme cuál es la ca-pi-tal del País Vasco?**	**[D'accord] plus célèbre internationalement (*on entend quelques timides applaudissements*) Euh + qui peut s'il vous plaît me dire quelle est la ca-pi-tale du Pays Basque?**

Frédéric s'est porté volontaire mais il ne semble pas connaître très bien le texte comme le montre l'oralisation hachée qu'il en fait, butant sur des mots — *habitantes* [habitants], *especialidad* [spécialité]—plusieurs fois utilisés durant la MeS, en déformant ou en tronquant d'autres — **famaso* pour *famoso* [célèbre] ; **hotelos* pour *hoteles* [hôtels] ; **bas* pour *base* [base] en 7 —. Il donne davantage l'impression de déchiffrer un texte qu'il découvrirait sur le moment que d'oraliser la production à laquelle il aurait participé dans son groupe. Pourtant, on ne peut manquer d'observer que ce texte est sensiblement différent de celui de la devinette et plus élaboré sous certains aspects. Le groupe a pris en effet quelques libertés quant à l'ordre de présentation des différents éléments, a introduit des données supplémentaires par rapport à ce qui était prescrit : il ne se contente plus d'énumérer des informations simples, il les

[264] Voir note 85, p. 229.

complète, malgré les maladresses. C'est ainsi que la langue est dite "proche du catalan", l'autonomie qualifiée de touristique, avec quelques éléments à l'appui – la côte, les plages, les hôtels en grand nombre —, et la paella fait l'objet d'un développement. En revanche, le groupe a abandonné la mention de la situation dans l'espace géographique de la péninsule et a privilégié le verbe *ser*. *Estar* qui était utilisé dans la devinette a disparu et si *hay* fait une apparition, c'est de façon maladroite, dans une expression qui est le calque du français — il y a **la** côte, **les** plages — là où l'espagnol n'utilise pas d'article — *hay playas* [il y des plages] [265]. *Tener* n'a toujours pas droit de cité.

Et puis surtout, il y a la confusion sur la capitale, au début du texte, comme nous l'avons montré en III.3.5.1. *supra* et dans le portrait consacré à Hana en Annexes [266]. Malgré l'accusation portée par Frédéric qui rend responsable Hana de cette erreur, nous pouvons faire l'hypothèse que la focalisation sur Vitoria dont il a fait preuve quelques instants auparavant, peut expliquer qu'il ait lui aussi participé de cette confusion, dont il se défend de toutes ses forces sur le moment car il est en train de perdre la face devant la classe et l'enseignant. De la même façon, sa réticence à aller corriger l'erreur sur la capitale dans ces circonstances, comme le lui demande l'enseignant, l'amènent à se décharger de la tâche sur Hana : "(*en tendant le marqueur à Hana*) *Non + vas-y Hana j'aime pas écrire ↓*" [267].

Ce bilan en demi-teinte ne doit pas nous faire oublier que si le premier texte a été produit après une phase individuelle, suivie d'une phase de travail en petits groupes puis un entraînement qui ont permis une élaboration et des réajustements plus aisés, ce dernier l'a été beaucoup plus directement en un temps très limité, soit 15 mn environ, qui comprenait la lecture de la fiche sur la nouvelle autonomie et l'élaboration du nouveau texte. Tout ceci n'a été possible que par ce qui s'est passé auparavant mais a obligé à opérer des choix plus draconiens.

Il nous reste à regarder ce qui a bougé ou non sur le plan linguistique, et particulièrement par rapport aux contraintes fixées. D'une manière générale, nous avons pu constater :

---

[265] Traduction : il y a **des** plages. L'expression *hay la costa* [il y a la côte] est aussi insatisfaisante en espagnol qu'en français. Un locuteur hispanophone dirait plus volontiers *hay una costa…* [il y a une côte…] et ferait suivre le mot d'un qualificatif adapté : très belle, sauvage, rocheuse, escarpée, etc.
[266] Voir pp. 185-186 et Annexe 10, pp. 99-100.
[267] En 18 p. 186.

- un respect total de la cohérence de l'énonciation dans les textes non corrigés : toutes les devinettes sont rédigées à la première personne du singulier ;

- pas de confusion entre *ser* et *estar* dans les textes non-corrigés ;

- une seule confusion entre *al oeste/en el oeste* [à l'ouest/dans l'ouest] : "*Soy la autonomía que está al oeste del mar Mediterráneo y al este de España*" [268] ;

- des emplois de *hay* timides mais plus nombreux — 1 sur 6 en 4°D ; 2 sur 7 en 4°F ; 11 sur 14 en 4°AB [269] — que dans les premières devinettes ou cette forme était inexistante : "*En mi bandera hay dos colores : blanco y verde*" ; "*Hay en mi bandera tres colores : el rojo el blanco el verde*" ; "*y hay una banda azul a la izquierda*" ; "*Hay muchos concursos : levanta pesos, corta troncos*" ; etc. [270]. Ils sont plus ou moins heureux puisque l'on trouve aussi des énoncés comme "*En Galicia hay los gallegos*" ou "*Es un autonomía *turistal porque hay la costa y las playas*" [271] mais les tentatives sont intéressantes et peuvent donner lieu à un travail d'observation ultérieur pour tenter de mieux cerner cette délicate question pour des élèves de 4ème, comme cette situation permet de le voir ;

- des emplois de *tener* également qui n'apparaissaient pas auparavant — 2 sur 6 en 4°D ; 1 sur 7 en 4°F ; 13 sur 14 en 4°AB — : "*El País Vasco tiene un clima oceánico*" ; "*Tengo dos ciudades famosos : Granada y Córdoba*" ; "*Tengo una frontera con *Navarro*" ; "*Mi autonomía tiene dos lenguas*" ; "*Tengo rayas en mi bandera*"[272] ; etc. ;

---

[268] Traduction : Je suis l'autonomie qui est à l'ouest de la mer Méditerranée et à l'est de l'Espagne.

[269] On peut supposer que dans cette dernière classe la phase d'amélioration des textes a joué dans le décalage constaté à cet égard par rapport aux deux autres classes.

[270] Traductions : Dans mon drapeau, il y a deux couleurs : blanc et vert ; Il y a dans mon drapeau trois couleurs : le rouge le blanc le vert ; et il y a une bande bleue à gauche ; Il y a beaucoup de concours : lever de poids et coupe de troncs d'arbres.

[271] Traductions : En Galice il y a les Galiciens ; C'est une autonomie touristique parce qu'il y a la côte et les plages. Voir à ce propos la note 15 p.

[272] Traductions : Le Pays basque a un climat océanique ; J'ai deux villes célèbres : Grenade et Cordoue ; J'ai une frontière avec la Navarre ; Mon autonomie a deux langues ; J'ai des rayures dans mon drapeau.

- des phrases plus complexes dans les trois classes : "*Tengo una bandera que es blanca y hay una raya azul*" ; "*Mi bandera es roja y tiene siete estrellas amarillas*" ; "*Mi *especilidad en gastronomía es la paella valenciana a base de arroz*" ; "*Yo me sitúo entre las autonomías de Murcia y de Cataluña a orillas del mar Mediterráneo*" [273] ; etc.

5.2.2. Production orale

Nous avons forcément évoqué à maintes reprises les prises de parole des élèves au moment où nous analysions d'autres aspects de leur activité. Rappelons ici les phases les plus importantes concernant la production orale dans la MeS :

- la liste des informations pour compléter celles fournies par le Vrai/Faux ;
- la présentation des devinettes ;
- l'élucidation des devinettes ;
- les demandes de précisions pour compléter la carte muette ;
- l'oralisation des derniers textes.

Nous ne retenons pas dans cette catégorie l'émergence des représentations du début que nous considérons comme un moment de fabrication de l'*input* et qui n'a pas donné lieu à des prises de parole en tant que telles. Même en 4°F où elle a pris des proportions beaucoup plus importantes, nous pouvons voir, à travers l'exemple de Eddy [274], qu'il s'agit avant tout d'une prise de parole très fragmentaire et pour le moins approximative.

Les productions orales ou plutôt les oralisations des informations obtenues à partir des re-combinaisons des affirmations fournies par le Vrai/Faux ont été analysées dans le chapitre précédent. Nous n'y reviendrons pas.

[273] Traductions : J'ai un drapeau qui est blanc et il y a une rayure bleue ; Mon drapeau est rouge et a sept étoiles jaunes ; Ma spécialité en gastronomie c'est la paella valencienne a base de riz ; Je me situe entre les autonomies de Murcie et de Catalogne au bord de la mer Méditerranée.
[274] Voir *supra*, p. 254.

En revanche, nous nous attarderons davantage sur la présentation des devinettes en nous penchant cette fois-ci sur le volet pragmatique lié à la production orale. L'équipe de préparation de la MeS, conscient du niveau débutant des élèves concernés [275] ne prétendait pas obtenir une dramatisation de la devinette mais comptait sur sa dimension dialogale censée favoriser le fonctionnement communicatif pour faire alterner les rôles de réception et de production. Nous avons pu constater que les présentateurs des devinettes ont été attentivement écoutés mais qu'ils n'ont pas pris en charge, sauf dans le cas de Jérémy en 4°AB — que nous allons voir à la suite—, la partie d'élucidation de la devinette, la laissant volontiers à l'enseignant de la classe qui, de toutes façons, s'empresse de l'organiser. De ce fait, les interactions horizontales sont extrêmement rares. Comment expliquer cette indifférence, même de la part d'élèves qui, comme Marion, ont manifesté un intérêt tout particulier à ce propos — *Quand on posait des questions qu'il fallait qu'ils répondent* — [276] ? Nous faisons l'hypothèse que, au delà du manque de familiarité avec ce type d'activité, l'insuffisance de l'entraînement à cette prise de parole a obligé les élèves à se focaliser sur la restitution du texte de la devinette, dans un effort de "récitation" qui a pris le pas sur la fonction de l'objet.

Malgré et peut-être à cause de la réduction de la phase d'élucidation à une tâche scolaire plus identifiée — répondre aux questions de l'enseignant — des auditeurs se sont manifestés pour fournir la réponse et éventuellement un argument pour l'étayer, dans des proportions ordinaires [277] mais en faisant preuve d'une compétence et d'une autonomie non dénuées d'intérêt. Nous citerons l'exemple de Jena qui, pourtant n'est pas une élève particulièrement à l'aise en espagnol et qui nous a confié ses difficultés à l'oral lors de l'entretien [278] :

---

[275] Le CECRL ne prévoit pas de descripteur en ce qui concerne le niveau A1, quand il s'agit de la compétence pragmatique, plus exactement sur certains aspects de la compétence discursive comme la souplesse, les tours de parole, le développement thématique ou la précision. Seule la cohérence et la cohésion sont prises en compte : "*Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que "et" ou "alors", op. cit.*, pp. 97 à 101.

[276] Voir *supra*, p. 172.

[277] Nous avons à ce propos deux modes de fonctionnement différents : en 4°D, à un présentateur correspond un "devineur" ; en 4°AB et 4°F, les enseignantes interrogent plusieurs élèves sur ce qu'ils ont compris, ce qui multiplie le nombre d'intervenants. Mais nous avons pu constater que les mêmes élèves se retrouvent souvent des deux côtés ou se proposent plusieurs fois pour l'élucidation des devinettes. Il y ainsi 7 présentateurs en 4°D mais seulement 4 nouveaux élèves "devineurs". Il en va de même en 4°AB malgré le procédé différent. L'enregistrement de moins bonne qualité en 4°F ne nous a pas permis de faire le même comptage.

[278] Voir *supra*, p. 249.

MeS 1 - Séquence 2

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
36,25	1	Jere	(…) Mi capital es Vitoria (*Jena lève la main*) y el lengua is es el es es *eskura	(…) Ma capitale est Vitoria (*Jena lève la main*) et la langue [is] c'est le es es *eskura
	2	P	Euskera	Euskera
	3	Jere	euskera	euskera
	4	P	Bien muchas//	Bien, merci//
	5	Jere	//¿Quién soy?	Qui suis-je ?
	6	P	Muchas gracias porque (*Jena baisse le bras*) lo has hecho muy bien cuando los demás **se están burlando** ↑ (5") Bien +++ (montre la classe) à toi de donner la parole ↓	Merci beaucoup parce que (*Jena baisse le bras*) tu l'as très bien fait alors que les autres **sont en train de se moquer** ↑ (5") Bien +++ (*montre la classe*) [à toi de donner la parole ↓]
	7	Jere	Souhila ↓	Souhila ↓
	8	Sou	Es la Extremadura	C'est l'Extrémadoure
	9	Jere	(*se tourne vers le tableau*) No//	(*se tourne vers le tableau*) Non//
	10	P	//no (*Jena lève aussitôt la main. P la montre du doigt puis se ravise et se tourne vers Jérémy*) a toi de donner la parole + excuse-moi	//Non (*Jena lève aussitôt la main. P la montre du doigt puis se ravise et se tourne vers Jérémy*) [a toi de donner la parole + excuse-moi]
	12	Jere	(*en montrant Jena du menton*) C'est à elle elle a commencé	(*en montrant Jena du menton*) [C'est à elle elle a commencé]
	13	Jena	Eres las Islas Baleares ↑	Tu es les Iles Baleares ↑
37.11	14	Jere	No	Non
47.43	15	Anth	La bandera de mi auto autonomía tiene tres colores + Los colores euh amarillo y rojo +++ La especialidad de mi autonomía es las las *floras flores + El capital de mi autonomía ++ está Barcelona. ¿Quién soy? (*P. fait un signe à anthony vers la classe. Jena lève la main. Anthony lui fait signe*)	Le drapeau de mon auto autonomie a trois couleurs + Les couleurs euh jaune et rouge +++ La spécialité de mon autonomie c'est les les fleurs [279] fleurs + Le capitale de mon autonomie ++ c'est Barcelone. Qui suis-je ? (*P. fait un signe à Anthony vers la classe. Jena lève la main. Anthony lui fait signe*)
	16	Jena	Eres Cata Cataluña	Tu es la Cata Catalogne
	17	P	¿Cómo sabes Jena que es Cataluña? (*Anthony place l'autonomie sur la carte au tableau*)	Comment sais-tu Jena que c'est la Catalogne ? (*Anthony place l'autonomie sur la carte au tableau*)

[279] Le substantif *flores*, féminin pluriel, est ici transformé en **floras*, la terminaison en "a" étant plus conforme aux représentations des élèves en ce qui concerne le féminin en espagnol.

	18	Jena	(x)	(x)
	19	P	(*se penche en avant en portant la main à son oreille*) ¿Por qué?	(*se penche en avant en portant la main à son oreille*) Pourquoi ?
	20	Jena	La bandera//	Le drapeau//
	21	P	//la bandera es ↑	// le drapeau est ↑
	22	Jena	La bandera es roja y amarilla (*Anthony retourne à sa place*)	Le drapeau est rouge et jaune (*Anthony retourne à sa place*)
48.46	23	P	Bien y también ¿por qué? ++ ¿Cómo sabéis que es Cataluña?	Bien et aussi pourquoi ? ++ Comment savez-vous que c'est la Catalogne ?

Jena est parmi les élèves – peu nombreux – qui lèvent la main pour proposer la réponse aux devinettes présentées par les autres groupes et si elle réussit une fois sur deux ici dans l'identification, on peut remarquer qu'à chaque fois, elle formule la réponse de façon pertinente sur le plan socio-culturel, en 13 et 16, puisqu'elle choisit la deuxième personne du singulier — *eres…* [tu es] — c'est-à-dire qu'elle se positionne dans une interaction directe avec celui ou celle qui propose la devinette et non pas dans une réponse indirecte, davantage destinée à l'enseignante, par le biais de la troisième personne du singulier — *es…* [c'est…]—, quand ce n'est pas par l'énoncé du seul nom de l'autonomie, comme le font les autres élèves et notamment Souhila. Elle est en effet, la seule élève de la classe capable de produire un tel énoncé dans cette situation, à l'exception de Jérémy qui le réalise — *es + eres le comunidad de Madrid* [c'est + tu es le communauté de Madrid] — mais après réparation d'une première formulation qu'il reconnaît comme erronée. De la même façon lorsqu'en 22, elle propose un argument pour justifier sa réponse à la devinette sur la Catalogne — la couleur du drapeau— elle se saisit de l'information donnée par Anthony en 15 — *Los colores euh amarillo y rojo* [Les couleurs euh jaune et rouge] — mais en l'adaptant à l'énoncé qu'elle veut produire : *La bandera es roja y amarilla* [Le drapeau est rouge et jaune]. Encore une fois, elle se singularise de la majorité des élèves de la classe qui ne procèdent pas de la sorte, se contentant le plus souvent d'un mot ou d'une expression pour toute justification de la réponse aux devinettes posées. Nous avons pu constater chez cette élève beaucoup d'ambivalence [280] mais aussi une prise de conscience et de confiance, sur laquelle nous reviendrons dans la section suivante, et un cheminement dans l'apprentissage de l'espagnol dont témoignent les exemples ci-dessus.

[280] Pour plus de détails, voir en Annexe 10 son portrait, pp. 56-77.

Passons maintenant à la phase suivante : la carte muette à remplir. Nous savons qu'elle n'a pas fonctionné comme l'espéraient les auteurs de la MeS. Nous en avons un exemple caractéristique avec Jena à nouveau comme protagoniste. Rappelons le contexte : les différents représentants des groupes ont proposé leurs devinettes et les autres élèves ont dû prendre en note sur une carte muette les éléments cités. Dans cette séquence, tous ont à compléter leur carte en posant des questions de façon à obtenir les informations manquantes.

Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
11.27	1	P	¿Todo está completo, Vanessa, todo? (*Jérémy et Jena lèvent la main*) Jena ↑	Tout est complet, Vanessa, tout ? (*Jérémy et Jena lèvent la main*) Jena ↑
11.42	2	Jena	¿Cuál es la + la es +++ la especialidad de (*se penche vers sa feuille et lit*) comunidad de valenciana	Quelle est la + la spé +++ la spécialité de (*se penche vers sa feuille et lit)* communauté de valencienne
12.52	3	Jena	¿Cu cuál cuál es la especialidad de Cataluña?	Qu quelle quelle est la spécialité de la Catalogne ?
12.59	4	P	++ Vous avez entendu ?	+ [Vous avez entendu ?]
13.52	5	P	Bien (*Karima lève la main*) Karima ↑	Bien (*Karima lève la main*) Karima ↑
	6	Kar	¿Cuál es la especia//	Quelle es la spécia//
	7	P	//Más alto para todos	//Plus fort pour toutle monde
	8	Souh	Ah madame ↑	[Ah madame]↑
	9	P	Chut chut	[Chut chut]
14.03	10	Kar	(*pas plus haut*) ¿Cuál es la + la especialidad de Madrid?	(*pas plus haut*) Quelles est la + la spécialité de Madrid ?
14.29	11	Jena	¿Cuál es la especialidad de Galicia? *(à peine audible)*	Quelle est la spécialité de la Galice ? (*à peine audible*)
14.36	12	P	Vous pouvez répondre? ¿Podéis contestar? ¿Sí?	[Vous pouvez répondre ?] Vous pouvez répondre ? Oui ?
15.15 15.19	41	Mar	¿Cuál es la especialidad de de Islas Canarias? (*Jena lève la main*)	Quelle est la spécialité de des Iles Canaries ? (*Jena lève la mai)*

Jena va intervenir à plusieurs reprises mais en posant toujours la même question à propos de régions différentes — *¿Cuál es la especialidad de...?* [Quelle est la spécialité de… ?] — en 2, 6, 20 et 39. C'est d'ailleurs la seule question posée par l'ensemble des élèves durant cette phase, ce qui peut s'expliquer assez aisément par le fait que c'est l'information la plus difficile à comprendre et à saisir du point de vue lexical aussi bien que culturel : les élèves ignorent ce vocabulaire, excepté le mot *paella*, et la réalité qu'il désigne. Pour autant, cela ne veut pas forcément dire que les autres caractéristiques des autonomies ont été saisies et notées par tous sur la carte muette, à l'endroit souhaité. Nous retrouvons là ce que nous avions déjà observé dans la séquence 1 où Jena reprenait telle quelle une affirmation du Vrai/Faux sans opérer les transformations souhaitées. On peut remarquer néanmoins qu'elle ne se contente pas seulement de cette possibilité mais qu'elle intervient également pour répondre aux questions formulées par les autres élèves, en levant la main à plusieurs reprises — en 1, 19, 29, 37 et 41 — et en manifestant son désir de contribuer à cet échange d'informations : "*Moi m'dame*" en 29.

Pour finir, l'oralisation des derniers textes a fourni l'occasion d'une nouvelle prise de parole. Nous savons que faute de préparation, elle n'a pas permis aux élèves de bénéficier d'une autonomie suffisante et qu'elle s'est soldée par une prestation qui tenait beaucoup du déchiffrage, comme dans le cas de Frédéric que nous avons cité plus haut [281]. Pour autant, cela n'a pas entamé l'enthousiasme des élèves qui ont vu dans cette phase la concrétisation du projet dans lequel on les avait engagés.

Un coup d'œil aux descripteurs de niveau A1 correspondant à l'utilisateur élémentaire de la classe de 4ème LV2 — classe de début d'apprentissage de l'espagnol — c'est à dire à ce que les apprenants de ce niveau doivent être capables de faire dans des situations différentes d'utilisation, nous permet de replacer nos observations dans le contexte des langues tel qu'il est défini aujourd'hui par le CECRL :

Utilisateur élémentaire A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut

[281] Voir p.

	communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Extrait du Tableau I – Niveaux communs de compétence – Echelle globale [282]

Nous proposons ici une tentative de comparaison entre les "compétences" décrites dans le CECRL et les données recueillies concernant les élèves :

A1		
Comprendre	Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
Parler	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
Ecrire	Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Extrait du Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation [283]

A1	
Production	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

[282] *CECRL, op. cit.*, p. 25.
[283] *Ibid*, p. 26.

orale générale	
S'adresser à un auditoire	Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.
Production écrite générale	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.
Contrôle et correction	Pas de descripteur disponible.
Compréhension générale de l'oral	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.
Compréhension générale de l'écrit	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.
Lire pour s'informer et discuter	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.
Interaction orale générale	Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.

Extraits des tableaux des activités de communication langagière et stratégies [284]

A1	
Etendue du vocabulaire	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.
Maîtrise du vocabulaire	Pas de descripteur disponible
Correction grammaticale	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
Maîtrise du système phonologique	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.
Maîtrise de l'orthographe	Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.
Correction socio-linguistique	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.
Aisance à l'oral	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.

Extraits des tableaux de compétences communicatives langagières [285]

[284] *Ibid*, pp. 48 à 61.

Nous pensons que l'activité déployée par la plupart des élèves et dont nos observations portent le témoignage le plus prudent, compte tenu des circonstances matérielles, est au delà de ce qui est requis dans ces tableaux et peut contribuer à ouvrir des perspectives plus enthousiasmantes aux yeux des enseignants vigilants sur la question de l'instrumentalisation de la langue à laquelle une lecture réductrice de ces textes pourrait conduire. Nous reprenons ici quelques points parmi les descripteurs des niveaux de compétences décrits dans le CECRL et rappelés plus haut, pour les mettre en relation avec l'activité requise par la MeS dans laquelle les élèves ont été amenés à :

- "*comprendre et utiliser*" des énoncés, pas forcément "*simples*" [286] : c'est le cas, en compréhension, des affirmations du Vrai/Faux ou des fiches de présentation des autonomies, et en production, des re-combinaisons de la phase 2, et des devinettes. Les objets sociaux sont rarement simples… ;

- "*comprendre et utiliser*" des énoncés "*qui* [ne] *visent* [pas seulement] *à satisfaire des besoins concrets*" : la devinette est un genre ludique qui répond ici à des objectifs culturels ;

- produire un écrit très court, certes, mais plus complexe qu'"*une carte postale de vacances*" ou que "*des détails personnels dans un questionnaire*" ;

- etc.

5.3. Les aspects culturels

[285] *Ibid*, pp. 86 à 101.
[286] Dans le texte du CECRL, le terme "simple" est récurrent et permet des interprétations très différentes.

Tous les élèves déclarent avoir appris des choses en ce qui concerne l'Espagne et plus particulièrement la géographie espagnole et manifestent même parfois un certain enthousiasme à cet égard, à l'instar de Jena :

> *j'ai beaucoup appris sur la culture espagnol ses plats, ses langues et la géographie. C'est un pays fascinant !!!*

Nous avons de nombreux autres témoignages à travers les questionnaires et les entretiens depuis l'inventaire hétéroclite

> Hana : *les couleurs, les régions espagnoles, les drapeaux, les plats régionales et l'emplacement des régions, beaucoup de vocabulaire, écrire des devinettes, 4 verbes.*

jusqu'à des formulations qui laissent entendre des apprentissages plus spécifiques, malgré la maladresse de l'expression :

> *J'ai appris que est composé de plusieurs autonomie* — 4°AB
> *J'ai appris qu'il y a une capitale pour chaque autonomie, qu'elles ont chacunes une spécialité* – Tim 4°AB
> *L'Espagne est divisée en régions autonomes et comme celles de la France, elles ont de spécialité* – Cécile 4°D
> *A "mieux" connaître comment l'Espagne était "formé" (les région, ...)* - Charlène 4°D
> *Les emplacement des autonomies en Espagne* — Thomas 4°F
> *J'ai appris que l'espagne a plusieurs cultures* — Samir 4°D [287]

Certains élèves se sont davantage mobilisés d'emblée sur cet aspect de la MeS, du fait de leurs centres d'intérêt par exemple, le cas le plus remarquable étant celui de Morgane qui nous confie lors de l'entretien :

[287] Voir Tableau Bilan 1 – Ce que j'ai appris, en Annexe 6.1, p. 20.

> *avant je savais pas qu'il y avait plusieurs régions j'savais pas du tout pourtant je traverse l'Espagne tous les ans mais j'ai je savais pas du tout*

En effet, Morgane est d'origine portugaise et lorsqu'elle se rend en vacances au Portugal, elle traverse l'Espagne et "*adore passer par là*". Comme elle vient de commencer l'apprentissage de l'espagnol, elle se réjouit car, dit-elle

> *cette année oui je vais plus en profiter*

Elle insiste à nouveau sur le fait d'avoir "*beaucoup appris*" et se souvient de données précises et différentes de celles citées par d'autres camarades. En tout cas, elle a retenu clairement des détails concernant la première autonomie sur laquelle elle a travaillé :

> *les différentes fêtes qu'y'avait + que aussi y'avait un + que qu'une région enfin Cataluña c'était une région euh avec avec beaucoup de foyers artistiques + que c'était euh + un des ports maritimes les plus + les plus connus + et aussi au niveau des: des plats aussi ils parlaient de plats traditionnels et euh j'me rappelle plus trop après*

D'autres élèves sont davantage démunis sur le plan culturel et sont victimes de confusions ou d'ignorances qui n'aident pas à la compréhension des réalités abordées dans cette situation. Le cas le plus frappant est celui des malentendus occasionnés par la méconnaissance d'une convention géographique bien pratique dans la lecture d'une carte. C'est ainsi que Charlène et Jena— au moins — en arrivent à faire des erreurs dans leurs énoncés parce qu'elles ne comprennent pas le placement des Iles Canaries par les auteurs du manuel dans un encadré à droite de la carte de l'Espagne et en concluent que les Canaries se situent au sud des Iles Baléares. C'est encore Jena qui propose un énoncé bien embarrassant — "*España está rodeada por Portugal y Francia*" [l'Espagne est entourée par le Portugal et la France] qui laisse l'enseignante perplexe du fait de l'imbrication entre le linguistique et le culturel. En effet, si l'énoncé est correct du point de vue linguistique, il n'est pas tout à fait recevable du point de vue géographique, l'Espagne n'étant pas entourée seulement par la France et le

Portugal. Cette prégnance du linguistique sur le culturel apparaît à la même occasion, dans une autre classe, au moment où l'enseignante accepte la proposition de Morgane — *El estrecho de Gibraltar es un territorio inglés* [Le détroit de Gibraltar est un territoire anglais] — sans se rendre compte de la confusion entre le détroit et le territoire de Gibraltar.

A propos des aspects culturels directement liés à la MeS, nous avons rencontré chez la plupart des élèves, une difficulté à comprendre une réalité administrative complexe, tellement différente de la leur et qu'ils ne maîtrisent pas forcément non plus d'ailleurs. Nous avons vu en III.5.2.1. *supra* que Jérémy ou Aurélien ne savent comment identifier le terme *Comunidad* [Communauté] au début de la MeS. Au delà de l'hésitation sur la nature du mot — nom propre ou nom commun —, les énoncés proposés, tels que "*Hay diecisiete autónomas en España*" [Il y a dix-sept autonomes en Espagne] [288] nous paraissent rendre compte de l'embarras, tout à fait compréhensible, dans lequel se trouvent les élèves face à ces objets.

Mais dans les productions finales nous ne rencontrons plus de telles confusions, même si Jena laisse encore échapper lors de l'entretien que les documents de travail concernaient "*la ville qu'on devait présenter*". Pour autant, il semble que les élèves aient pu bénéficier d'une prise de conscience interculturelle qui leur a permis de mieux comprendre un certain nombre des caractéristiques administratives et culturelles rencontrées dans leur activité. C'est ce que la mise en commun collective lors du deuxième bilan qui fait suite à la MeS semble également laisser apparaître [289].

Il aurait fallu, bien entendu, pouvoir proposer une nouvelle situation qui nous aurait donné à voir si les hypothèses que nous formulons sont fondées, aussi bien sur le plan culturel que sur les autres compétences que nous avons travaillées ici. C'est certainement une des limites de cette recherche que l'on peut regretter mais qu'il ne nous a pas été permis de dépasser.

[288] Voir *supra*, pp. 247-248.
[289] Voir *supra*, pp. 119-120

6. Comment l'élève perçoit le processus par lequel il est passé

Tout au long de cette analyse, nous avons constaté le rapport étroit entre la capacité à nommer les choses, depuis ce qu'on apprend jusqu'à comment on s'y prend, et la construction de l'autonomie langagière en LE.

C'est ce que sait particulièrement faire Morgane, pour laquelle il semble y avoir adéquation entre ses propos —*"pour d'écrire l'autonomie" ; "en prenant plein de détails" ; "avec les détails essentiel"* — et l'activité qu'elle déploie visible en partie à travers les productions auxquelles elle a participé. Dans la première devinette surtout, nous avons pu voir comment elle dressait le "portrait" — *yo es una región dinámica* [je est une région dynamique] — de l'autonomie à sa charge, en y incluant des "détails" plus nombreux que la moyenne, prélevés dans le document mis à sa disposition, d'ordre historique et économique, et en même temps "essentiels" : *yo tengo profundas + raíces históricas y culturales + soy una de las grandes*

potencias marítimas [j'ai de profondes + racines historiques et culturelles + je suis une des grandes puissances maritimes] ; *yo estoy una + tierra fertil + que cultiva los cereales la vid el olivo olivio las frutas ++ las hort talizas y las flores* [je suis une + terre fertile + qui cultive les céréales la vigne l'olivier l'*olivio les fruits ++ les lég légumes verts et les fleurs] ; *mi capital es una ciudad de f de ferias que se ha modernizado con la con la celebración de los Juegos Olímpicos de 1992* [ma capitale est une ville de f de foires qui s'est modernisée avec la célébration des Jeux Olympiques de 1992].

A contrario, ce sont les élèves les plus aliénés sur ce plan, c'est-à-dire ceux qui ne peuvent rien dire de ce qu'ils font ou de ce qu'ils ont appris, qui sont, bien évidemment, le plus en difficulté, comme Eddy ou Amandyne. L'un comme l'autre ont eu très peu de part dans l'élaboration des devinettes. Eddy se réfugie dans la focalisation sur le cahier et la récitation de la leçon, en début de MeS [290] où il s'agit de remobiliser les connaissances sur la géographie espagnole ou au moment de la production des énoncés pour compléter la liste des informations du Vrai/Faux. Dans un cas comme dans l'autre, il ne peut donner que des éléments épars et parcellaires, ou la longue litanie des autonomies dont il écorche tous les noms. Amandyne, de son côté, a les yeux rivés sur son papier au moment de la devinette [291], et sa présentation qui tient davantage du déchiffrage que de l'oralisation d'un texte préparé, montre à l'évidence qu'elle n'a pas joué de rôle dans l'élaboration. Tout comme elle s'effraie à l'idée que l'enseignant pourrait lui poser des questions alors que, définitivement à ses yeux, elle n' "*arrive pas à faire des phrases entières.*

D'autre part, nous disposons de quelques éléments qui tendent à montrer que cette activité de compréhension — ou cette compréhension de l'activité—, n'est pas pour déplaire aux élèves. C'est par exemple Jena qui déclare, même si ce qu'elle dit est peu probant, avoir particulièrement apprécié les phases de bilan, les deux premiers, en classe après la MeS — *c'était bien [...] parce qu'on a tous participé à la fin on a donné nos idées sur les trois heures c'qu'on avait fait et c'était bien* — mais aussi les questionnaires et les entretiens. Mais encore la disponibilité des élèves qui acceptent l'entretien, au-delà de ceux que nous avons sollicités, et qui reviennent dire à leur enseignant combien cela les a intéressés et leur a permis de mieux comprendre ce qu'ils avaient fait.

[290] Voir Annexe 10, pp. 133-137.
[291] Voir *supra*, p. 178.

A plusieurs reprises dans nos observations nous avons constaté à quel point les élèves avaient besoin à la fois de validation et de reconnaissance de leur travail. C'est au point que Alexandre imagine une phase de correction là où il n'y en a jamais eue : il a *a posteriori* interprété la phase de validation comme la correction dont il avait besoin mais sans le comprendre. Le seul fait d'attirer son attention sur ses propos lors de l'entretien — *"vous avez corrigé au tableau ↑"* — lui permet de prendre conscience de son erreur et de ce qui s'est réellement passé : la tâche suivante a tenu lieu de correction [292], en fait de validation des hypothèses, mais Alexandre n'est pas en capacité, seul, d'identifier cette modalité de travail et ne peut que plaquer les schémas connus de lui.

Il se plaint également dès le premier questionnaire de ne pas tout comprendre — "*Toutes les choses étaient dites en espagnol et on ne comprenait pas tout*" — et revient sur cette difficulté lors de l'entretien, à propos du document à lire, concernant l'autonomie qu'il a tirée au sort. Les relances qui lui sont faites lui permettent de mettre au jour les stratégies utilisées pour contourner la difficulté : sélectionner des informations, utiliser les traductions, repérer les mots connus qui se répètent, s'entraider :

> Alexandre *: j'ai trouvé assez difficile en fait 'fin pi à comprendre tout ça y'avait des mots qu'on avait pas appris tout ça donc euh c'était assez dur quand même*
>
> Q *: mais vous avez trouvé votre chemin ↓*
>
> Alexandre *: oui oui oui*
>
> Q *: comment ↑*
>
> Alexandre *: ben pfff 'fin déjà on s'est basé qu'ceux qu'sur la gastronomie puis on a moins regardé pi en plus y'avait parfois sur euh y'avait des traductions euh entre parenthèses des euh des plats pi après ben ça revenait souvent le les verbes qu'on connaissait donc c'est assez facile mais pour les autres choses d'économie tout ça on connaissait pas trop (...) ouais ben on s'est aidés (...) sinon ben on a d'mandé à ma copine, aux copains, aux autres groupes quoi*

Sans cet accompagnement à la réflexion, Alexandre en resterait à des représentations fréquentes : si on ne comprend pas tous les mots, on ne peut pas comprendre un texte. Le fait de comprendre, pour lui, ne suffit pas à renverser ses représentations, il lui faut cette invitation pour y parvenir. Nous avons vu que d'autres élèves partageaient cette même

[292] Il est probable que tel soit le cas parce que l'activité vaut pour lui validation — il l'a faite dans sa tête — ce qui n'est sans doute pas le cas pour tous.

conviction et avaient sans doute besoin comme lui d'un travail de conscientisation pour s'autoriser un changement de comportement cognitif.

Parce qu'ils sont interrogés de façon explicite sur leurs représentations et inquiétudes durant l'entretien, les élèves livrent des informations qui permettent de comprendre les éventuels incompréhensions et malentendus dont les deux parties sont victimes, élèves et enseignants. Nous en présenterons ici un échantillon, en reprenant parfois des exemples qui ont servi à illustrer d'autres entrées dans cette recherche, le croisement nous semblant inévitable.

Hana, comme Alexandre, partage la même préoccupation sur le vocabulaire et ce qu'elle en dit durant l'entretien nous permet à toutes les deux de voir les stratégies utilisées pour résoudre le problème :

> Q - *Et vous avez eu des difficultés de compréhension ↑*
> Hana - *Euh oui sur les mots de vocabulaire on comprenait pas très bien euh les verbes parce que des fois on cherchait dans à la fin du du du livre mais euh des fois c'était des verbes à affaiblissement ou des verbes à diphtongue donc on on voyait pas trop euh y'avait des mots aussi qu'on qu'on comprenait pas*
> Q - *Comment vous avez fait pour comprendre ?*
> Hana - *Ben soit on a demandé au professeur soit on a cherché dans le livre et pis après ++*
> Q – *Il n'y avait pas tout dans le livre ↑*
> Hana - *Non pas tout*
> Q - *Alors comment vous avez fait pour comprendre?*
> Hana - *On ben ceux vraiment qu'on comprenait pas on les a on les a pas mis*
> Q - *Vous avez laissé tomber ↓*
> Hana - *Oui*
> Q - *Et donc ce que vous compreniez c'était parce que vous connaissiez le vocabulaire ↑*
> Hana - *Oui oui ou alors on a on a demandé au prof*
> Q – (…) *vous avez deviné un certain nombre de choses quand même ↑*
> Hana - *Oui*
> Q - *Grâce à quoi ?*
> Hana - *Parce qu'y'avait des mots qui ressemblent beaucoup au français donc on on s'assurait que c'était bien le mot mais on avait d'jà on avait d'jà compris le on savait d'jà quoi*

Cet échange long que nous avons déjà abordé sous l'angle des stratégies utilisées en compréhension [293] permet également de mettre Hana en interrogation et de lui remettre en

[293] Voir *supra*, pp. 234-235.

mémoire le recours à la transparence que l'espagnol offre avec le français qu'elle avait omis de citer dans un premier temps parce qu'elle s'en méfie, en partie à juste raison, mais aussi et surtout — c'est notre hypothèse — parce qu'il n'est pas dans ses usages conscientisés.

Tim, nous l'avons vu, a ressenti le travail sur le deuxième texte comme une répétition mais il reconnaît qu'il a été aussi occasion de progrès et d'apprentissage :

> *comme on avait déjà fait le texte avant ça nous permettait de compléter plus de choses dans le deuxième texte (...) y avait pas plus d'informations mais euh en fait nous on en trouvait plus parce qu'on faisait plus attention à certaines choses à certaines remarques que le professeur avait données*

Néanmoins, il ne perçoit pas facilement les enjeux de l'activité comme lors de l'élaboration du deuxième texte qu'il considère comme une répétition dans un premier temps. C'est parce qu'il est interrogé sur ce point lors de l'entretien qu'il revient sur son premier jugement, peut-être par crainte d'être "impertinent", mais en tout cas le fait de devoir s'expliquer l'oblige à prendre conscience que l'élaboration du deuxième texte permet d'aller plus loin, pour trouver davantage d'informations et tenir autrement compte des consignes que la première fois. Ce qui n'est pas rien et plaide en faveur de moments de réflexivité qui permettent ce type de prise de conscience pour les élèves. Nous pensons que pour les élèves comme Tim, comme pour les autres, une visibilité de ces enjeux, rendue possible et perceptible par les modalités même du travail proposé, est vraiment nécessaire.

Ce qui nous a frappée également chez Frédéric c'est l'alternance entre la compréhension de certains aspects de la MeS évoqués plus haut et un discours convenu — travailler en espagnol c'est faire des phrases ; c'était difficile ; comprendre c'est comprendre tous les mots, en quelque sorte, etc. — qu'il réussit pourtant à dépasser parfois lorsqu'il est invité à s'expliquer : c'est ainsi qu'il est capable de revenir sur la question de la compréhension du vocabulaire pour évoquer lui aussi la possibilité de prendre appui sur ce qu'il connaît ou sur le contexte, mais qu'il est moins à l'aise pour dire ce qui représente vraiment une difficulté pour lui ou ce qui a été amélioré lors de la phase de correction des textes affichés. Ce qui nous amène à dire que Frédéric probablement s'en tire bien du point de vue scolaire, dans un confort relatif qui ne le met pas totalement à l'abri d'éventuelles déconvenues, mais certainement plus qu'Hana ou que

d'autres élèves de la classe. Son capital en espagnol lui permet de faire face aux situations mais sans beaucoup s'investir, comme le montre son attitude en classe [294] : implication toute relative dans le travail d'élaboration qui l'amène à déchiffrer et non pas à oraliser le dernier texte affiché, à confondre la capitale, à s'appuyer sur Hana à plusieurs reprises, et par ailleurs capacité à opérer des corrections ou des réparations au moment voulu. Peut-on faire l'hypothèse qu'une plus grande visibilité des objectifs et des exigences du travail proposé, assortie d'une meilleure protection pour la face, permettrait à Frédéric de s'investir davantage et de prendre les risques qui lui permettraient de progresser et de faire avancer le travail aussi bien pour lui que pour la classe ? Ce n'est pas de toute façon, le seul cas qui nous fait pencher dans cette direction.

D'autre part, nous avons pu mettre au jour un certain nombre de malentendus qu'il nous semble important de lever pour permettre une véritable appropriation du savoir. Nous ne reprendrons pas ici l'analyse que nous en avons faite en 4.3. *supra* [295] mais l'éclaircissement de ces malentendus et les informations nécessaires pour les dépasser ne peuvent avoir lieu que dans des moments d'arrêt et de réflexion. Cela peut se faire pendant la MeS, dans des "tiroirs" que l'on ouvre pour un "arrêt sur image" de la même façon que pour la correction [296] ou à la fin de l'activité au moment du bilan nécessaire à la suite des apprentissages.

Ce bilan, manifestement, comme nous l'avons vu en ouvrant ce chapitre, est un moment important pour Jena. Nous faisons l'hypothèse que cette élève, compte tenu de son implication et de ses difficultés qui sont apparues dans les différentes observations que nous avons analysées à son propos, a particulièrement besoin de moments de validation repérables dans un milieu didactique qui lui permettrait de s'engager avec davantage de confiance dans les activités requises et de percevoir de façon plus nette où se trouvent pour elle les points d'achoppement au lieu de se trouver confrontée à la fois à un manque de reconnaissance et à une acceptation trop large de sa "participation", où tout se vaudrait sans le relief nécessaire d'une hiérarchie qui lui permettrait de percevoir les "caractéristiques critiques de l'activité". Il semble, dans les propos qu'elle tient en conclusion de l'entretien, que la prise de conscience soit en même temps une prise de confiance : "*ça m'a donné d'aller plus loin dans la langue*".

[294] Voir en Annexe 10, pp. 115-116.
[295] Voir p. 212 et suiv.
[296] Voir *supra*, p. 163.

Nous nous sommes déjà interrogée en 3.6 *supra* [297] sur cette formulation peu canonique, susceptible d'exprimer à la fois la possibilité offerte par la MeS d'aller plus loin par l'activité déployée, et l'envie qu'elle a pu susciter d'aller plus loin dans la langue.

Alexandre, paradoxalement, aurait bien besoin d'un accompagnement qui suscite chez lui le même désir d'aller plus loin, malgré le fait que ce soit un "bon élève", conscient d'avoir certaines compétences qui lui ont facilité le travail :

> *pour c'qu'est du langage espagnol j'pense que les phrases j'serai arrivé à les construire*

Lors de l'entretien, il revient même sur son appréciation très générale exprimée dans la première évaluation— *J'ai appris beaucoup de choses* — pour relativiser ses propos et manifester ses doutes sur l'efficacité de ce qui lui a été proposé en termes d'apprentissage pour lui. Ses premiers propos reflétaient-ils un enthousiasme qui n'a pas résisté à ses représentations de ce qu'est le travail à l'école et à ses certitudes ? On peut le penser, à travers le relevé des affirmations qui précèdent et particulièrement, quand on reprend le passage sur les contenus linguistiques que nous reproduisons ici :

> Alexandre *: nan ça va parce que c'était toujours le verbe être 'fin "es" tout ça quoi donc euh*
> Q *: et ces verbes est-ce que tu as l'impression que tu les connais mieux maintenant ou tu les connaissais déjà suffisamment avant ça t'a rien apporté ↑*
> Alexandre *: ça m'a ça m'a pas trop apporté*
> Q *: toi tu es déjà à l'aise avec ces verbes-là ↑*
> Alexandre *: ouais avec les verbes*

Alexandre révèle dans cet échange une incompréhension de la valeur de *ser* et *estar* : il n'a retenu que la forme conjuguée d'un seul des deux verbes qui semble, pour lui, correspondre au verbe "être" en français, même si la fin de la première phrase laisse planer l'idée qu'il se

[297] Voir *supra*, p. 196.

doute que le problème est plus complexe : *"tout ça quoi"*. D'autre part, il ne relève pas la spécificité de la deuxième question et répond en termes tout à fait généraux, indifférenciés, ramenant sans doute la question sur le plan de la conjugaison — "*les verbes"* — où il se pense à l'aise. Cette appréciation est largement contrebalancée par l'observation de ce qu'il est capable de produire en actes. En effet, si l'on revient sur la devinette qu'il a contribué à élaborer [298], on remarquera qu'il s'est contenté d'utiliser le verbe *ser*, évitant soigneusement le verbe *estar*, pourtant exigé dans la consigne. Ses stratégies caractéristiques du métier d'élève lui permettent ce travail à l'économie qui ne le met pas en danger mais le conforte dans un désengagement peu compatible avec l'activité intellectuelle.

Les découvertes faites au cours de cet entretien — il n'y a pas eu de correction mais "*après on a travaillé sur les autonomies donc euh on a corrigé en fait par la suite*" ; le retroprojecteur avait son utilité pour le repérage des couleurs ; on ne comprenait pas tout mais on a utilisé des stratégies pour comprendre tout de même — montrent donc qu'un certain nombre de malentendus peuvent ne pas avoir été levés pour cet élève et peuvent empêcher à la fois le travail du sens et la réalisation des objectifs d'apprentissage tels qu'ils ont été définis. Pour lui aussi, même "bon élève", une étape de retour sur l'activité qui permette de reconstruire du sens et de stabiliser les choses — la question de la validation, de la compréhension, les usages de *ser* et de *estar*…— est essentielle.

Et d'autant plus essentielle pour d'autres catégories d'élèves. Car si Alexandre, Frédéric ou même Morgane s'en tirent à peu de frais, ce n'est pas le cas des élèves en difficulté qui s'enfoncent irrémédiablement dans des attitudes erronées ou de fatalisme. C'est ce qui se passe pour Amandyne qui ne comprend pas le jeu scolaire, de toute évidence. Elle n'est pas en capacité d'analyser ses stratégies, ses modes de faire, et par conséquent, de les modifier. Elle n'a sans doute pas suffisamment d'occasions où elle pourrait se pencher sur ces questions et commencer à penser qu'elle pourrait agir là-dessus.

Tout comme Eddy qui s'enferme dans l'apprentissage de la leçon et qui n'est pas accompagné pour comprendre comment il pourrait s'y prendre autrement. Malheureusement, comme nous l'avons vu dans la restitution qu'il en fait [299], il ne reste plus grand-chose de cette leçon,

[298] Voir *supra*, p. 260.
[299] Voir le détail dans Annexe 10, pp. 133-138.

l'essentiel s'est perdu. L'effort de mémorisation semble avoir porté sur des éléments épars et ponctuels [300] sans qu'il y ait eu d'acquisitions suffisantes sur le plan linguistique pour permettre de répondre à la demande de l'enseignante dans une nouvelle situation : non seulement être capable de restituer des connaissances en géographie, mais encore savoir situer les différents éléments sur une carte muette — ce qui n'est pas aisé pour des débutants en 4ème — et en espagnol ! Et nous pouvons faire l'hypothèse que la déception doit être énorme pour Eddy qui comptait sur ce moment de restitution de connaissances pour "participer" davantage, comme il avait décidé de le faire après les mauvais résultats du deuxième trimestre.

Le fait qu'il se soit porté volontaire ensuite pour l'entretien peut surprendre. Faut-il l'interpréter comme une simple curiosité ou cette démarche témoigne-t-elle d'un désir d'être moins transparent, de réfléchir sur le travail, comme l'ont exprimé d'autres élèves, ou d'être reconnu pour l'activité réalisée ? En tout cas, Eddy, à travers ce qu'il nous donne à voir, nous renseigne sur un certain type d'élèves qui se réfugie derrière ce qu'il identifie comme les tâches prescrites à l'école — écouter, apprendre ses leçons, apprendre par cœur, écrire "*tout c'qu'on a dit*" et coller les documents sur le cahier parce *"ça risque pas de se perdre*", "participer" — pour ne pas se confronter à ce qu'il estime impossible pour lui et que, faute d'un étayage suffisant dans son cas, il ne peut envisager.

On le voit, la question de la conscientisation n'est pas qu'une question théorique. Elle apparaît, à travers les observations réalisées, comme un facteur important permettant d'outiller les élèves sur le plan cognitif, de les aider à déplacer leur rapport au savoir, de les accompagner plus efficacement dans la compréhension des enjeux scolaires et d'apprentissage de la LE. En creux s'y révèle également l'intérêt pour les enseignants de se doter d'outils et d'informations indispensables à une régulation des apprentissages pour leurs élèves.

[300] Pourquoi la Cordillère Bétique plutôt que la Cordillère Centrale ou Cantabrique ? Pourquoi Vigo et Guadalajara plutôt que La Coruña ou Zaragoza ? Tout concoure à montrer que pour Eddy, ce n'est qu'une affaire de mémorisation qui permet que certains souvenirs affleurent à certains moments, de façon disparate, sans qu'aucun principe ne préside à leur élection.

Quatrième partie

Une pédagogie de l'activité : vers une autre organisation du travail en classe

L'analyse des données de notre corpus nous pousse maintenant à procéder à des regroupements qui permettent de remonter aux questions de cette recherche — activité des élèves et situations d'apprentissage — au croisement entre organisation pédagogique pertinente des situations d'apprentissage en LE et possibles malentendus et reconstruction différentielle des situations et de leurs enjeux par les élèves et par les enseignants. Comment l'analyse des données recueillies permet-elle de regarder le rapport situation/activité et dispositif/activité des enseignants ?

1. L'activité des élèves

1.1. De la motivation à la mobilisation

Nous reprendrons ici la distinction développée en III.1.1. entre motivation et mobilisation à la lumière de la définition que donne Bernard Charlot de ces deux termes :

> *"Le concept de mobilisation implique l'idée de mouvement. Mobiliser, c'est mettre en mouvement ; se mobiliser, c'est se mettre en mouvement. C'est pour insister sur cette dynamique interne que nous employons le terme de "mobilisation" de préférence à celui de "motivation". La mobilisation implique que l'on* se *mobilise (de "l'intérieur"), alors que la motivation met l'accent sur le fait que l'on est motivé par quelqu'un ou quelque chose (de "l'extérieur"). Certes, au terme de*

> *l'analyse les deux concepts convergent : on pourrait dire que je me mobilise pour atteindre un objectif qui me motive et que je suis motivé par quelque chose qui peut me mobiliser. Mais le terme de* mobilisation *présente l'avantage d'insister sur la dynamique du mouvement.*
> *Au-delà de l'idée de mouvement, le concept de mobilisation renvoie à deux autres concepts : celui de ressources et celui de mobile (entendu comme "raison d'agir").*" [301]

Nous avons vu dans la Troisième partie que tous les élèves avec lesquels nous nous étions entretenue ont manifesté une motivation certaine lors de la MeS. Nous avons choisi de présenter en III.3 *supra* les différents facteurs, qui aux dires des élèves eux-mêmes avaient déclenché leur intérêt et permis leur engagement dans l'activité, à travers une parole singulière que nous rappelons ici :

- "*J'me suis dit que c'était un travail différent donc autant l'faire*" : l'insolite de la situation
- "*Ça nous a fait changer*" : la variété des tâches et des formes de travail
- "*On devait faire une devinette sur notre Autonomie*" : l'aspect ludique de la tâche
- *"Faire des recherches… c'était bien ça" :* la recherche
- *"Ça aidait beaucoup" :* l'aide et la contrainte
- *"On en apprenait de plus en plus" :* l'apprentissage

Ces facteurs ont joué pour tous les élèves ou presque [302], à des degrés divers, mais pour autant peut-on dire qu'ils ont permis pour tous les élèves la même mobilisation dans l'activité d'apprentissage ? Depuis Eddy exclusivement motivé par la restitution de la "leçon" — extérieure par rapport à la MeS — jusqu'à Morgane qui se motive toute seule, la question de la motivation s'est jouée de façon fort différente pour chacun des élèves et ces facteurs se sont indéniablement révélés comme des conditions nécessaires de l'engagement dans l'activité. Ont-ils été suffisants pour une appropriation des contenus propres à cette MeS ? Il ne nous est pas possible de répondre à une telle question dans la mesure où notre travail n'a pas pu se prolonger dans le temps et donner lieu à des repérages et une évaluation qui auraient pu permettre de le vérifier.

---

[301] Bernard Charlot, *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997, p. 62.
[302] C'est ce que semblent indiquer nos observations et les différents visionnements que nous avons fait des trois mises en œuvre. Toutefois il nous faut faire une exception pour Cyril qui, comme nous l'avons indiqué en III.3.5.1. *supra*, n'a pas manifesté d'intérêt pendant cette MeS. N'ayant pu le rencontrer en entretien, nous n'avons pas été en mesure de comprendre les raisons de cette mise à l'écart de l'activité.

Néanmoins, il nous semble intéressant de recenser ici un certain nombre d'indicateurs qui nous semblent pertinents à propos de la question de la mobilisation. On pourrait faire l'hypothèse que se mobilisent les élèves qui regardent au-delà de ce qui est prescrit, dans une posture de secondarisation qui leur fait "*quitter le registre premier qui leur est familier*" [303] pour accéder à la compréhension de la situation.

Nous en avons des exemples dans la préoccupation de Jena pour la correction de la langue au moment de l'affichage des derniers textes — "*il faut (voir ?) s'il y a des fautes encore*" [304] — ou dans la compréhension de la situation par Hana, qui seule, identifie la cause de la confusion commise par ses camarades dans la phase finale, également [305]. Au delà des élèves singuliers, ces attitudes témoignent d'un effort, d'une tension vers la construction du sens, comme l'entend Philippe Perrenoud [306], qui nous semble relever davantage de la mobilisation de soi que de la simple réponse à une situation plus séduisante.

Nous voudrions surtout revenir sur le cas de Marion qui nous semble caractériser ce cheminement, de la motivation à la mobilisation, au regard de la situation d'apprentissage.

Avant cette expérimentation, Marion reconnaît, lors d'un bilan écrit demandé par le professeur d'espagnol, professeur principal par ailleurs, son peu d'attention en classe ce qui explique son implication toute relative dans la première phase du cours où il s'agit de restituer des connaissances qu'elle n'a manifestement pas retenues. Elle se contente lors de ce long moment de se faire discrète, de chercher une occasion de "participer" et puis de se mettre au repos, de prendre en note la correction et de poser une question de vocabulaire qui peut aussi bien répondre à une nécessité que servir à signifier son intérêt [307]. Toutes ces observations concourent à montrer que Marion s'acquitte de ce que l'Ecole lui demande, dans une économie de moyens qui font l'ordinaire des élèves. Surtout qu'elle n'est pas très assurée et se trouve à plusieurs reprises prise de vitesse par des élèves plus vives ou plus outillées.

Son attitude se modifie à partir du moment où la MeS propose une situation de recherche : il

---

[303] Elisabeth Bautier et Roland Goigoux, "Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle" *in Revue Française de Pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004, p. 91.
[304] Voir en III.3.5.3 *supra*, p. 265.
[305] Voir en III.5.1.2. *supra*, pp. 242-244.
[306] Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, *op. cit.*
[307] Pour plus de détails, on se reportera à son portrait en Annexe 10, pp. 148-149.

s'agit de repérer et de prélever les informations pertinentes pour l'élaboration de la devinette dans la fiche de présentation de l'autonomie tirée au sort. Nous avons vu que Marion apprécie la recherche comme elle nous l'indique lors de l'entretien et que de ce fait, cette phase de la MeS s'avère séduisante pour elle. Elle va s'y montrer, d'ailleurs, plus persévérante qu'Elodie davantage découragée par la longueur du texte à lire. Pour autant, nous avons souligné lorsque nous avons rapporté cet épisode, que la motivation de Marion la conduit à une activité de repérage et de sélection qui, de toute évidence, lui plaît, quand l'attendu de la situation est l'agencement des éléments prélevés dans la construction d'un texte, ce dont s'acquitte Elodie. La motivation créée par l'activité de recherche permet à Marion de s'engager avec détermination dans la tâche mais tout se passe comme si la satisfaction de ce plaisir se suffisait à elle-même et empêchait en quelque sorte le passage à l'autre partie de la tâche, le traitement de l'information dans un genre donné.

Lors de l'entraînement avant la présentation de la devinette, Marion, qui a été tirée au sort, répond en quelque sorte à une situation de défi qui lui permet de dépasser son appréhension. Mais elle va vivre encore ce moment sous la dépendance de Elodie qui lui permet, par ses interventions de procéder tout de même à des ajustements, surtout en termes d'accords :

- accord en nombre : *mi bandera* [mon drapeau]
- accord en genre : *(bandera) roja, blanca* [drapeau rouge, blanc]
- accord avec le sujet du verbe : *(los) habitantes se llaman* [(les) habitants s'appellent] : *una región que se llama* [une région qui s'appelle]

Malgré cela, il semble que Marion se contente de réajuster parce qu'on attire son attention sur une erreur précise ou de choisir telle ou telle formulation parce qu'on la lui confirme. C'est ce que l'on peut constater par le biais des marques intonatives dans la transcription de la séquence [308] : c'est l'intonation montante qui prédomine chaque fois que Marion se trouve en situation de choisir la forme linguistique adéquate, contrairement à l'intonation descendante utilisée au moment où elle affirme, comme on l'a vu, la compétence de Elodie : "*Toi tu connais toi ↓*". Le défi permet à Marion de supporter l'angoisse de devoir présenter la devinette mais le manque d'entraînement ne lui permet pas la satisfaction d'une performance réussie puisqu'elle reconnaît ne pas avoir été capable de se détacher de son cahier.

[308] Voir pp. 183-184.

Pourtant, malgré le fait qu'elle a présenté sa devinette, et en première place, Marion va s'intéresser à la suite des présentations. Elle aurait pu, comme elle l'a fait lors de la restitution des connaissances en début de cours, se mettre au repos après avoir "participé". Tout au contraire, elle va se concentrer sur la compréhension des autres propositions, comme nous l'avons montré en III.5.1.2. *supra* [309]. En revanche elle "décroche" franchement au moment de compléter la carte muette et s'occupe à d'autres choses très extérieures à la situation, suggérant par cette attitude l'absence de sens de cette tâche pour elle, et probablement pour l'ensemble de la classe, comme nous avons pu le constater.

La motivation revient avec l'écriture du deuxième texte et nous assistons à un revirement dans le comportement de Marion qui prend, à ce moment-là, la direction des opérations face à Elodie qui était jusqu'alors en position dominante. Nous avons signalé que cette assurance prenait appui sur le fait qu'elle "avait mis pareil", c'est-à-dire qu'elle pouvait désormais se positionner à la hauteur de sa camarade et entrer davantage en dialogue avec elle. Elle se montre maintenant beaucoup plus attentive au genre du texte à produire et met la sélection des informations davantage au service de la devinette, se préoccupant de la logique, de ne pas rendre les choses trop faciles — trop *ben's* — pour ceux qui auront à deviner. Elle a encore du mal à échapper aux adhérences construites tout au long d'une scolarité où les usages prennent le pas sur le travail, comme on le voit à travers l'utilisation du cahier qui de ressource se transforme en obstacle [310]. Mais le plus intéressant c'est la vigilance dans laquelle elle est à la fin de la MeS où elle va (se) questionner à plusieurs reprises à propos de ce qu'elle est en train de recopier, montrant ainsi le contrôle qu'elle exerce, même s'il est partiel, sur cette activité.

Nous voyons comment les facteurs de motivation — l'insolite, l'activité de recherche, le défi — ont permis à Marion comme à d'autres élèves de la classe, de s'investir dans la MeS, mais aussi comment progressivement, ces facteurs concourent à la construction du sens de l'activité au point que, malgré les difficultés ou les insatisfactions, cette élève se trouve en capacité de transformer son attitude, dans le sens d'une attention et d'une tension davantage d'ordre intellectuel et en cohérence avec les attendus de la situation.

La question est de savoir ce qui a joué en faveur de cette mobilisation chez Marion et dont d'autres élèves n'ont pas pu bénéficier. La même dynamique collective ne permet pas

[309] Voir pp. 238-242.
[310] Voir pp. 190-191 et 228.

nécessairement de cheminer pareillement, comme en témoigne la mise à l'écart du garçon du groupe. Impossible d'entrer dans la "boîte noire". Nous faisons néanmoins l'hypothèse que Marion s'est trouvée dans un milieu — ce groupe là— plus stimulant ou moins invalidant pour elle que celui échu à d'autres élèves fragiles dans la classe. Le conflit socio-cognitif — non dénué de rivalité, d'ailleurs — a joué un rôle important et a permis, semble-t-il, que fonctionnent les autres ressources et contraintes dont elle a pu profiter.

1.2. De la tâche à l'activité

L'approche par tâches portée par le CECRL est une avancée incontestable qui a permis que se pose la question de l'activité des élèves de façon prioritaire. Pour autant, comme nous avons tenté de le montrer en III.1.2. *supra* [311], à propos de ce que l'on entend par tâche en DDL aujourd'hui, et en III.4. *supra* [312], où nous avons interrogé les notions de tâche difficile ou mobilisatrice au regard de la question de l'activité, toutes les tâches ne sont pas génératrices d'apprentissage. Les tâches créent des champs de possibles et de contraintes plus ou moins riches pour les sujets. Celles qui s'avèrent les plus décisives pour la construction des compétences, étant celles qu'on peut appeler les tâches critiques ou les situations-problèmes. D'autre part, dans une conception étroite de l'approche par tâches, tout passe par la tâche : il suffirait de mettre les élèves devant une tâche pour que cela les mette en activité. Or la tâche ne suffit pas, il y faut l'activité du sujet.

Les premières tâches demandées aux élèves — le Vrai/Faux, la re-combinaison des affirmations qui y sont proposées, la présentation à la première personne de l'autonomie tirée au sort — ont pour fonction de créer le contexte et l'*input* nécessaires à l'élaboration des textes. Elles sont essentielles dans l'enchaînement des phases du dispositif car sans elles les élèves ne pourraient pas accéder à la compréhension des fiches sur les autonomies et ne pourraient donc pas les utiliser pour fabriquer les devinettes. Pour autant, nous l'avons vu, ces tâches ne sont pas retenues par les élèves qui déclarent dans leur ensemble que ce qui les a le plus mobilisés c'est la rédaction des devinettes. Jena les appelle d'ailleurs des "*exercices d'application*". C'est comme si elle devait s'acquitter tout simplement, à ce moment-là, de

[311] Voir pp. 197-232.
[312] Voir pp. 197-200.

tâches dont le sens serait opaque, en somme des exercices qu'elle doit faire avec application. Comme si la véritable activité commençait pour elle au moment de l'élaboration d'un texte de présentation à partir des documents : "*ça m'a mis en activité"*. Nous avons déjà souligné cette formulation fort intéressante : Jena ne dit pas, par exemple, "*j'ai été en activité*", mais "*ça m'a mis en activité"*.

Comment se manifeste cette activité-là dont parle Jena qui se différencie de l'exécution des tâches préparatoires qu'elle assimile à des exercices d'application ?

Nous n'avons pas de matériaux du travail de Jena lors de l'élaboration des textes du fait des conditions matérielles du recueil des données qui n'ont pas toujours permis de se centrer sur un ou une élève, ou un groupe, en particulier. Mais nous avons des observations de la phase suivante qui est la poursuite du travail réalisé à travers la fabrication des devinettes. Il nous paraît donc intéressant de revenir sur l'analyse des interventions de cette élève au moment de la présentation des devinettes des autres groupes que le sien. Nous avons noté en III.5.2.2. *supra* [313] à quel point ses propositions sont en phase avec la situation de communication qui exige la prise en compte de l'interlocuteur. En effet Jena joue le jeu de la devinette, en interaction directe avec Anthony à qui elle s'adresse en utilisant la deuxième personne du singulier : *Eres Cata Cataluña* [Tu es la Cata Catalogne]. Il est vrai que c'est le seul moment où une interaction de ce genre se produit car c'est Anthony lui-même, qui sur l'invitation de l'enseignante, va faire signe à Jena pour lui donner la parole. De la même façon, lorsque l'enseignante lui demande de justifier sa réponse, elle se saisit des données livrées dans la devinette — "*Los colores euh amarillo y rojo"* [Les couleurs euh jaune et rouge] — et opère la transformation nécessaire correspondant à la sollicitation de l'enseignante : "*La bandera es roja y amarilla"* [Le drapeau est rouge et jaune].

Cet épisode contraste avec deux autres interventions de Jena : dans la Séquence 1, elle reprend telle quelle une affirmation du Vrai/Faux sans opérer les transformations souhaitées ; au moment de remplir la carte muette, elle se contente de poser toujours la même question à propos de régions différentes — *¿Cuál es la especialidad de…?* [Quelle est la spécialité de… ?].

[313] Voir pp. 270-272.

Certes la situation est artificielle : les élèves élaborent une devinette à destination de leurs camarades de classe qui doivent reconnaître de quelle autonomie il s'agit. Mais en même temps la devinette correspond à une activité sociale réelle. Son utilisation en classe introduit une dimension sociale créatrice d'un enjeu véritable. De ce fait, nous constatons que la situation est loin d'être improductive en termes d'apprentissage lorsqu'elle correspond à une situation de communication véritable et que l'élève accepte de la construire comme telle — quand Jena entre en interaction avec son camarade dans le premier exemple —, plutôt qu'à une tâche scolaire "ordinaire" comme c'est le cas dans les deux exemples qui suivent. Ces deux dernières tâches, qui ne sont pas de même niveau, ne revêtent sans doute pas un caractère suffisamment impliquant pour entraîner la même activité de production de langue que lors de l'échange avec Anthony.

Nous retrouvons la même tension à la fin de la MeS où Jena retient la feuille que Karima veut lui enlever parce que "*il faut (voir ?) s'il y a des fautes encore*". Ce pourrait être une posture strictement "scolaire". Mais, même s'il est difficile de trancher, il nous semble possible d'y voir aussi le fait que la situation de communication prend ici le pas sur le contexte scolaire, sans l'annuler pour autant, car dans les deux cas c'est la même exigence de correction de la langue qui s'impose. Nous avons là un exemple intéressant où but poursuivi par les élèves — réalisation du projet — et objectif poursuivi par l'enseignant — mise en œuvre et apprentissage de la langue — se rejoignent dans une préoccupation partagée, malgré les maladresses compréhensibles du fait du niveau des élèves, qui, rappelons-le, sont débutants dans l'apprentissage de l'espagnol.

Cette intelligence de la situation a-t-elle été provoquée ou consolidée par le bilan que nous avons organisé à la fin de la MeS ? Toujours est-il que pour Jena ce bilan a été un moment important, comme elle l'exprime lors de l'entretien — *c'était bien […] parce qu'on a tous participé à la fin on a donné nos idées sur les trois heures c'qu'on avait fait et c'était bien* — et qu'elle considère, rappelons-nous, que la MeS "[*ça*] *m'a donné d'aller plus loin dans la langue*". C'est effectivement ce que nous avons pu constater à travers les exemples rapportés plus haut. Malgré les difficultés auxquelles se heurte encore Jena, il semble donc que la situation de communication, quand elle est effective, permette de la "mettre en activité" comme elle a si bien su le percevoir.

La difficulté réside dans le paradoxe de l'activité sociale en contexte scolaire. Comment

conjuguer l'activité sociale de la devinette avec le fait de "passer au tableau" qui est une tâche strictement scolaire, ou les tâches préparatoires avec la ou les tâches critiques de l'élaboration et de la présentation des devinettes ? Il semble que l'agencement des tâches dans le dispositif ait permis, dans le cas de Jena, de parcourir un chemin proposant une activité à plusieurs degrés et l'identification de ce parcours par l'élève.

Si la perspective actionnelle prônée par le CECRL peut donner lieu à une véritable construction du sens et à la mise en jeu — mise en je — du sujet apprenant d'une L2, nos observations nous permettent de vérifier que cela passe nécessairement par l'articulation entre le dispositif et l'activité de l'élève. Une rencontre entre deux désirs, deux volontés, par la mise en place d'un milieu didactique générateur d'activité intellectuelle. A ce propos, Philippe Perrenoud parle de deux métiers face à face, deux métiers "imbriqués" [314].

1.3. Du travail de groupe à la mise à l'épreuve de chacun

Le travail de groupe est la ressource la plus citée par les élèves dans les questionnaires et les entretiens. Rien d'étonnant à cela dans la mesure où c'est une modalité de travail assez peu mise en œuvre dans les classes et suffisamment insolite voire séduisante pour être retenue par l'ensemble des élèves. Pour autant, le recours au travail de groupe constitue-t-il une ressource susceptible de les outiller davantage dans la mise à l'épreuve personnelle inévitable lorsqu'il s'agit d'apprendre ? Comment les élèves peuvent-ils se servir des interrogations d'autrui pour interroger leur propre activité et rebondir ? Autrement dit, pour passer à une posture seconde qui suppose

> *"un déplacement de l'attention des élèves, de la performance vers la procédure, et (...) l'adoption d'une nouvelle finalité : comprendre la procédure"* [315]

Nous avons vu en 6.1. *supra*, avec l'exemple de Marion comment le travail réalisé dans son groupe lui a permis de changer de posture, de procéder à des ajustements dont elle n'aurait

[314] Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, *op. cit.*, p. 189 et suiv.
[315] Elisabeth Bautier et Roland Goigoux, *op. cit.*, p. 93.

sans doute pas été capable seule et de prendre en charge la deuxième partie du travail, dans un dialogue plus équilibré avec sa camarade.

A contrario, le travail de groupe peut présenter certaines caractéristiques susceptibles d'outiller davantage les élèves mais qui échouent à y parvenir. Nous prendrons appui ici plus particulièrement sur le cas d'un groupe d'élèves dans lequel figurent Hana et Frédéric et dont l'observation nous livre un matériau éclairant à ce propos.

Nous avons vu, à propos de Hana comment lors de l'entretien que nous avons mené avec elle, l'alternance des pronoms personnels "je" et "on"/"nous" permettait de différencier ce qu'elle disait de son activité propre et de celle du groupe, avec l'utilisation des seconds plus marquée lorsqu'elle en venait à parler de l'élaboration de la devinette.

> *(...) alors au début on s'est réparti les tâches on s'est + on a dit bon par exemple Frédéric toi tu lis le texte à voix haute après nous on a on a pris euh quelques notes en fait sur notre cahier de brouillon pour les cultures euh la musique et tout ça pour euh le texte la devinette et euh ben après on a récolté nos idées et on a argumenté*

Le groupe fonctionne apparemment comme une ressource quand Hana explique qu'ils se sont réparti les tâches. Mais cette répartition ne s'est pas faite au hasard : c'est à Frédéric qu'a été confiée la responsabilité de lire la fiche pendant que les autres prenaient des notes, sans doute parce que, dans le groupe, c'est le "bon" élève, repéré comme le plus à l'aise et susceptible, certainement à leurs yeux, de mieux s'acquitter de cette tâche. N'ayant pas pu orienter la caméra vers ce groupe, à ce moment précis, nous ne savons pas comment Frédéric a lu la fiche : sa lecture a-t-elle contribué à la sélection des éléments pertinents pour la suite du travail, par l'intonation, des commentaires, etc. ; a-t-il participé à la prise de notes lui-même en s'interrompant dans sa lecture ? Ce dont nous disposons, c'est ce que rapportent Hana et Frédéric de cette phase du travail qu'ils ont vécue comme un moment de partage — Hana : *on a récolté nos idées* — et de confrontation — Hana : *on a argumenté ;* Frédéric : *parce que 'fin faut faut discuter avec les autres vu qu'on se rappelle pas tous de la même chose et ben faut se servir de ce que les autres connaissent —.*

Néanmoins, ces propriétés du travail de groupe coexistent avec d'autres aspects ambivalents. En effet, Hana donne l'impression de mener les opérations au sein de son groupe — *tout*

d'abord, c'est moi qui devait écrire le texte, et ensuite les garçons n'était pas très sérieux de faire le travail, je devais les pousser un petit peu ; au début ça a été dur euh pour les booster en fait fallait bien les pousser et après ben c'était parti — et en même temps d'être instrumentalisée par les garçons, particulièrement Frédéric qui s'appuie spécialement sur elle avant de faire des propositions [316] mais n'hésite pas à lui faire porter l'entière responsabilité de la confusion sur la capitale lors de l'affichage du dernier texte [317].

Les différentes mises à l'épreuve de ces élèves rendent compte de confusions et d'ambivalences. La prestation de Loïc qui va présenter la devinette semble refléter la difficulté du travail dans ce groupe où "*les garçons n'était pas très sérieux"* et le travail tient davantage de la juxtaposition de propositions différentes, d'un collage sommaire, plutôt que d'une élaboration commune puisque la cohérence de l'énonciation n'est pas maintenue : Loïc passe de la première personne à la troisième puis revient à la première et oublie la question finale — Qui suis-je ? — qui donne son sens au texte à présenter. En revanche, il se montre capable de ne pas lire son texte comme d'autres : à l'image, en effet, on le voit prendre appui plusieurs fois sur sa feuille mais il sait relever la tête et s'adresser directement à son auditoire. Dans quelle mesure l'entraînement proposé surtout par Hana entre-t-il dans la réussite en ce qui concerne ce critère ? Il est difficile de le dire, d'autant plus que nous possédons deux versions différentes de la conduite de cet entraînement : celle d'Hana qui se méfie, dit-elle du par cœur :

> *oui on l'a entraîné on lui à faire écrire plusieurs fois le texte la devinette et après il la connaissait par coeur 'fin pas par coeur mais il savait c'qu'il disait*
>
> *(...) parce que en fait vaut mieux pas apprendre par coeur puisque si il sait pas ce qu'il dit il comprend pas c'qu'il dit*

Et celle de Frédéric, qui laisse à penser que Loïc a été plus ou moins livré à lui-même pour cette tâche :

> *on a du l'aider à enregistrer + les les phrases les plus importantes pour qui pour qui lise le mot quoi (...) on avait marqué les phrases sur un papier et lui il essayait de retenir les choses dans les plus importantes et après il essayait de faire les phrases avec les verbes qui fallait et euh quand il avait faux ben il corrige*

[316] Voir le portrait de Frédéric en Annexe 10, pp. 103-116.
[317] Voir en III.3.5.1. *supra*, pp. 185-186.

C'est en tout cas, ce que semblent confirmer les images vidéo à propos de Frédéric : pendant très longtemps on ne le voit quasiment pas adresser la parole à son camarade pourtant assis à la même table, son interlocuteur privilégié étant, tout au long de la MeS, davantage Hana. Il laisse apparemment Hana surtout et Léotard s'occuper de l'entraînement de Loïc. C'est seulement après une intervention de l'enseignant dans le groupe qu'il modifie son attitude puisqu'on le voit se tourner vers Loïc et rester dans cette position jusqu'à la fin de cette phase de travail.

A d'autres moments, le groupe n'est pas non plus identifié comme une ressource permettant la confrontation nécessaire pour lever des confusions ou éviter des "étourderies". Nous avons constaté, à plusieurs reprises, l'"étourderie" de Hana qui se manifeste, par exemple, lorsqu'elle "devine" une autonomie à la fin de la MeS alors qu'il n'y a rien à élucider — le texte lu par Aline n'est pas une devinette et, en plus, l'autonomie y est nommée deux fois — et à propos de la confusion sur la capitale dans le dernier texte affiché. C'est en fait qu'à ce moment-là, les élèves en reviennent à un comportement individuel relevant du contrat didactique ordinaire qui consiste à répondre à la question posée ou qu'ils croient posée.

La dernière mise à l'épreuve incombe à Frédéric qui s'est porté volontaire pour l'oralisation du texte final où il confirme un investissement tout relatif dans le travail de son groupe. Nous avons pu voir en III.5.2.1. d'une part, que sa prestation tenait davantage du déchiffrage que de l'oralisation d'un texte à l'élaboration duquel il aurait participé, et que, d'autre part, si le nouveau texte apparaissait plus élaboré sous certains aspects — introduction de données supplémentaires, organisation de la devinette davantage travaillée — du point de vue linguistique, l'évolution semblait plus contrastée.

Impossible là encore de mesurer la part de chacun et du groupe dans cette élaboration. Frédéric ne semble pas y avoir pris vraiment part. Hana, beaucoup plus, sans conteste. Qu'ont apporté les deux autres garçons ? Toujours est-il que l'on peut se demander d'une part, dans quelle mesure les mises à l'épreuve peuvent rendre compte du travail du groupe et d'autre part en quoi exactement le travail du groupe contribue à armer les élèves lorsqu'ils se trouvent en situation d'intervenir. Que portent-ils du travail réalisé avec leurs camarades, comment ce travail nourrit-il leur activité ? Nous avons pu constater des fonctionnements et des traces différents selon les groupes. Si la rivalité et le conflit socio-cognitif dans le groupe de Marion se superposent d'une certaine manière pour mettre en activité et ré-équilibrer les postures, il

n'en va pas de même dans le groupe de Hana où le conflit avec Frédéric ne produit pas les mêmes effets, loin s'en faut, d'autant plus qu'il n'y a pas de médiation ou de régulation ni de la part des deux autres élèves, ni de la part de l'enseignant, à une exception près [318]. Les recherches synthétisées par Céline Buchs *et al.* [319] montrent que tous les conflits ne sont pas forcément positifs sur le plan de l'apprentissage. Si "*les divergences permettent d'améliorer la qualités des prises de décision et la créativité des groupes*" [320], il faut qu'il y ait tout de même réciprocité dans les échanges et respect mutuel : les relations asymétriques favorisent la complaisance et "*la procédure de débat compétitif est moins bénéfique que celle de controverse coopérative en ce qui concerne les échanges d'informations*" [321]. Les auteurs identifient deux modes de régulation du conflit, épistémique et relationnelle :

> "*La régulation épistémique (ou sociocognitive) correspond à une relation coopérative, focalise les participants sur la tâche et stimule leur investissement cognitif, ce qui favorise les renforcements cognitifs (le traitement des informations, la qualité du raisonnement, l'apprentissage). Une structure de classe favorisant les buts de maîtrise (voir Sarrazin et al., 2006) et la sensation que l'interaction avec autrui permet d'apprendre peuvent faciliter cette régulation épistémique*". [322]

Se pose, à nos yeux, la question de la visibilité de ces processus par les élèves et de la possibilité qu'ils ont d'en prendre conscience ou pas et de les modifier en conséquence.

D'autre part, se pose également la question de la pertinence du travail collectif dans les différentes phases de la MeS. Certaines de ces phases — récolte, sélection des idées et décisions à prendre quant à l'élaboration de la devinette du groupe — requièrent le travail collectif. En revanche, la découverte de la fiche sur les autonomies et les repérages des éléments à rapporter dans la mise en commun relèvent davantage d'un travail personnel qui est très souvent omis. Quant à l'écriture des devinettes, elle s'inscrit dans une dialectique délicate entre travail personnel et travail collectif. Dans nos observations, elle ne fait pas l'objet d'un travail personnel préalable et s'accommode du travail collectif de façon contrastée

[318] Voir *supra*, p. 179.
[319] Céline Buchs, Céline Darnon, Alain Qiamzade, Gabriel Mugny et Fabrizio Butera, « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 163, avril-mai-juin 2008, pp. 105-125.
[320] *Ibid*, p. 108.
[321] *Ibid*, p. 113.
[322] *Ibid*, p. 117.

selon les groupes, depuis une élaboration partiellement commune — groupe de Marion — jusqu'à une élaboration sans doute tout à fait personnelle — groupe de Morgane —. A l'évidence, il y a chez les élèves des différences importantes quant à leur capacité à faire, à tirer profit du travail et des interventions d'autrui pour progresser dans leur propre activité. Il nous semble possible de faire l'hypothèse que le manque de préparation, d'entraînement et de réflexion fait que la référence au groupe se révèle souvent trop vaste pour eux.

Dans une conception de l'enseignement-apprentissage des langues qui pose la question de la co-action comme nécessaire à la construction des savoirs, , il nous paraît essentiel, d'une part, de poser la question de la pertinence de la modalité de travail selon la tâche requise et, d'autre part, de prêter une attention toute particulière à ces interactions pour qu'elles puissent être, comme elles le prétendent, le lieu de la confrontation des apports et des hypothèses, de la négociation des choix et du sens, de la pratique progressive de la langue-cible et de la préparation à la mise à l'épreuve de chacun ; qu'elles puissent constituer un cadre qui permet l'évolution des modes d'organisation du travail et d'échange, comme dans le cas de Marion .

Sans ce souci et la régulation nécessaire du travail de groupe, ce seront toujours les mêmes élèves qui tireront leur épingle du jeu parce que disposant de savoirs et de stratégies construits y compris hors de l'école, ce qui leur permet d'être dans une familiarité vis-à-vis de la forme scolaire. Les élèves les plus fragiles, non connaisseurs des codes requis, continueront à ne pas pouvoir prendre leur place dans cette co-action, d'autant plus si les formes de travail mises en place dans la classe ne sont pas suffisamment travaillées, réfléchies et maîtrisées.

1.4. De l'exécution à la compréhension

> *"Comprendre consiste à dégager la raison des choses tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès ce qui est certes une condition préalable de la compréhension mais que celle-ci dépasse puisqu'elle en arrive à un savoir qui précède l'action et peut se passer d'elle."* [323]

Réussir n'est pas comprendre, comme le rappelle Jean Piaget, mais comprendre permet de réussir et de réussir mieux. Danielle Chini rappelle que ce postulat est valable également en

[323] Jean Piaget, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974, p. 242.

DDL :

> *"Réussir telle ou telle tâche ne signifie pas pour autant que l'objectif est atteint, du moins l'objectif "réel" d'appropriation de la langue, distinct de l'objectif "apparent" de la tâche, par rapport auquel l'utilisation de la langue ne joue qu'un rôle instrumental. Quelle conscience l'élève a-t-il de ces enjeux qui pour l'enseignant sont évidents ?"* [324]

Nous avons eu l'occasion de voir, à travers l'emploi des verbes *ser* et *estar* par exemple [325], que la plupart des élèves se cantonnent dans une "*mémorisation déclarative*" qui ne permet pas la "*dynamisation des savoirs*" dont parlent Danielle Chini, ou Pierre Bange quand il développe l'idée que l'élève est amené à entrer dans une "*démarche inductive de généralisation*" qui l'oblige à construire des règles procédurales. Cette transformation du comportement cognitif ne peut pas se réaliser uniquement dans un faire : elle nécessite, certes, la construction d'un savoir procédural permettant l'automatisation mais aussi un travail spécifique qui peut déclencher les prises de consciences nécessaires car *"en retour [le] travail méthodologique contribue à les renforcer en leur donnant du sens*" [326].

Peu d'élèves peuvent jeter, à l'issue de la MeS, un regard réflexif sur la situation vécue et/ou sur leur activité. Ceux qui y parviennent sont, on n'en est pas étonné, ceux que l'on peut considérer comme de "bons" élèves, mais même parmi ceux-là, on assiste à des incompréhensions et à des confusions que l'on pourrait trouver surprenants si l'on n'adhérait pas à la distinction faite par Jean Piaget. Les deux extrêmes, rappelons-nous, sont représentés par Morgane qui semble, dans les propos qu'elle tient lors de l'entretien, comprendre les enjeux de la MeS et par Amandyne ou Eddy qui n'ont aucune prise sur ce qu'ils ont vécu, pour ne pas dire subi. Dans le premier cas, la réussite scolaire de Morgane est éclatante, de l'autre côté, les deux autres élèves s'enfoncent dans un échec dramatique et douloureux.

A ce premier constat, il nous semble nécessaire d'ajouter le fait que Morgane est une élève très "scolaire", jouant le jeu de l'école avec aisance et détermination. Amandyne est résolument hors-jeu, dans une opacité totale vis-à-vis des réquisits de l'Ecole. Mais Eddy ne pourrait-il pas être taxé de trop "scolaire" quand il pense s'acquitter de la prescription par

---

[324] Danielle Chini, "Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique" in Danielle Chini et Pascale Goutéraux, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Paris, Ophrys, 2008, p. 12.

[325] Voir pp. 151 et 272.

[326] Danielle Chini, "Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique", *op. cit.*, p. 59.

l'apprentissage de la leçon et la tenue du cahier ? De toute évidence, le rapport au scolaire chez Morgane et Eddy est nettement différent. Il nous semble important de souligner ce paradoxe qui fait qu'à l'Ecole ce qui est requis — le comportement scolaire — est en même temps décrié. Dire d'un élève qu'il est scolaire n'est pas toujours flatteur dans la bouche d'un enseignant. C'est un qualificatif qu'on applique plus volontiers à des élèves qui se conforment à ce qu'ils pensent être la norme scolaire, et comme le mot le dit bien, ils se conforment, c'est-à-dire qu'ils en adoptent la forme sans le contenu. Inversement, un élève qui réussit à l'Ecole — pas forcément qualifié de scolaire — est davantage un élève qui a des connaissances, est curieux, aime à se poser des questions, etc.

L'Ecole non seulement attend un certain comportement, mais en fait construire un. Car il y a une troisième voie, si l'on peut dire, qui est celle des élèves qui ont intégré ce qu'on appelle "le métier d'élève" décrit par Philippe Perrenoud, consistant, bien souvent à mettre en place différentes stratégies pour arriver à mieux comprendre et utiliser à son profit les différentes exigences de l'Ecole et à décoder ce qu'on appelle le *curriculum* caché [327]. C'est aussi ceux qui comprennent que tout travail n'est pas également récompensé par de bons résultats et qu'au bout du compte, il est plus important de réussir en travaillant "juste ce qu'il faut". C'est le cas de Frédéric et Alexandre dans notre corpus, qui pour autant ne sont pas en difficulté, tout au contraire, malgré des incompréhensions importantes.

Le problème c'est de savoir combien de temps ces incompréhensions pourront être entretenues ou négligées sans mettre ces élèves en péril scolaire? Tant que le contrat didactique ordinaire [328], en vigueur dans la plupart des classes, sera maintenu, on peut faire l'hypothèse que ces élèves pourront franchir les degrés en toute quiétude, mais dans un rapport à la langue étudiée que l'on peut interroger. En revanche, dans une autre configuration du contrat didactique qui ferait une place prioritaire à d'autres types de comportements que l'Ecole n'a pas suffisamment sollicités jusqu'à présent — recherche, coopération, élaborations collectives, projet, analyse réflexive, etc. — parce que constitutifs d'une conception de l'enseignement-apprentissage des langues mettant l'activité et la co-action au centre de l'apprentissage, ces élèves ne risqueraient-ils pas de se retrouver davantage en difficulté ? Ne serait-ce pas d'ailleurs aussi le cas pour les autres, encore plus victimes d'*habitus* producteurs d'inégalités scolaires ?

[327] Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire, op. cit.*, pp. 135 à 144.
[328] Voir en *infra*, p. 313 et suiv.

Mais ce contrat didactique différent où l'accent serait mis sur la compréhension pourrait en revanche permettre aux élèves de transformer leur comportement cognitif, parce que sollicités sur d'autres activités et d'une autre façon sur l'activité, et de construire l'autonomie langagière requise. Ce qui suppose, encore une fois, une réflexion sur les pratiques et la formation, en profondeur.

1.5. Des constellations différenciatrices aux variables possibles (ou dynamiques)

Nous empruntons à l'équipe E.SCOL [329] la notion de "constellations typiques" ou "différenciatrices" qui permettent de faire "*apparaître des oppositions et des cohérences entre processus dont on peut supposer qu'elles produisent des différences dans le domaine des appropriations des objectifs et des savoir scolaires*". Il s'agirait maintenant non plus de parler de l'élève au singulier mais de tenter de construire quelques registres de différenciation entre l'élève ou les élèves de manière générique qui pourraient référer à un type de rapport au savoir ou à un type de rapport à l'activité scolaire.

Constellation A

Dans cette constellation pourraient se retrouver des élèves dont le profil correspond peu ou prou à des tendances récurrentes que nous avons pu répertorier dans nos observations :

- l'opacité règne pour ces élèves en ce qui concerne les réquisits de l'Ecole : trop "scolaires" ou hors du jeu scolaire, ils ne sont pas en capacité d'expliquer ce qu'ils ont fait ou appris. On ne trouve dans leurs propos aucune spécification ni de tâche ni de contenu ou d'enjeu de ces tâches : tout est sur le même plan, rien ne fait relief et l'énumération hétéroclite d'éléments parcellaires, aussi bien dans l'évocation des étapes et des tâches de la MeS que lors de la restitution de la leçon, en est le reflet ;

- le refuge dans la prescription ou ce qu'ils croient être la prescription tient lieu d'activité : apprendre la leçon ou tenir son cahier. Chaque tâche ou étape est interprétée comme un tout,

[329] Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *op. cit*, pp. 196 à 211 et Elisabeth Bautier, "Aspects de la diversité langagière : le savoir et le dire au collège", *op. cit.*

sans lien avec ce qui précède ou ce qui suit, et l'important c'est de pouvoir s'en tirer sans trop de dégâts à chaque fois ;

- le groupe est vécu de façon très positive car il rend, aux dires de ces élèves, le travail plus facile et permet d'avoir davantage d'idées mais l'implication de chacun n'en est pas pour autant équitablement partagée ;

- la mobilisation se réalise, de ce fait, en terrain sûr — réciter la leçon, coller et recopier sur le cahier — et la corollaire en est la crainte de s'engager dans des zones plus incertaines comme retenir ce qui se dit ou répondre à des questions ;

- la focalisation sur ces tâches identifiées comme à leur portée se fait au détriment de l'enjeu véritable en termes d'apprentissage de la langue cible. Apprendre, pour eux, c'est mémoriser et restituer sans hiérarchisation ni classification ;

- l'activité de compréhension, réduite au minimum, permet tout juste de "suivre" mais ne permet pas de recueillir l'information nécessaire à l'élaboration requise. Quant à celle de production, elle se limite à la restitution parcellaire, voire incohérente, d'éléments disparates et déformés. Tendus vers cet effort de restitution, ces élèves sont dans l'incapacité d'exercer le moindre contrôle sur la façon dont ils restituent et ne peuvent se saisir des corrections proposées, ni, loin s'en faut, opérer de leur propre chef la moindre réparation ;

- l'enfermement dans le fatalisme en est la conséquence : ces élèves ne pensent pas pouvoir intervenir en faisant avancer le travail, ni même en posant des questions et renoncent dès que la difficulté se présente, convaincus qu'ils sont de ne pas être à la hauteur.

Les portraits de Amandyne et de Eddy nous semblent les plus proches de cette configuration idéaltypique.

Constellation B

Les élèves que l'on retrouve dans cette constellation, à l'autre extrême, partagent quelques points communs avec les premiers mais s'en démarquent également nettement par bien des aspects :

- si la prescription occupe pour eux aussi une place importante et s'ils s'en acquittent sans

effort particulier, ils sont davantage capables d'exprimer leur perception des tâches et de donner à voir également une compréhension des objectifs, à travers le souci du sens et des contraintes du genre, et des stratégies à utiliser ;

- le groupe ne revêt pas une importance fondamentale : ce sont des élèves qui s'investissent de façon individuelle et malgré un discours convenu sur les avantages du partage des idées, ils ne considèrent pas l'apport des autres comme déterminant, même si cela leur arrive de le prendre en considération ;

- la situation importe assez peu à leurs yeux : inscrits dans un rapport à l'école et à l'apprentissage qui ne semble pas être problématique, ils s'acquittent de leur métier d'élève en remplissant au mieux les tâches prescrites, sans enthousiasme ni passion et parfois même "à l'économie" ;

- la mobilisation, même si elle est superficielle, semble être de ce fait acquise mais ces élèves ne boudent pas et savent même identifier les rebondissements qui permettent de se relancer dans l'activité ;

- l'exigence n'est pas exclue chez ces élèves qui, même s'ils ont tendance à se contenter de faire fructifier leurs acquis, peuvent se montrer insatisfaits s'ils ne se voient pas progresser. Elle peut même se manifester ouvertement dans le fait de regarder au-delà de ce qui est prescrit, quand l'élève se place dans une posture de secondarisation pour accéder à la compréhension de la situation et exprimer le plaisir d'apprendre ;

- les compétences qu'ils manifestent sont souvent construites hors de l'école, dans le sport ou par l'exercice du théâtre, par exemple, et sont mobilisées dans l'exercice des tâches, notamment dans les prises de parole : l'aisance ainsi construite permet de soulager l'effort à fournir ;

- les réparations sont de ce fait plus nombreuses dans la mesure où ils sont en mesure d'exercer la bifocalisation nécessaire et de se saisir plus facilement de l'apport d'autrui ;

- les stratégies d'évitement ou de contournement développées occultent parfois des apprentissages en L2 peu stabilisés mais peuvent être lues également comme des compétences d'importance sur le plan pragmatique ;

- l'image que ces élèves ont d'eux-mêmes est plutôt positive et s'exprime à la fois dans l'affirmation de compétences dont ils sont fiers et par le biais de modalités discursives où domine, par exemple, le "je" de l'énonciateur.

Ces caractéristiques se retrouvent de façon majoritaire dans les portraits de Morgane, Frédéric et Alexandre, à des degrés divers et sous des formes quelque peu différentes.

Variables possibles (ou dynamiques)

Dans cette nébuleuse entrent, à notre avis, des élèves qui n'appartiennent pas aux deux premières constellations, dont le profil est plus diffus, à la frontière parfois de l'une de ces constellations, et dont l'observation peut révéler des points de bascule possibles :

- la verbalisation de l'activité n'est pas chose aisée chez ces élèves pour lesquels la volonté de participer, de "s'appliquer", est un élément récurrent coexistant avec une économie de moyens qui fait leur ordinaire. Néanmoins, ils peuvent parvenir, quand ils sont accompagnés, à mettre en mots les enjeux de la tâche qu'ils perçoivent parfois mieux que d'autres ;

- l'insolite, l'aspect ludique, la nouveauté sont des facteurs déterminants de la mobilisation dans l'activité mais la possibilité existe de se raccrocher à d'autres aspects de la situation — chercher, deviner, faire deviner — pour construire du sens et s'investir à plus long terme ;

- l'appréciation sur le groupe comme ressource est positive parce qu'il est identifié comme un élément rassurant et facilitateur, mais il offre aussi un cadre qui permet l'évolution des modes d'échange et d'action à condition que la relation entre les différents partenaires soit de type coopératif et régulée par les contraintes de l'activité ;

- la mobilisation se fait, tout au moins au début, sur des tâches familières, en terrain sûr, mais ces élèves sont en capacité d'évoluer depuis un effacement quasi total face à des camarades qu'ils considèrent comme davantage capables, jusqu'à une prise en main de l'activité, à parité, ou dans une relation plus égale de coopération dans le travail ;

- la focalisation sur la tâche et les adhérences construites tout au long d'une scolarité où les usages prennent le pas sur le travail, sont très prégnantes. Toutefois elles parviennent parfois

à se conjuguer avec une certaine tension ou détermination qui pourrait faire basculer ces élèves dans une mobilisation d'eux-mêmes plus orientée vers la compréhension de l'activité ;

- l'exigence n'est pas préalable mais est susceptible de se construire dans l'activité et se manifeste à travers la préoccupation du sens, de la cohérence, des contraintes du genre de texte à produire, de la correction de la langue ;

- le besoin de reconnaissance est relativement constant chez des élèves dont l'estime de soi n'est pas toujours construite. Cependant il arrive que se substitue à cette quête une certaine appétence intellectuelle, le désir "d'aller plus loin" par la prise de confiance qui naît de la possibilité de lire les résultats de leurs actions, dans les objets qu'ils ont contribué à construire et les risques qu'ils ont pu assumer.

C'est dans cette nébuleuse, aux contours plus flous mais qui mérite d'être regardée avec attention, que se situent, à notre avis, les portraits de Marion, Jena et Hana, ainsi que celui de Tim, dans une moindre mesure, parce plus proche par certains aspects de la constellation B.
Cette typologisation prend en compte des traits plus ou moins marquants, des constantes observables au-delà des sujets singuliers et tente également de donner à voir des variables possibles. Ces variables possibles nous semblent concerner tout particulièrement des élèves dont les contours apparaissent plus mobiles, moins faciles à dessiner, mais peut-être de ce fait, sont-ils plus sensibles aux différents paramètres de la situation d'apprentissage et peuvent-ils profiter davantage de dynamiques enclenchées par les situations proposées. Sans écarter la possibilité que les élèves des deux constellations A et B puissent évoluer — ce qui serait une assignation à résidence à l'opposé du pari sur l'éducabilité — il nous semble néanmoins qu'ils sont installés dans des positionnements peut-être paradoxalement plus figés : pour les uns, parce que la marge de manœuvre semble trop difficile, voire impossible ; pour les autres parce que le *statu quo* est certainement plus rentable que l'effort à fournir pour un jeu qui n'en vaut peut-être pas la chandelle, à leurs yeux.

2. Les mises en œuvre des dispositifs

Les enseignants qui nous ont permis de faire cette recherche se sont engagés dans un projet dont ils ont défini, en coopération avec nous, le plan d'action en termes de dispositif. Nous savons qu'il existe toujours un décalage entre l'intention et la réalisation et que "faire la classe" suppose de se confronter à une situation terriblement complexe où il s'agit d'accommoder sans cesse, au sens piagétien du terme, c'est-à-dire être capable de modifier la prévision en fonction de nouvelles informations ou événements.

Danielle Chini souligne la relation étroite entre la situation et l'activité, l'une agissant sur l'autre et inversement et obligeant à revoir la planification préalable :

> *"Tout au long de l'activité donc, l'interaction entre les perceptions, les connaissances du sujet et la représentation qu'il se fait de la situation se poursuit, entraînant une évolution du déroulement même de l'activité. Il apparaît que si, comme nous l'avons dit, la situation est constitutive de l'activité, il est tout aussi vrai que l'activité elle-même contribue à construire la situation dans laquelle elle se déroule, la modifiant au fur et à mesure. L'image qui s'impose est donc celle d'une interaction constante et dynamique entre situation et activité."* [330]

Il nous faut donc regarder de quelle manière se réalise cette "*interaction constante et dynamique entre situation et activité*" dans les mises en œuvre observées, en quoi la conduite de la MeS dessine des champs de contraintes et de possibles, quels sont les arbitrages privilégiés dans l'activité des enseignants. Se pose alors la question du contrat didactique qui a présidé aux différentes mises en œuvre.

[330] Danielle Vergnes-Chini, *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ?,* Note de synthèse présentée le 14 septembre 2004 en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, p. 40. Disponible sur le site de l'ACEDLE : http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=210 (consulté le 22/6/2009).

2.1. Le contrat didactique

Nous empruntons la définition du "contrat didactique" à Guy Brousseau : pensée dans le champ des mathématiques elle n'en demeure pas moins généralisable, nous semble-t-il, à toute situation d'enseignement, et par conséquent transférable à notre champ :

> "*Dans une situation d'enseignement, préparée et réalisée par un maître, l'élève a en général pour tâche de résoudre le problème (mathématique) qui lui est présenté, mais l'accès à la tâche se fait à travers une interprétation des questions posées, des informations fournies, des contraintes imposées qui sont des constantes de la façon d'enseigner du maître. Ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, c'est le* ***contrat didactique****."* [331]

C'est donc un système de représentations construites au fil des activités, un système d'attentes, tel que le définit Gérard Sensevy [332], qui détermine les actions des uns et des autres.

Comme tout enseignant, les trois collègues observés ont interprété diversement le projet initial, selon le filtre de leur expérience et de leur subjectivité, notamment en ce qui concerne leur contexte d'enseignement. Rappelons que ce sont trois jeunes enseignants, plutôt en début de carrière ; leur passé d'élève constitue une part importante de leur expérience, souvent confortée par la formation institutionnelle reçue à l'IUFM, mais questionnée nécessairement par l'irruption d'un autre paradigme — la perspective actionnelle — et par la rencontre récente d'autres pratiques. Le "curriculum prescrit" ou "formel", au sens où l'entend Philippe Perrenoud, qui "*a le statut d'une norme, d'un "devoir être", d'une injonction faite aux acteurs,*

---

[331] Guy Brousseau, "L'échec et le contrat", *Recherches : La politique de l'ignorance, n°* 41, 1980, p. 180, cité *in* Guy Brousseau, *Théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage, Grenoble, 1998, p. 295. Souligné par l'auteur.
Disponible en ligne : http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/echec_contrat.htm (consulté le 22/6/2009)

[332] "*Le contrat didactique est un système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves, qui fournit un cadre interprétatif à l'action, c'est-à-dire que l'action du professeur ou de l'élève ne pourra s'expliquer indépendamment des attributions de sens concernant les objets du savoir, qu'ils effectuent sans cesse au sein de ce contrat."* Gérard Sensevy, "Théories de l'action et action du professeur", in Jean-Michel Baudouin & Janette Friedrich (eds.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p. 208.

principalement aux maîtres, mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect du programme, notamment aux élèves" [333], prend une forme paradoxale et difficilement tenable [334].

C'est ainsi que le contrat didactique "ordinaire", habituel dans les classes, est davantage fondé sur la transmission frontale et le cours dialogué — questions-réponses — alors que le projet initial relève, lui, d'une conception socio-constructiviste. Si les enseignants adhèrent à ce deuxième modèle, à la fois par choix pédagogique et pression institutionnelle — CECRL oblige — pour autant la force de rappel des *habitus*, constitue sans nul doute un frein important pour se libérer des anciennes adhérences et changer de paradigme en actes reste une difficulté bien réelle. Le conflit qui en résulte explique les contradictions qui parfois se font jour dans les différentes mises en œuvre.

Dans le contrat didactique "ordinaire", l'enseignant de LE se doit de sacrifier à certains rituels qui résistent fortement malgré les controverses dont ils font l'objet depuis déjà un certain nombre d'années [335]. Nous en avons un exemple lors de la longue reprise des connaissances en géographie de l'Espagne, à laquelle se prête particulièrement Eddy, presque avec délectation, parce qu'il pense s'acquitter par là de ce qui à ses yeux constitue l'activité à l'Ecole. Nous avons vu comment la prégnance de la reprise en début de cours ou du rituel du réemploi prend le pas sur l'agir communicationnel, au point de monopoliser un temps important mais dont on peut se demander s'il est justifié au regard des apprentissages [336] : malheureusement, cette situation ne débouche ni sur des énoncés satisfaisants sur le plan linguistique ni sur des connaissances précises sur le plan culturel, et, de ce fait, ne permet pas non plus de vérifier véritablement d'éventuels apprentissages. Mais l'enseignante, tout comme les élèves, y trouvent certainement une légitimité correspondant aux représentations qu'ils se

---

[333] Philippe Perrenoud, "Curriculum : le formel, le réel, le caché", in Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1996, p. 64.

[334] Voir à ce propos Claude Normand, "Gare à la schizophrénie" in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, Des langues bien vivantes", n° 437, novembre 2005, pp. 39-40 : "*Les instructions officielles spécifiques à l'espagnol et les documents d'accompagnement émanant de l'inspection et publiés en décembre 2003 dont la finalité est de les expliciter et de fournir des indications concrètes aux professeurs, s'inscrivent dans une logique d'aménagement de l'existant (…). Ainsi les instructions officielles de première qui sont entrées en vigueur en septembre 2004, sans revenir sur le cours canonique, ne craignent pas de situer les aptitudes attendues de l'élève sur les échelles évaluatives du Cadre Européen de Référence fondé sur des principes de type constructiviste selon lequel le sujet apprenant construit lui-même sa compétence et la construit dans une perspective actionnelle (…) Il y a manipulation à laisser croire que les deux options peuvent coexister*."

[335] Ces rituels peuvent être effectivement remis en cause, y compris au niveau institutionnel, comme on l'a vu en II.3.2.2.3., p. 91.

[336] Voir Annexe 10, pp. 133-136.

font du contrat didactique qui les lie : l'une contrôle que les élèves ont bien appris leur leçon, les autres restituent la leçon en faisant chacun leur phrase, c'est-à-dire de façon parcellaire et individuelle.

De la même façon, la focalisation sur la correction de la langue, à laquelle il est difficile d'échapper pour les enseignants du fait de la pression lors des inspections, ne permet pas la construction de l'interlangue chez les élèves. Là encore le contrat didactique suppose que l'enseignant corrige systématiquement et les élèves s'habituent à être systématiquement corrigés : sournoisement, s'installe, de part et d'autre, l'idée que la correction est de la responsabilité de l'enseignant — il corrige les "fautes" et les copies —, ce qui constitue un frein important à la construction de la vigilance chez les élèves, de la bifocalisation nécessaire à la construction de l'autonomie langagière, qui seules permettent les quelques réparations que nous avons pu présenter dans notre corpus.

On retrouve le même type d'obstacles à travers l'utilisation du cahier qui constitue pour l'enseignant comme pour l'élève la preuve tangible de l'activité mais focalise l'attention de façon disproportionnée. Les élèves les plus en difficulté, comme Eddy ou Amandyne, vivent dans l'illusion d'un cahier où le savoir serait emmagasiné et de ce fait approprié : tout se passe comme si "tout écrire dans le cahier pour que ça ne se perde pas" revenait à tout fixer "dans la tête". De là, le temps passé à recopier et à coller, qui s'avère bien trop long, surtout chez ces élèves, et les distrait de l'activité véritablement requise, l'élaboration de la devinette. Les enseignants sont également piégés dans cette représentation du cahier de l'élève comme preuve tangible aussi de leur activité d'enseignement. De là, les remarques sur le soin à apporter au collage des documents distribués, par exemple. Paradoxalement, la consigne répétée de rédiger le brouillon du travail, c'est-à-dire d'écrire chacun sur son cahier au fur et à mesure de l'élaboration du texte, entre en contradiction avec l'exigence de soin et de correction formulée par ailleurs. Nous avons souvent observé à quel point les élèves rechignent à utiliser leur cahier comme brouillon dans la mesure où ils savent qu'il constitue en quelque sorte, pour eux comme pour l'enseignant, une vitrine qu'il ne s'agirait pas de gâcher.

Nous avons vu également comment les élèves se cantonnaient à l'exposé de la devinette et laissaient à l'enseignant la responsabilité de la suite logique, l'élucidation. Dans le contrat didactique intégré par les uns et l'autre, il semble que la phase d'élucidation s'apparente au

rituel des questions et des réponses du cours dialogué, et relève donc de la gestion des tours de parole qui sont "légitimement" orchestrés par l'enseignant. On assiste à une représentation de l'activité conçue en termes de réponse à trouver et au rabattement de la visée d'apprentissage sur la situation et la devinette.

En même temps, nous avons observé par ailleurs des fonctionnements paradoxaux qui témoignent d'un contrat didactique "en mutation", pour ainsi dire. Une *doxa* issue d'un constructivisme mal compris a conduit à transmettre aux enseignants, *via* la formation, des pratiques moins formelles [337] et, paradoxalement, de nouveaux interdits qui nuisent fortement, nous semble-t-il, à la construction des connaissances et des savoirs. Il s'agit précisément de la tendance à tout accepter pour ne pas décourager les élèves et du refus de la réponse comme moyen d'obliger les élèves à chercher.

C'est ainsi qu'on se souviendra de la déstabilisation ressentie par l'une des enseignantes au moment où Jena propose dans la séquence 2 l'énoncé suivant : "*España está rodeada por Portugal y Francia*" [l'Espagne est entourée par le Portugal et la France]. Nous avons analysé dans le chapitre précédent son embarras [338]. Dans quel sens arbitrer ? Faut-il privilégier la forme et laisser passer un énoncé "correct" sur le plan linguistique, ou privilégier le sens et porter l'attention sur la précision en termes géographiques ? Dans une autre classe, il s'agit de la confusion établie par Morgane entre détroit et territoire de Gibraltar — *El estrecho de Gibraltar es un territorio inglés* [Le détroit de Gibraltar est un territoire anglais] — qui ne semble pas perturber, cette fois-ci l'enseignante. Outre le fait qu'elle émane, dans ce dernier cas, d'une "bonne" élève, il semble que ce type d'erreur soit systématiquement moins relevé et sanctionné par les enseignants que les erreurs dans le domaine linguistique. Nous en trouvons en quelque sorte la confirmation dans ce dernier exemple où Tim propose, en parlant de Madrid : "*mi especialidad es el comer*" [ma spécialité c'est le (fait de) manger]. L'énoncé est remarquable du point de vue linguistique — infinitif substantivé — tout autant que du point de vue du sens, à condition d'imaginer que Madrid soit un haut lieu gastronomique ou que le locuteur ironise sur la gourmandise de ses habitants. De toute évidence, Tim n'a pas les moyens linguistiques ni les connaissances culturelles pour procéder à l'un ou l'autre de ces choix. Il a sans doute réalisé un raccourci — heureux — à un moment où sa mémoire défaille.

[337] Voir à ce propos Stéphane Bonnéry, "Entre pédagogies anciennes et pédagogies récentes", *op. cit.*, pp. 69 à 77.
[338] Voir III.5.3. Les aspects culturels, p. 279.

Mais l'énoncé étant parfaitement recevable sur le plan linguistique, l'enseignante n'en questionne plus le sens. De la même façon, les dimensions pragmatiques et socio-linguistiques ne sont pas rappelées ni évaluées par les enseignants qui félicitent systématiquement les élèves venant présenter les devinettes, en soulignant surtout le fait qu'ils n'ont pas lu leurs notes sur le cahier. Il y a là une confusion manifeste entre d'une part la question de la compétence langagière qui ne se réduit pas au linguistique ni à la récitation d'un texte appris par cœur et d'autre part, la question de l'évaluation ou de la valorisation de l'activité des élèves. On peut faire l'hypothèse que la crainte de décourager en ne reconnaissant pas l'effort fourni, conduit à réduire l'activité à l'exécution de tâches où finalement tout se vaudrait, ce qui constitue un frein indéniable à la stabilisation des apprentissages. Nous ne pensons pas, en disant cela, nous faire l'avocate d'un autre type d'hypercorrection mais il nous semble important d'éclaircir les confusions de ce genre auprès des élèves, sans interrompre pour autant la communication.

Dans le même ordre d'idée — ne pas décourager les élèves —, il nous faut citer la récurrence des qualificatifs *petit*, *facile* et *simple*, appliquées aux tâches demandées et dans les consignes présentées par les enseignants : "*Pour l'instant vous faites ça à l'écrit tranquillement vous préparez vos* ***petites phrases****" ; "Si +++ hmm hmm* ***phrases simples*** *hein + des phrases quand même +++ des phrases simples" ; "Alors, je vous avais demandé de préparer un* ***petit travail****" "d'abord en* ***petit travail individuel*** *sur votre cahier et puis après on passera par groupe" ; "lorsque le représentant du groupe vient ici pour + faire* ***sa petite devinette*** *vous + à votre bureau vous prenez des notes" ; "Para situar es* ***fácil*** *para situar todo el mundo sabe"* [Pour situer c'est **facile** pour situer tout le monde sait], *etc*. L'expression est reprise, de ce fait par les élèves : Amandyne qui décrit en quoi a consisté pour elle l'Etape 2 : "*A faire* ***des petits poeme*** *qui décrie la région de nous avions"* ; Tim, en réponse à la question "Comment je l'ai appris" *: "en faisant* ***des petits textes*** *qui presentaient mon autonomie"*, etc. Ces formulations qui se veulent des dédramatisations de la difficulté s'étendent également à des questions pourtant essentielles dans la MeS, comme, par exemple, le récapitulatif des contraintes linguistiques pour l'élaboration des devinettes : "*Il nous reste* ***un petit truc*** *à voir*" ; "*Maintenant qu'on a fait* ***ce petit point***" [339]. Outre le fait qu'on peut s'interroger sur le simple et le facile — de quel point de vue ? celui de l'enseignant ou celui de l'élève ? — l'inconvénient, on s'en doute, c'est que tout risque d'être mis sur le même plan, qu'il n'y a pas

[339] Toutes les expressions de ce paragraphe sont soulignées par nous.

de hiérarchisation des différentes composantes de l'activité, et que cette banalisation fait partie des malentendus dont nous avons déjà parlé dans le chapitre précédent : l'écriture d'un "texte" ou la description de l'autonomie a ainsi tendance à prendre le pas sur le genre devinette et les différentes rubriques imposées sur les moyens linguistiques pour les dire.

L'autre aspect de la *doxa* soi-disant constructiviste sur lequel nous voudrions revenir porte sur le refus de donner des réponses. C'est une avancée importante sur le plan de la construction des savoirs celle de la nécessité de la dévolution des problèmes : que ce soit le sujet apprenant qui se construise des réponses aux questions qu'on lui pose ou qu'il se pose, plutôt que d'attendre que toutes les réponses, détenues par le maître, lui soient révélées pour qu'il n'ait plus qu'à les apprendre. Mais il semble que la dérive à laquelle nous assistons met les enseignants dans une situation impossible. Certes, il ne s'agit pas de donner la réponse en se substituant à l'activité de l'apprenant qui doit se la construire, mais s'en tenir à cela s'apparente à une forme d'abandon qui laisse désemparés, tout autant les élèves que l'enseignant. Il semble que les enseignants observés oscillent entre deux modèles, montrant ainsi une sorte d'écartèlement entre deux postures manifestement antagonistes :

> MeS 2 - ***(*P s'approche de Samir qui lève la main. Ecoute*) Vous avez 3 cerveaux (*en montrant le groupe*) j'pense que vous avez beaucoup plus d'idées que moi tout seul avec mon petit cerveau (*en montrant sa tempe*) hein ↑ ok ↑ (*Samir fait un geste de protestation*) non non (x) donc moi + je-ne-sais-rien ↓ (*Loïc lève la main*) je-ne-sais-rien ↓ + (*en s'adressant à Emeline*) vous avez 3 cerveaux vous vous en servez ↓ (…) (*s'éloigne, revient pour répondre à une question d'Emeline*) (x) (*un autre doigt levé au fond, s'approche*) (x) (*s'approche d'un autre groupe. Ecoute*) non non vous avez 2 cerveaux (x) (*fait signe que non*) non je-ne-sais-rien ↓ (x) (*en s'éloignant avec le sourire*) vous avez deux cerveaux et moi un (?)↓ (*se retourne*) ne-comptez-pas-sur-moi ↓***
>
> **mais aussi**

MeS 3 - Séquence 2

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
31.48	1	P	Si vous avez des questions ++ vous vous levez la main + j'viens vous aider si y'a des problèmes (*Marion lève la main*) pour faire les phrases Marion ↑	

	2	Mari	parce qu'en fait y a deux mots sur le sur le bout d'feuille que j'ai en fait	
	3	P	J'arrive (*termine de mettre une affiche au mur et s'approche*)	
	4	Mari	(x)	
	5	P	Oui (x) ça s'appelle comme ça + d'accord + mais regardez + est-ce que c'est celle-ci que vous avez tirée au sort ↑ + non c'est celle-ci (4') c'est pas celle-là	
	6	Mari	(x)	
32.38	7	P	Ah oui il y en a deux hein d'accord ↑ (*s'éloigne ; à un autre groupe*) **al-lado-de al-lado-de**	[Ah oui il y en a deux hein d'accord ↑] (*s'éloigne ; à un autre groupe*) **à-côté-de à-côté-de**
34.32 34.39	8	P	jaune ↑amarillo ↓ ++ et on peut le mettre au féminin amarilla ↓ on peut le mettre au pluriel amarillos ↓ amarillos ↓	
36.05	9	P	Il y a ↑ vous savez faire il y a ↓ (*montre l'affiche*) deuxième tiret ↓ hay muchas banderas diferentes (*se penche vers l'élève sans cesser de pointer l'affiche du doigt*) tout ça ça veut dire il y a hay (*en traçant un petit cercle en l'air*)	[Il y a ↑ vous savez faire il y a ↓ (*montre l'affiche*) deuxième tiret ↓] il y a beaucoup de drapeaux différents (*se penche vers l'élève sans cesser de pointer l'affiche du doigt*) [tout ça ça veut dire il y a hay] (*en traçant un petit cercle en l'air*)
	10	E	(x)	
	11	P	Et après, vous avez besoin de quoi ?	
36.27	12	E	Hay (x) *(P approuve et séloigne*)	Il y a (x) *(P approuve et séloigne*)

Dans ces différents extraits de la Séquence 2, on voit l'enseignante tour à tour dissiper l'inquiétude de Marion à propos de l'intitulé de l'autonomie tirée au sort en levant une confusion qui l'aurait amenée à travailler sur autre chose en 5 ; rappeler en 8 à un autre élève les variations en genre et en nombre de l'adjectif *amarillo* [jaune] qui l'obligeront à se poser la question de l'accord requis par l'énoncé qu'il désire produire ; attirer l'attention sur les affiches à disposition sur les murs et proposer en 9 à une autre élève un exemple plus familier, tiré des propositions faites antérieurement à partir du Vrai/Faux, en lui rappelant au passage — "*vous savez faire*" —, ce qui permet de construire l'énoncé souhaité en 12. Dans les trois cas, l'enseignante s'efforce, nous semble-t-il, de ne pas "donner la réponse", mais tente de fournir une aide qui lui semble

susceptible de remettre l'élève dans l'activité.

Ces exemples nous semblent illustrer la question des arbitrages que sont amenés à faire les enseignants : privilégier le contrôle de la leçon ou la tâche qui permet de remobiliser les connaissances ; la communication ou la correction linguistique ; l'absence de réponse ou la mise en place de ressources. Mais aussi les compromis entre, par exemple, ne pas décourager les élèves et maintenir les exigences liées à la situation d'apprentissage. Ces arbitrages et ces compromis peuvent se révéler plus ou moins favorables aux apprentissages dans la mesure où ils dessinent plus ou moins précisément les contours de l'activité pour les élèves, les rendant plus visibles et lisibles ou plus opaques. L'enseignant se trouve constamment obligé de trancher, de hiérarchiser dans des critères qui peuvent se trouver parfois en conflit entre "*logique de la réussite immédiate et logique de l'apprentissage*" [340].

Se pose ainsi la question de l'intervention de l'enseignant dans la régulation de l'activité d'apprentissage, comment se vérifie l'"*interaction constante et dynamique entre situation et activité*" dont parle Danielle Chini.

2.2. L'intervention enseignante, entre autonomie et contraintes

Aucun enseignant ne peut échapper à ce paradoxe.

> *"l'apprentissage scolaire (...) se fonde sur un paradoxe, dans la mesure où la mise en action de l'élève, que l'on voudrait la plus autonome possible, doit s'inscrire dans un cadre collectif préalablement défini par l'enseignant en fonction des contraintes d'objectifs et de contenu. Et il ne peut en être autrement : la liberté de construction de l'élève, ainsi d'ailleurs que la liberté de choix de l'enseignant, n'est libre que dans un cadre collectif, prédéfini par des programmes et par la logique de la matière."* [341]

[340] Denis Butlen, Marie-Lise Peltier-Barbier, Monique Pézard, "Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence", *in Revue Française de Pédagogie*, n° 140, juillet-août-septembre 2002, p. 45.
[341] Danielle Vergnes-Chini, *op. cit.*, pp. 41-42.

A cela viennent s'ajouter les objectifs particuliers de la situation d'apprentissage élaborée par le groupe de travail et délibérément choisie pour une mise en œuvre dans la classe. Toute la difficulté réside dans la nécessité de conjuguer ces contraintes avec la prise en compte de l'activité telle qu'elle se déroule et ses évolutions obligées. Or nous savons combien il est pénible de renoncer à une programmation qui a sa cohérence, pense-t-on, pour faire face à l'imprévu de la situation de classe. Les enseignants que nous avons observés se sont trouvés nécessairement exposés à cette difficulté.

D'une manière générale, il nous semble que la fiche de préparation a pesé d'un poids très lourd dans la conduite de la MeS et que les enseignants ont montré peu d'autonomie pour prendre des décisions qui s'imposaient afin de réguler au plus près l'activité des élèves. Nous ne pouvons pas écarter le fait que cette très forte fidélité au projet initial est sans doute due, en grande partie, à la situation expérimentale elle-même : les enseignants sachant qu'ils avaient à mettre en œuvre la même MeS, en parallèle, dans le cadre d'une recherche, se sont probablement autorisés moins de libertés que s'ils en avaient eu seuls la responsabilité. Néanmoins, et c'est inévitable, nous avons assisté à des arbitrages différents relevant à la fois des contraintes découlant du contrat didactique, de celles de la MeS, et de modes de réactions plus personnels.

Pour ce qui concerne les contraintes découlant du contrat didactique, nous avons abordé la question en IV.2.1. *supra*, en analysant comment les enseignants se trouvent à la croisée de deux représentations de la conduite de la classe, l'une, toujours vivace, qui tient encore de certains aspects des IO de 1950, avec reprise du cours antérieur, explicitation du vocabulaire nouveau et réemploi systématique, l'autre déterminée par la perspective actionnelle mise à l'ordre du jour par le CECRL. Si la construction d'un savoir procédural exige "des expériences nombreuses" [342], elle nécessite néanmoins, selon Danielle Chini, une intégration dans un schéma global pour éviter les risques d'atomisation et permettre à l'élève, à travers

> "*la mise en place d'activités langagières signifiantes (...) de comprendre qu'il a affaire non pas à des micro savoir-faire juxtaposés mais bien à un système*

[342] Voir p. 158.

dynamique, complexe et hiérarchisé." [343]

Mais pour cela aussi, l'auteure insiste sur le danger du recours, par souci de rationalisation, aux explications données par l'enseignant ou des élèves plus rapides qui

"*prendra valeur de règle déclarative imposée de l'extérieur pour ceux qui n'ont pas encore atteint spontanément ce stade de compréhension du processus."* [344]

La MeS, de son côté, présente également des contraintes avec lesquelles les trois enseignants ont négocié de façon différenciée. Si l'on se reporte à la fiche de préparation présentée dans la Deuxième partie, en II.3.2.1 *supra* [345], on verra qu'elles apparaissent la plupart du temps formulées sous la forme d'infinitives qui offrent un guidage pour l'action. Nous ne les reprendrons pas toutes ici, mais nous proposons d'en examiner les plus caractéristiques du point de vue qui nous intéresse maintenant.

La première contrainte est de taille — ne pas chercher la quantité ni l'exhaustivité — car elle se heurte à l'habitude inverse, bien ancrée chez les enseignants, de faire "le tour de la question". Celle-ci procède, nous semble-t-il, à la fois de la pratique du commentaire dont la fonction est d'exploiter le texte — mais qui tend aussi à l'épuiser — et de la reprise dont nous parlions précédemment qui permet de contrôler si la leçon est sue. C'est d'ailleurs avec cette dernière que la confusion s'opère dans une des mises en œuvre puisqu'elle donne lieu à un inventaire de plus de 15 minutes [346] que nous avons évoqué à plusieurs reprises. Inversement, dans les autres mises en œuvre, la contrainte — ne pas rechercher l'exhaustivité — est prise au pied de la lettre au point de ne pas pouvoir donner lieu à une activité de re-mobilisation suffisante :

MeS 1 - Séquence 1

[343] Danielle Chini, "Objectif méthodologique : construction d'une mémoire procédurale ?" *in* Danielle Chini et Pascale Goutéraux, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, *op. cit.*, p. 64.
[344] *Ibidem*.
[345] Voir II.3.2.1. La "fiche de préparation", pp. 75-82.
[346] Voir en Annexe10, pp. 133-136.

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
00.42	1	P	Bien + buenos días +++ empezamos la actividad + buenas +++ hmm (*attend que tous les élèves s'installent en silence* – 15") bien (5") vamos a empezar la actividad estamos vamos a trabajar hoy sobre España y en particular en particular sobre la geografía de España hmm entonces podéis: decir ya para empezar qué sabéis vosotros de la geografía de España ↑ ++ sabéis algo de la geografía de España o: nada ↑ +++ seguro que sabéis cosas no de la geografía de España ↓ +++ no ↑ + nada ↑	Bien + bonjour +++ nous commençons l'activité + bonne [347] +++ hmm hmm (*attend que tous les élèves s'installent en silence* – 15") bien (5") nous allons commencer l'activité nous sommes nous allons travailler aujourd'hui sur l'Espagne et en particulier en particulier sur la géographie de l'Espagne ↑ ++ vous savez quelque chose sur la géographie de l'Espagne ou: rien ↑ +++ sûr que vous savez des choses non sur la géographie de l'Espagne ↓ +++ non ↑ + rien ↑
	2	Es	(*murmures*) Nada	(*murmures*) Rien
	3	P	No sabéis nada de la geografía de España ↑//	Vous ne savez rien sur la géographie de l'Espagne ↑//
	4	Souhi	//Sí ↑//	//Oui//
	5	Auré	//(x) la península ibérique//	//(x) la péninsule [ibérique]//
	6	P	//Sí ↑//	//Oui ↑//
	7	Auré	//(x) la península ibérique//	//(x) la péninsule [ibérique]//
	8	P	//Sí la penín península ibérica ↑ hmm ↑	//Oui la pénins péninsule ibérique ↑ hmm ↑
	9	Auré	(x)//	(x)//
	10	P	//Sí ↑//	//Oui ↑//
	11	Auré	//(x)//	//(x)//
	12	P	//es una península sí ↓ *(Dessine au tableau et dit en écrivant)* España es una península ↓ por qué ↑	//c'est une péinsule oui ↓ *(Dessine au tableau et dit en écrivant)* l'Espagne est une peninsule ↓ pourquoi ↑
	13	Auré	*(hésite, inaudible)*	*(hésite, inaudible)*
2.50	14	P	(*petit rire*) Porque hay un mar hein alrededor ↑ sí bien otra cosa ↑ ++ de España ↑ (*finit d'écrire au tableau* – 20") nada más ↑ + no ↑ bueno ↓	(*petit rire*) Parce qu'il y a une mer [hein] tout autour ↑ oui bien autre chose ↑ ++ sur l'Espagne ↑ (*finit d'écrire au tableau* – 20") rien d'autre ↑ + non ↑ bon ↓

Cet extrait révèle, en outre, dès le début, que l'enseignante n'est pas vraiment persuadée que les élèves puissent répondre à la consigne de façon satisfaisante, comme l'indique en 1 l'emploi des négations qui invalident la sollicitation : "++ *sabéis algo de la geografía de*

[347] En espagnol, on distingue dans les salutations les différents moments de la journée: *buenos días*, pour le matin ; *buenas (tardes)*, pour l'après-midi ; *buenas (noches)*, pour le soir.

España o: nada ↑ +++ seguro que sabéis cosas no de la geografía de España ↓ +++ no ↑ + nada ↑" [↑ ++ vous savez quelque chose sur la géographie de l'Espagne ou: rien ↑ +++ sûr que vous savez des choses non sur la géographie de l'Espagne ↓ +++ non ↑ + rien ↑]. Et la relance faite en 12 — "*España es una península ↓ por qué ↑"* [l'Espagne est une péninsule ↓ pourquoi ↑] — n'est visiblement pas une aide pour des élèves de 4ème qui doivent avoir du mal à pouvoir définir cette notion géographique, y compris en français. On retrouve le même problème dans la troisième mise en œuvre où les relances de l'enseignant ne permettent pas aux élèves de mobiliser davantage de connaissances :

MeS 2 - Séquence 1 [348]

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
	1	P	Pues hoy vamos a trabajar a propósito de la geografía de España veis el país España ↑ España ↓ qué idioma se habla en España ↑	Eh bien aujourd'hui nous allons travailler à propos de la géographie de l'Espagne vous voyez le pays l'Espagne ↑ l'Espagne ↓ quelle langue parle-t-on en Espagne
	2	Es	(x) (*rires*)	(x) (*rires*)
	3	P	Qué lengua se habla en España por favor ↑	Quelle langue parle-t-on en Espagne s'il vous plaît ↑
	4	Es	Español ↓	L'espagnol ↓
	5	P	Sí claro español ↓ qué sabéis ↑ por favor así vamos a ver qué sabéis de la geografía de España ↑ (*Pause*) claro que sabéis algo una dos cosas sabéis ↓ algunos de vosotros saben una cosa por lo menos una cosa a propósito de la geografía de España quién me puede decir una cosa a propósito de la geografía de España ↑ (*Pause*. *Murmures, rires*) bien es difícil ↑ a ver a ver a ver a ver ↑ (…)	Oui bien sûr l'espagnol ↓ que savez-vous ↑ s'il vous plaît comme ça voyons voir que savez-vous de la géographie de l'Espagne ↑ (Pause) bien sûr que vous savez quelque chose vous avez une deux choses ↓ certains d'entre vous savent une chose au moins une chose à propos de la géographie de l'Espagne qui peut me dire une chose à propos de la géographie de l'Espagne ↑ (*Pause*. *Murmures, rires*) bien c'est difficile ↑ voyons voyons voyons voyons ↑ (…)
	6	E	(x)	(x)
	7	P	En español por favor qué sabes a propósito de la geografía de España ↑ A ver te escucho por favor Loïc ↑	En espagnol s'il te plaît que sais-tu à propos de la géographie de l'Espagne ↑ voyons je t'écoute, s'il te plaît Loïc ↑

[348] Nous n'avons pas pu transcrire cet extrait avec autant de précision que nous l'aurions voulu, pour des raisons techniques.

	8	Loïc	La España (x) (*rires*) el sur (x)	L'Espagne (x) (*rires*) le sud (x)
	9	P	El problema es que en español delante devant un nom de pays (x) partie tout déterminant (x) en français pardon on va dire l'Espagne et en espagnol pour dire l'Espagne, on va dire ↑	Le problème c'est qu'en espagnol devant [devant un nom de pays (x) partie tout déterminant (x) en français pardon on va dire l'Espagne et en espagnol pour dire l'Espagne, on va dire ↑]
	10	Es	España ↓	"España"
	11	P	España sans rien (x), s'il te plaît Loïc ↑ España ↑	"España" sans rien (x), s'il te plaît Loïc ↑ L'Espagne ↑
	12	Loïc	España está (*pause*) al sur//	L'Espagne est (*pause*) au sud//
	13	P	//al sur de//	//au sud de//
	14	Loïc	//Francia	// la France
	15	P	Francia España bien + complicado eh ↑ es complicado hablar así de la geografía de España ↑ es complicado o es fácil ↑	"Francia" "España" bien + compliqué hein ↑ c'est compliqué de parler comme ça de la géographie de l'Espagne ↑ c'est compliqué ou c'est facile ↑
	16	E	Complicado	Compliqué
	17	P	Un poco complicado eh ↑ a ver os voy a dar una fotocopia//	Un peu compliqué hein ↑ voyons voir je vais vous donner une photocopie//
	18	En	//Merci	//Merci

Il semble que les enseignants observés oscillent entre deux paradigmes, sacrifiant à certains moments au contrôle, à l'exhaustivité — comme dans le cas du rituel de la reprise — et hésitant à d'autres moments à prendre le temps de convoquer les représentations des élèves — dans les deux autres cas —, comme si les connaissances auxquelles on peut se référer ne pouvaient qu'être le résultat d'un enseignement explicite réalisé en classe.

On voit bien malgré tout comment le souci de la correction prend le pas sur l'objectif de cette phase d'émergence des représentations, replaçant l'interaction entre enseignant et élèves dans un contrat didactique qui relève davantage de l'ordinaire. L'incise portant sur l'absence de déterminant en espagnol devant la plupart des noms de pays — en 9, dans le dernier extrait cité — court-circuite en effet de part et d'autre la re-mobilisation des connaissances qui perd ainsi son sens aux yeux des élèves, d'autant plus avec la proposition qui suit, en 17, accueillie avec un soulagement ironique de la part d'un élève : le remerciement final, en effet, fait directement écho à l'interruption de cette phase.

Nous avons rencontré le même problème vis-à-vis de l'exhaustivité lorsque nous avons analysé dans le chapitre précédent la phase de re-combinaison des énoncés à partir du Vrai/Faux [349].

Cette re-mobilisation s'avère d'autant plus décevante quand les élèves ne peuvent bénéficier des conditions minimales pour pouvoir la mener à bien, c'est-à-dire d'un temps spécifique de réflexion personnelle, même court, pour pouvoir ramener à la conscience les connaissances mémorisées [350]. Il s'agit là de la deuxième contrainte — instituer un temps de réflexion, de (re)mobilisation individuel avant le travail de groupe — sur laquelle nous voudrions insister ici. Les phases de travail individuel posent, en général, d'énormes problèmes aux enseignants soit parce qu'elles sont éludées au bénéfice d'un travail en groupe immédiat, soit parce qu'elles sont "oubliées" tout de suite après avoir été annoncées. Dans les trois mises en œuvre, nous retrouvons ces tendances fortes à travers les exemples que nous venons de présenter, ou dans ceux que l'on peut voir ci-après :

MeS 2 - Séquence 3

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
37.48	1	P	**Vous avez + cinq minutes pour rassembler vos idées à propos de votre nouvelle autonomie (*P distribue à chaque élève la fiche correspondant à l'autonomie tirée au sort. Les élèves commencent à échanger dans les groupes*)**	**[Vous avez + cinq minutes pour rassembler vos idées à propos de votre nouvelle autonomie] (*P distribue à chaque élève la fiche correspondant à l'autonomie tirée au sort. Les élèves commencent à échanger dans les groupes*)**
40.12	2	P	(*à tue-tête*) Qui n'a pas eu sa photocopie noir et blanc: ↑ ++ vous j'vous ai oubliés	(*à tue-tête*) [Qui n'a pas eu sa photocopie noir et blanc: ↑ ++ vous j'vous ai oubliés]
40.37	3	P	Es un trabajo ↑	C'est un travail ↑
	4	E	Individu//	Individu//
40.40	5	P	//es un trabajo + in-di-vi-dual ↓	//c'est un travail + in-di-vi-duel ↓

Nous avons là un exemple caractéristique de cette difficulté à imposer la phase individuelle nécessaire pour que chaque élève puisse élaborer ses hypothèses et ses stratégies avant de

[349] Voir en III.5.2.1., pp. 250-255.
[350] Sauf dans le cas très précis d'élèves qui, comme Morgane, se sont ménagé ce temps puisqu'ils ont travaillé seuls la plupart du temps.

confronter son travail avec celui des autres dans le groupe. L'enseignant donne la consigne avant la distribution des documents, sans rappeler cette contrainte du travail individuel avec laquelle les élèves sont peu familiarisés. Lorsque la distribution des documents est terminée, il procède à ce rappel, mais il est trop tard, les élèves ont commencé à échanger et le retour en arrière est évidemment impossible. A noter, encore une fois, l'ironie de la situation : lorsque l'enseignant laisse sa phrase en suspens en 3 — *Es un trabajo* ↑ [C'est un travail ↑] —, il se trouve immédiatement un élève pour la compléter — *Individu//* — ! Mais comment peut-on interpréter cet échange ? Ne révèle-t-il pas, en fin de compte, que la contrainte du travail individuel, parce qu'affirmée mais non tenue, est ressentie comme une sorte de marotte propre à l'enseignant davantage qu'une modalité de travail nécessaire à l'avancée de chacun et de tous ?

C'est ainsi que le travail de groupe, comme nous l'avons vu en III.3.5.1. *supra* [351] n'a pas toujours pu produire les effets escomptés lors du projet initial du fait, sans doute, du peu de familiarité avec cette modalité de travail chez les enseignants. A ce propos, il est à noter la difficulté que présente l'intervention de l'enseignant pendant le travail des groupes : comment doit-il se comporter ? Doit-il attendre la demande, la devancer, répondre à toutes les questions — nous venons d'aborder ce problème —, assurer le silence, réguler le travail dans les groupes — et comment ? Toutes ces questions sont soulevées par l'action des trois enseignants et il serait passionnant de s'y pencher davantage. Nous nous contenterons de citer ces quelques lignes de l'un d'eux qui écrit dans son cahier de bord à propos de la dernière phase de la MeS :

> *"Les 7 groupes ont un texte et il est affiché. Un des groupes, le même qui n'avait pas bien rempli son fond de carte, n'a pas compris la consigne et a rédigé un texte sur l'Espagne entière et non sur la nouvelle autonomie. Je ne me suis pas rendu compte de leur erreur à temps. Avec le recul, je me rends compte que lorsque je vais voir un groupe, c'est parce qu'il m'a appelé afin que je réponde à une question, de vocabulaire le plus souvent. J'ai tellement présent à l'esprit qu'il faut qu'ils soient autonomes au sein du groupe que je ne jette même pas un coup d'œil sur le travail en cours de peur d'être "happé". Le résultat est que je laisse les élèves faire de grosses erreurs."*

[351] Voir en III.3.5.1., p. 188.

Ce malentendu sur la question de l'autonomie, souligné par cet enseignant, apparaît également dans la fiche remplie par une de ses collègues de l'équipe [352] qui insiste particulièrement sur les conditions matérielles :

> *"il faut que je laisse plus de temps aux élèves pour apprendre (la phase 5/6* [utilisation de la carte muette] *me paraissait inutile car répétitive alors que c'est là qu'ils vérifient et rassemblent leurs connaissances) (...): j'ai l'impression de ne jamais aller assez vite. J'ai peur qu'ils s'ennuient"*
> *"un atelier nouveau qui m'a bousculé dans mes habitudes (consignes trop souvent en français), l'organisation du travail en étapes, l'alternance* [travail individuel/groupe] *en travail de groupe (la préparation du travail avant de les lancer à l'oral)"*
> *"les matériaux (...) ⇒ qui leur permet de* ***manipuler*** *et de* ***construire*** [353]*, d'apporter du nouveau dans chaque étape ; les consignes de travail précises qui leur permettent de produire"*

Ces propos nous semblent illustrer parfaitement le paradoxe de l'autonomie et de la contrainte, du côté de l'apprentissage cette fois-ci, mais qui renvoie aux mêmes questions du côté de l'enseignant, comme le montre Odette Bassis dans un récapitulatif des paradoxes de la démarche d'auto-socio-construction du savoir :

> *"**Dialectique liberté-contrainte***
> *C'est parce que la liberté de chacun s'exerce dans un champ multiple de contraintes, contradictions et conflits, lié aux situations proposées et aux interactions avec les autres, que peuvent se croiser imaginaire, sensibilité et raison pour qu'émergent et se construisent ses propres pouvoirs créatifs.*
> ***C'est le paradoxe d'une liberté créative qui s'affirme et prend force dans l'affrontement avec l'altérité des choses et des autres.***
> *Enjeu : construction d'un esprit critique et créatif"* [354]

2.3. Régulation des activités et/ou des processus d'apprentissage

[352] Cette enseignante a préféré utiliser la même fiche que les élèves — Ce que nous avons appris/comment nous l'avons appris/ce qui a facilité le travail/ce qui a gêné le travail —plutôt que de tenir un cahier de bord.
[353] Souligné par l'enseignante elle-même.
[354] On trouvera le récapitulatif complet *in* GFEN, *Repères pour une Education Nouvelle. Former et (se) former*, Chronique sociale, Lyon, 2001, pp. 99-100. Souligné par l'auteure.

L'activité régulatrice s'est manifestée davantage, nous semble-t-il, à travers une série de comportements facilitateurs plus ou moins familiers selon les trois personnalités.

L'utilisation de l'espace a joué un rôle important dans les mises en œuvre, à la fois à travers la mobilité de l'enseignant et dans la distribution des ressources dans la salle de classe. Les trois enseignants ont investi l'espace de la classe avec plus ou moins de spontanéité au début puis avec davantage d'aisance à la fin, instaurant une proximité physique avec les élèves, notamment pendant les travaux de groupe, qui a permis à plusieurs reprises de remettre les élèves dans l'activité. C'est par exemple, le rappel à l'ordre fait aux garçons du groupe de Hana qui se reposent entièrement sur cette élève — "*Que je vous explique, trente secondes, vous avez + vous avez une devinette pour le groupe ça ne veut pas dire qu'il y a un des élèves du groupe qui travaille hors de question c'est un travail de groupe que vous faites"* —, réalisé en aparté, dans la volonté, semble-t-il, de préserver la face, plutôt que sous la forme d'une remarque audible par l'ensemble de la classe. C'est aussi le procédé utilisé pour capter l'attention des élèves au moment d'énoncer les consignes, alors que les élèves sont concentrés sur la tâche et notamment dans les échanges en groupe :

> *"Attends attends Frédéric t'écoute s'il te plaît ↑ chut: ++ tous avec moi ↑ ++ tous avec moi c'est bon ↑"*

L'activité, faut-il le rappeler, exige un cadre propice à son déroulement, ne serait-ce qu'en termes de volume sonore. Le brouhaha, inévitable dans les phases de travail en groupe, n'a, la plupart du temps, pas dépassé des limites invalidantes pour le travail, dans la mesure où l'enseignant était présent physiquement à travers l'espace de la classe, offrant une présence visible pour chaque groupe.

> *"*(P se penche vers le groupe de Souhila) *Por favor + con el ruido no se puede trabajar más bajito por favor."* [355]

[355] Traduction : S'il vous plaît + avec le bruit on ne peut pas travailler plus bas s'il vous plaît.

Cette circulation a permis, par exemple, de désamorcer un début de conflit, pas forcément engendré par la situation dans la classe mais hérité de l'extérieur, ou de comprendre un obstacle qui n'aurait pas été perçu autrement et qui aurait pu bloquer l'activité.

La mise à disposition sur les murs de la classe des différentes ressources, et principalement les récapitulatifs à propos des composantes de la devinette et les contraintes linguistiques, ont rempli une double fonction. D'abord, ce sont des références, des points d'appui qui sont restés disponibles, parce que re-positionnables, pendant toute la durée de la MeS : les élèves pouvaient s'y référer à tout moment et l'enseignant les remettre en mémoire lors de ses différentes interventions. Les images vidéo nous montrent en effet les gestes de l'enseignant vers l'une ou l'autre des affiches pour appuyer ses propos et, au fil des tâches, les regards des élèves s'arrêtant sur les éléments ainsi pointés ou même des mini-débats au sein d'un groupe à propos de ce qui y est inscrit. D'autre part, ces affiches ont contribué à déplacer le regard des élèves de l'enseignant vers d'autres ressources et évité le recours constant et unique à la parole magistrale auquel on assiste d'ordinaire, dès qu'une question ou un problème apparaît. Ce déplacement n'est pas que spatial mais ouvre la voie, nous semble-t-il, vers un début de modification d'un rapport à la connaissance exclusivement centré sur l'enseignant comme détenteur de tout savoir, en prenant appui et confiance dans des ressources élaborées collectivement. C'est ce qui transparaît dans les réponses aux questionnaires et lors de l'entretien où les élèves prennent conscience que tous ces éléments ont été des facilitateurs pour eux, même si c'est encore modeste et sans que l'on puisse entièrement écarter le phénomène de réponse aux attentes, toujours possible.

Assurer une régulation de l'activité consiste également à faciliter la prise en compte d'éléments qui pourraient être oubliés ou mis de côté par les élèves, parce que trop nombreux ou peu familiers, comme c'est le cas dans la phase d'élaboration des devinettes.

> *"Una adivinanza una adivinanza en primera persona del singular* (montre une affiche) + ***obligatoriamente*** *los cuatro verbos* (montre une autre affiche) + *c'est pas pour rien qu'ils sont là ça c'est pour que vous les ayez en tête hein obligatoriamente los cuatro verbos y obligatoriamente estos elementos* (montre la

troisième affiche*) ++ es un trabajo de grupo + tenéis **diez** minutos"* [356]

Les récapitulatifs faits par l'enseignant, avant que chacun se plonge dans la tâche jouent un rôle de rappel important, même s'il est souvent nécessaire d'y faire allusion à nouveau, dans les groupes, dans une relation plus individuelle : les élèves accaparés par la tâche ont du mal à certains moments à prendre en compte toutes ses caractéristiques — surtout si cette tâche est complexe et dans ce cas, elle l'est indéniablement —, et en oublient certaines ou plutôt privilégient celles qui leur sont plus familières.

Même si les enseignants relèvent des insuffisances dans la conduite de leur activité telle qu'ils l'ont perçue, celle-ci a tout de même été porteuse d'un sens suffisamment fort pour mobiliser tout au long de la MeS et permettre à certains élèves, peu coutumiers du fait, de réaliser des prises de conscience et des performances indéniables : nous avons pu observer, par exemple, les déplacements opérés par Marion à travers les initiatives qu'elle prend dans la prise en charge des tâches mais aussi dans les réparations qu'elle produit sur le plan de l'activité langagière [357], ou bien l'attention particulière déployée par Amandyne pour comprendre et suivre les devinettes présentées par les camarades, malgré une fatigue qui d'ordinaire l'aurait conduite à décrocher totalement de l'activité [358].

Pour autant, il semble que l'action de régulation opérée par les enseignants ait été nettement orientée vers la tâche, la production, davantage que vers les opérations cognitives, sans doute là encore, du fait d'une formation lacunaire dans ce domaine.

Philippe Perrenoud distingue en effet la régulation des *activités* en cours de la régulation des *processus d'apprentissage*.

> *"Il ne suffit pas, dès lors, de dire, d'expliquer ou de montrer, il faut prendre en compte les représentations acquises et les fonctionnements cognitifs du sujet et*

[356] Traduction : Une devinette une devinette à la première personne du singulier (montre une affiche) + **obligatoirement** les quatre verbes (montre une autre affiche) + [*c'est pas pour rien qu'ils sont là ça c'est pour que vous les ayez en tête hein]* obligatoirement les quatre verbes et obligatoirement ces éléments (montre la troisième affiche) ++ c'est un travail de groupe + vous avez dix minutes.
[357] Voir en III.4.2.1., p. 207.
[358] Voir en III.3.6., p. 196.

l'accompagner dans un travail métacognitif, au gré d'un dialogue qui, s'ancrant dans une activité, s'en éloigne pour se centrer sur la connaissance et l'apprentissage…" [359]

Force est de reconnaître la difficulté que représente le fait de saisir les fonctionnements cognitifs et, en outre, de savoir comment les orienter pour changer les conceptions ou en construire de nouvelles. C'est ainsi que dans l'exemple qui suit apparaît une attention insuffisante à la définition par les élèves des critères qui doivent présider à l'élaboration de la devinette, certainement par souci d'efficacité [360] :

MeS 2 - Séquence 2

Tps	N°	Act[eur]	Actions langagières et non-langagières	Traduction
8.16	1	P	**(…) para hacer una presentación podemos utilizar + (*montre sur l'affiche*) las banderas y los colores de la bandera podemos utilizar también su situación + muy bien otro elemento ↑ estoy seguro de que téneis en vuestros ejercicios otros elementos sí ↑**	(…) pour faire une présentation nous pouvons utiliser + (*montre sur l'affiche*) les drapeaux et les couleurs du drapeau nous pouvons utiliser aussi sa situation + très bien un autre élément ↑ je suis sûr que vous avez dans vos exercices d'autres éléments oui ↑
	2	Céli	(x) la gastronomía ↑	(x) la gastronomie ↑
8.49	3	P	Ah bien ↓ la gastronomía efectivamente (*écrit au tableau*) (10") la **gastronomía** (*Doigts levés*) j'arrive oui c'est bien c'est bien c'est bien c'est bien j'arrive	Ah bien ↓ la gastronomie effectivement (*écrit au tableau*) (10") la gastronomie (*Doigts levés*) [j'arrive oui c'est bien c'est bien c'est bien c'est bien j'arrive]
9.05	4	Math	Hay la agricultura	Il y a l'agriculture
	5	P	**Ah la agricultura ↓ no es un poco complicado la agricultura ↑ hein ↑ Mathieu ↑ a ver ↓ decir euh: no sé por ejemplo decir que + en Cataluña se cultiva el trigo que en Valencia se cultiva euh: el arroz euh la naranja el limón etc., etc. me**	Ah l'agriculture ↓ ce n'est pas un peu compliqué l'agriculture ↑ hein ↑ Mathieu ↑ voyons voir ↓ dire euh: je ne sais pas par exemple dire que + en Catalogne on cultive le blé

[359] Philippe Perrenoud, "De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel", publié en anglais sous le titre : "From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field", in *Assessment in Education*, Vol. 5, n° 1, 1998, pp. 85-102. Disponible en français à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html (consulté le 22/6/2009).

[360] Dans les trois mises en œuvre, le problème s'est posé dans les mêmes termes, quand ce n'est pas l'enseignant qui induit encore plus fortement les réponses des élèves.

9. 27			**parece mucho no ↑ me parece mu:cho mu:cho mu:cho mu:cho**	qu'à Valence on cultive euh: le riz euh l'orange le citron etc. etc. ça me paraît beaucoup non ↑ ça me paraît beaucoup: beaucoup: beaucoup: beaucoup:
10.57	6	Fred	**(*après concertation, semble-t-il, avec Hana*) El fol-klo-re**	(*après concertation, semble-t-il, avec Hana*) Le fol-klo-re
11.09	7	P	El folklore +++ bah si quieres (6') (*écrit*) el folklore efectivamente	Le folklore +++ bah si tu veux (6') (*écrit*) le folklore effectivement
11.24	8	Céli	**La economía**	L'économie
	9	P	**+++ Vamos a ver el problema de la au de la economía es el mismo problema que la agricultura decir que no sé decir que Cataluña es una autonomía que produce mucho hierro y que produce muchos coches que produce no sé qué y no sé cuánto y no sé cuánto y no sé cuánto la lista es enoooorme + la lista es enorme + la economía la agricultura lo dejamos porque hay mucho mucho mucho mucho que decir + c'est trop c'est trop donc es una buena idea Céline eh es una superbuena idea pero la lista sería + enorme a ver Cindy ↑**	+++ Voyons voir le problème de l'au de l'économie c'est le même problème que l'agriculture dire je ne sais pas dire que la Catalogne est une autonomie qui produit beaucoup de fer et qui produit beaucoup de voitures qui produit je ne sais pas quoi et quoi et quoi et quoi la liste est enoooorme + la liste est énorme + l'économie l'agriculture on laisse parce qu'il y a beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup à dire + c'est une bonne idée Céline hein c'est une super bonne idée mais la liste serait + énorme voyons voir Cindy ↑
	10	E	(x)	(x)
	11	P	**El clima ↑**	Le climat ↑
	12	Laet	**La clima.**	La climat
	13	P	**No no no el clima masculino el clima muy bien el clima +++ qué hacemos con el clima ↑**	Non non non le climat masculin le climat très bien le climat +++ qu'est-ce qu'on fait du climat ↑
	14	E	**(x)**	(x)
	15	P	**Me parece que hay bastante yo ten ah ↑ una cosa diferente + un elemento que no habéis dicho +++ mirad por favor (*montre une affiche*) ++**	Il me semble qu'il y a assez j'a ah ↑ une chose différente + un élément que vous n'avez pas dit +++ regardez s'il vous plaît (*montre une affiche*) ++
	16	E	**(x)**	(x)
	17	P	**Sí las fiestas es el folklore**	Oui les fêtes c'est le folklore
12.27	18	E	C'est quoi le folklore ↑	[C'est quoi le folklore ↑]
14.13	19	P	**Ah on en a beaucoup + c'est bien**	[Ah on en a beaucoup + c'est bien]
	20	E	**Encore un ↑**	[Encore un ↑]

14.17	21	P	**C'est pas mal ↓ je pense que c'est déjà pas mal ↓**	[C'est pas mal ↓ je pense que c'est déjà pas mal ↓]

Les élèves sont invités à proposer les différents éléments qui doivent se trouver dans la devinette mais si les propositions s'écartent de ce qui a été retenu prioritairement dans le projet initial, comme en 4 et 8, elles sont rejetées. Les raisons invoquées sont que cela compliquerait les choses, ce qui renvoie à l'idée de simple que nous avons évoquée en IV.2.1. *supra,* ou bien qu'il y a trop de propositions, ce qui revient finalement au même. Ce dernier argument est contredit d'ailleurs par le fait que l'enseignant va rajouter un élément oublié par les élèves — les traditions, les spécialités — mais qui lui paraît essentiel à lui, en 15, au moment même où il prétend clore la liste. En fait, sans que l'on s'en rende compte, tout se passe comme si les élèves étaient déjà dans une situation de devinette : ce sont les attentes de l'enseignant qu'ils doivent deviner, dans une sorte de maïeutique laborieuse pour tout le monde. Dans cette situation relativement ordinaire [361], force est de constater que, à vouloir obtenir au plus vite et au plus près la réponse souhaitée, l'enseignant prend le risque de priver les élèves de ce que Guy Brousseau appelle la *dévolution des problèmes* :

> "*Nous savons que le seul moyen de "faire" des mathématiques [362], c'est de chercher et de résoudre certains problèmes spécifiques et, à ce propos, de poser de nouvelles questions. Le maître doit donc effectuer, non la communication d'une connaissance, mais la dévolution du bon problème. Si cette dévolution s'opère, l'élève entre dans le jeu et s'il finit par gagner, l'apprentissage s'opère*" [363]

La "dévolution du bon problème" pourrait consister ici à demander aux élèves d'opérer des choix parmi les propositions qu'ils ont eux-mêmes énoncées. On retrouve une difficulté similaire à propos de la phase où il s'agit de s'entendre sur les contraintes linguistiques. Nous y reviendrons lors du retour sur la MeS, en *infra*.

Le deuxième exemple que nous retiendrons à propos de la difficulté éprouvée par les

[361] On trouvera l'intégralité de cet épisode en Annexe 9, pp. 38-42.
[362] Nous proposons au lecteur le remplacement du mot "mathématiques" par "langues" pour reprendre cette affirmation à notre compte.
[363] Guy Brousseau, *op. cit.*, p. 61.

enseignants dans la régulation des processus d'apprentissage se situe dans le peu d'occasions ménagées pour pouvoir faire le point lors de pauses méthodologiques. Les élèves ont besoin de ces moments où il est possible de récapituler ce qu'on vient de faire et de se représenter la tâche suivante pour pouvoir s'y engager avec davantage de ressources permettant de la réaliser. Les données dont nous disposons permettent d'attester ce besoin à plusieurs reprises. Nous en donnerons deux exemples : tous les élèves perçoivent-ils clairement le lien entre la phase de re-combinaison des éléments fournis par le Vrai/Faux et la tâche de présentation des autonomies qui suit, en phase 3, pour pouvoir tirer profit des nouveaux énoncés en les adaptant pour la tâche à réaliser et éviter de reproduire ce qu'ils savent déjà faire en termes de présentation d'un objet ? De la même façon, à la fin de la phase suivante, les devinettes sont censées être terminées mais pour autant, comportent-elles toutes les rubriques et les contraintes linguistiques souhaitées ? Ces pauses méthodologiques à l'occasion desquelles ces questions peuvent être abordées sont des moments essentiels pour comprendre également le sens de l'activité, le réinterpréter éventuellement, à la lumière des échanges auxquels ils invitent et ne pas persister dans de possibles malentendus. Nous avons vu en III.6 *supra* [364] combien a été importante pour Jena la phase de bilan final qui lui a permis de revenir sur ce qu'elle avait fait tout au long de la MeS. Mais nous pensons que l'activité de métacognition ne peut être opératoire si elle est située seulement à la fin de la situation d'apprentissage. En tout cas, cela nous paraît totalement insuffisant pour les élèves les plus en difficultés qui ont besoin de davantage de guidance pour construire l'autonomie.

Ce qui nous amène inévitablement à faire un retour sur la MeS pour en réaliser une lecture critique éclairée par l'ensemble des observations effectuées.

[364] Voir p. 282.

3. Le dispositif

Tant qu'il n'a pas été mis à l'épreuve, un dispositif est un objet virtuel : il n'existe que dans l'imagination de ses auteurs et ne présente que des hypothèses et des potentialités qu'il faut pouvoir vérifier dans une mise en œuvre concrète. Il peut présenter des éléments qui ont été expérimentés par ailleurs mais dans une perspective socio-constructiviste, ces éléments doivent être articulés, enchâssés de telle sorte qu'ils proposent un cheminement à l'apprenant à travers les activités auxquelles il se trouve convié. Ce dispositif, par ailleurs, est forcément un compromis : les propositions de l'équipe qui l'a élaboré tiennent à la fois compte des différentes expériences existantes et de la volonté d'expérimenter du neuf, de s'autoriser à explorer des chemins moins familiers dans la mesure où l'on n'est pas tout seul à le faire.

Après les différentes mises en œuvre et à la lumière de ce que nos observations de l'activité des élèves nous ont permis de constater, il nous semble possible d'avancer un certain nombre de propositions en termes de réajustements du dispositif de la MeS dont, rappelons-le, nous sommes partie prenante [365]. Pour une lecture plus aisée de ces propositions, nous reprendrons dans des tableaux certaines phases du projet initial, ce qui permettra de mieux repérer les modifications présentées à la suite.

3.1. Une structuration plus poussée

[365] Et dont nous avons tiré grand profit avec des groupes de A1 (débutants) à l'université, différents certes du point de vue de la maturité mais souvent aux prises avec des difficultés similaires en termes d'appréhension aussi bien en compréhension qu'en production. Après tout, ils ont connu, plus longtemps que des élèves de 4ème des cours de langue qui leur ont fait construire des comportements parfois plus rigides encore.

Il nous semble que dans un premier temps, le dispositif gagnerait à être davantage structuré pour favoriser l'activité des élèves, en offrant plus de lisibilité à la fois au niveau des tâches, de l'articulation entre les tâches et des enjeux d'apprentissage. Il nous semble possible d'intervenir sur trois points particulièrement : un *intake* plus formalisé, une articulation plus visible entre travail individuel et travail collectif, une production écrite qui permette de ressaisir les différents points travaillés. A ces trois points, nous voudrions ajouter la nécessité des pauses méthodologiques permettant à la fois de mieux construire le sens de la tâche et de faire retour sur les apprentissages, qui nous paraissent relever de la structuration de la MeS mais aussi, et surtout, de la mise en place d'un cadre qui permette la prise de risque. C'est pourquoi nous faisons le choix de présenter cet aspect dans la rubrique suivante.

3.1.1. L'*intake*

Comme nous l'avons rappelé à plusieurs reprises, tout apport d'informations, même le plus riche, se révèle vain si les élèves ne se trouvent pas en position de prise de cette information tant linguistique que culturelle : c'est l'*intake.* La production doit ainsi être retardée de façon à permettre aux élèves de faire les repérages des éléments nécessaires pour pouvoir la réaliser.

Le démarrage de la MeS

La première phase ne peut être qu'une phase d'émergence des représentations et non pas de production à proprement parler, pour les raisons que nous venons d'exposer : les quelques connaissances mobilisées à ce moment-là par les élèves ne peuvent constituer qu'un aspect de l'*input* — un *input* très partiel fabriqué par leurs soins – complété ensuite par d'autres ressources. Il peut, de ce fait, ne comporter que des mots ou des énoncés très brefs, voire incomplets, mais qui présentent l'avantage d'offrir déjà des images et du vocabulaire mis en partage.

Le Vrai-Faux

La tâche qui consiste à répondre au Vrai/Faux n'apparaît pas suffisamment dans le projet initial comme constitutive de la saisie de l'information :

Objectifs	Phases	Temps	Commentaires
Première heure de cours			
Phase 1	**Distribuer très rapidement le tableau des affirmations [366] à accepter, contredire, justifier. Et à faire AVANT de montrer la carte, celle-ci n'intervenant que pour permettre de valider les choix des élèves** Consigne **:** ***Contestáis todo lo que podéis contestar. Si no podéis terminar, no pasa nada.*** [367]	5 mn	Faire émerger les connaissances des élèves. Réactiver *estar*, *hay*, *en*… Introduire du vocabulaire dont on aura besoin ensuite

Elle mérite d'être présentée explicitement comme une réponse aux interrogations soulevées par l'émergence des représentations, comme une opportunité pour en savoir plus.

Les re-combinaisons

Objectifs	Phases	Temps	Commentaires
Première heure de cours			
Phase 2	**Consigne 2** : *¿Qué podemos decir para completar estas informaciones? Tenéis que hacer una lista para completar.* [368] Ecrire les suggestions (5 ou 6) au tableau.	5 mn indiv 5 mn 5 mn	Se familiariser avec la carte, les noms des autonomies Réactiver la comparaison, les couleurs…

Les re-combinaisons qui suivent sont en fait une poursuite de l'activité de saisie de l'information et la débordent puisqu'il s'agit de compléter la liste des connaissances offerte par le travail sur le Vrai/Faux. Nous avons vu que la plupart des élèves auraient besoin de davantage d'explicitation, afin de se représenter clairement la tâche consistant à puiser — à saisir — dans un réservoir maintenant élargi et à l'organiser davantage. Il nous semble donc intéressant d'une part, de prendre le temps de voir avec eux les procédures à utiliser pour réaliser ces re-combinaisons, sur une ou deux propositions concrètes à partir desquelles ils pourront ensuite modéliser, et de faire valider, d'autre part, chacune des propositions comme

[366] Il s'agit du Vrai/Faux qui est reproduit p. et en Annexe 4, p. 5.
[367] Traduction : Vous répondez à tout ce à quoi vous pouvez répondre. Si vous ne pouvez pas terminer, ce n'est pas grave.
[368] Traduction : Que pouvons-nous dire pour compléter ces informations ? Vous devez faire une liste pour compléter.

une nouvelle connaissance recevable sur l'Espagne.

La présentation de l'autonomie

Objectifs	Phases	Temps	Commentaires
Première heure de cours			
Phase 3 **Recherche, *intake*, et élaboration de la présentation d'un objet**	**Matériel** : Chacun tire au sort la photocopie d'une autonomie (on aura photocopié en grand format une carte et on aura découpé chaque autonomie qu'on collera sur un carton et qu'on plastifiera, pour faciliter le maniement par la suite). Travail sur 7 autonomies : 1. *País Vasco* ; 2. *Andalucía* ; 3. *Cataluña* ; 4. *Galicia* ; 5. *Valencia* ; 6. *Madrid* ; 7. *Canarias*. **Chacun dispose aussi de la page double du manuel : carte, poème et rose des vents.** **Consigne 1** : *Tenéis que preparar, en secreto, la presentación de vuestra autonomía utilizando todo lo que tenéis en la pizarra y en las fotocopias. En secreto absoluto. Tenéis que mantener el secreto hasta el final de la actividad.* [369] Comme la consigne est complexe, écrire au tableau les mots clés de la consigne : presentación - individual – en secreto – el transparente – la fotocopia Au milieu du travail, on fait le point : **Consigne 2** : *¿De qué podéis hablar para presentar una autonomía? Vamos a recapitular.* [370] Faire récapituler : la situation, les noms des provinces qui composent la région autonome, la capitale, les différentes villes, les couleurs des drapeaux, les spécialités.	15 mn 5 mn 5 mn	**Faire le point pour éviter les oublis, pour que tout le monde sache ce qui est à faire et voit les éventuelles difficultés.**

La consigne *¿De qué podéis hablar para presentar una autonomía?* [De quoi pouvez-vous parler pour présenter une autonomie ?] peut jouer également le rôle de favoriser la poursuite de l'*intake* dans la phase 3, avant même la distribution des documents : les élèves peuvent ainsi anticiper sur le type d'éléments qu'ils vont trouver dans les documents proposés et les

[369] Traduction : Vous devez préparer, en secret, la présentation de votre autonomie en utilisant tout ce que vous avez à votre disposition au tableau et sur les photocopies. Secret absolu. Vous devez maintenir le secret jusqu'à la fin de l'activité.
[370] Traduction : De quoi pouvez-vous parler pour présenter une autonomie ? Nous allons récapituler.

chercher plus aisément.

3.1.2. Le travail individuel et collectif

En ce qui concerne les modalités de travail, le groupe de pairs est un espace d'émulation réciproque et permet de sortir d'une relation duelle — enseignant/élève ou élève/élève — souvent parasitée par les affects. Pour autant, la définition de ces modalités de travail en fonction des tâches prescrites revêt une importance essentielle si l'on veut qu'elles permettent d'atteindre les objectifs visés. Nous avons vu tout au long de la MeS que d'une part, le travail individuel ne disposait pas de l'espace suffisant pour fournir des occasions d'une mise à l'épreuve favorable aux apprentissages, et que le travail de groupe, à l'inverse, pouvait se révéler trop vaste pour la plupart des élèves.

Des phases individuelles nécessaires

Les élèves, à notre avis, pourraient tirer davantage de profit d'une délimitation plus précise des différentes modalités de travail dès le début de la MeS : un travail individuel sur le Vrai/Faux, dans un premier temps suivi d'une confrontation des hypothèses en groupe obligerait certainement à aller plus loin sur les points où ils se sentent trop ignorants et ne s'autorisent pas à répondre. Nous faisons l'hypothèse que la mise à l'épreuve préalable de ce qu'ils savent peut les conduire à une vérification plus précise de leurs connaissances et des apports d'autrui dans chaque groupe, à l'aide de la carte des autonomies projetée au mur. Il nous semble souhaitable que cette vérification puisse être suivie d'un moment de récapitulation en termes non pas de correction mais de prise en compte des doutes et des questions nouvelles qui apparaissent, afin de ménager la transition vers la situation de production qui suit.

Nous avons abordé dans la partie précédente, en IV.2.3., la question du choix des catégories à retenir pour présenter la devinette, en rapportant la difficulté des enseignants face aux propositions des élèves peu conformes à ce qui avait été anticipé lors du projet initial. Il est vrai aussi que si les propositions sont trop nombreuses et disparates le travail d'écoute et de

compréhension en sera d'autant plus compliqué. En même temps, se limiter aux cinq points prévus mène à trop de commun, et donc à du répétitif. Nous avons vu comment les devinettes les plus intéressantes étaient celles où les élèves apportaient des compléments qui corsaient l'affaire et relançaient l'attention. L'activité requise doit se déployer sur un double registre : sélectionner les informations à donner pour faciliter la résolution de la devinette mais aussi les organiser de manière à ce que la plus explicite n'intervienne pas au début. En même temps, il n'est pas impossible que ceux qui font de la devinette une tâche scolaire, n'aient pas forcément envie de s'embarrasser de la question de l'organisation : dans la mesure où il s'agit de trouver, pourquoi ne pas donner la capitale d'emblée et passer à autre chose ? Il semble ainsi nécessaire de restituer l'enjeu de la situation de communication avec une consigne plus explicite : organiser les différentes propositions en établissant un ordre de priorité dans la présentation de la devinette, d'abord individuellement puis en petits groupes. Les élèves sont alors contraints d'établir une hiérarchie priorisant la situation de l'autonomie, les provinces qui la composent, une ou deux "spécialités" au sens large — gastronomique, culturelle ou économique — la langue, le nom des habitants et éventuellement la capitale, si son nom ne donne pas la solution de l'énigme. Le problème est ainsi dévolu aux élèves qui s'approprient, par cette activité, d'autant plus les contraintes du genre.

Le travail collectif

Il est nécessaire de revenir également, compte tenu de nos observations, sur l'entraînement des présentateurs des devinettes.

Objectifs	Phases	Temps	Commentaires
Deuxième heure de cours			
Phase 4 **Mise en mémoire et fin de la préparation**	**Consigne 3** : *Cada grupo tiene que entrenar a su representante para que haga la presentación en buenas condiciones*.[371]	10 mn	Entraînement pour qu'on puisse travailler "avec filet" et pour rendre nécessaire l'espagnol dans le travail de groupe, à l'oral.

[371] Traduction : Chaque groupe doit entraîner son représentant pour qu'il fasse la présentation dans de bonnes conditions.

De toute évidence, des élèves non familiarisés avec ce type d'activité ne peuvent pas la mener à bien. Nous avons vu les différentes stratégies utilisées dans les groupes, relativement contre-productives et la difficulté dans laquelle se sont trouvés les élèves insuffisamment entraînés. Il serait sans doute nécessaire de prévoir à cet endroit là une explicitation sous la forme d'une pause méthodologique qui puisse permettre de s'interroger sur le sens et les attendus de la tâche : il s'agit d'une devinette et par conséquent si on veut la proposer aux autres groupes, peut-on lire son papier ? pourquoi ? comment faudra-t-il s'y prendre ? comment va-t-on pouvoir entraîner le ou la camarade qui va devoir présenter la devinette dans les conditions requises ?

Au moment où arrive la phase de production orale de la devinette, les élèves, nous l'avons vu, ont énormément de difficulté à abandonner leur feuille et à respecter les exigences de la devinette [372]. Il est envisageable de proposer à ce moment-là une sorte de "prompteur" où figurent les rubriques à traiter obligatoirement mais sans exclusive. Ce "prompteur" a la fonction d'un aide mémoire : il a le double avantage de permettre au présentateur de lâcher la feuille de préparation, et de présenter des points de repères tout en facilitant la compréhension des auditeurs.

Entre chaque présentation des devinettes, il s'est avéré que les élèves ont manqué d'espace et de temps pour prendre des notes sur les différentes autonomies.

Objectifs	Phases	Temps	Commentaires
Deuxième heure de cours			
Phase 5 **Interventions**	**Consigne** : *Cada representante de grupo va a presentar su adivinanza. Todo el mundo toma apuntes en este mapa mudo (carte muette).* [373] **Distribuer à chacun une carte muette de l'Espagne avec le contour des autonomies (A3). On aura rajouté des points pour les capitales.**	25 mn	

[372] Et même avec les propositions qui précèdent pour organiser la phase d'entraînement.
[373] Traduction : Chaque représentant de groupe va présenter sa devinette. Tout le monde prend des notes sur cette carte muette.

Nous savons que les élèves ne peuvent faire ce travail de prise de notes pendant les présentations où ils sont totalement tendus vers la compréhension : ce sont des débutants, ne l'oublions pas, et la combinaison de deux activités langagières — écouter et écrire — rend la tâche trop complexe pour leur niveau de compétence en espagnol. Il s'agit donc de ménager, après chaque présentation, un temps court qui signifie aussi un espace d'activité individuelle à laquelle ils peuvent moins se soustraire dans la mesure où elle est explicitement ménagée : ils n'ont pas à écouter simplement mais cette écoute est orientée vers un faire qui doit se concrétiser tout de suite après. Même si des élèves de niveau A1 ne sont en mesure d'inscrire que fort peu de choses — le nom de l'autonomie, une ville, une spécialité connue — c'est déjà un point d'appui pour pouvoir ensuite poser des questions aux groupes responsables de chaque autonomie afin de compléter la carte muette.

Cette phase mérite également d'être mieux structurée de façon à pouvoir provoquer l'interaction souhaitée entre les porteurs de l'information et ceux qui veulent la connaître ou la compléter. L'enseignant doit ménager là encore un temps de récapitulation, de retour sur l'affiche "prompteur" pour que les questions puissent être posées et qu'elles ne se limitent pas, comme nous l'avons vu, à la seule demande concernant la spécialité de chaque région. De là l'intérêt de permettre le dépassement des composantes obligatoires, sans pour autant ouvrir la porte à des énumérations stériles.

3.1.3. La production écrite

La phase de passage à l'écrit nous paraît importante puisque les élèves n'ont pas eu l'occasion encore dans la MeS de s'y confronter, sauf dans les prises de notes. Mais il s'agit, au terme de la MeS, d'une proposition d'un écrit construit et alimenté par tout ce qui a précédé : une occasion aussi de boucler la boucle.

Objectifs	Phases	Temps	Commentaires
Troisième heure de cours			
Phase 7 Réutilisation et écriture	**Faire tirer au sort, dans chaque groupe, une autre autonomie que celle présentée lors de la phase 5.**	35 mn	

	Consigne 1 : *Tenéis que escribir un texto corto a propósito de esta autonomía, bajo la forma de un poema o de una adivinanza. Tenéis que utilizar obligatoriamente los 4 verbos (hay, ser, estar, tener), colores, especialidades, etc.*[374]		

Nous avons vu que la proposition initiale n'a débouché — pouvait-il en être autrement ? — que sur une nouvelle devinette la plupart du temps, la tentative d'une écriture poétique se révélant plus difficilement réalisable. Rappelons-nous que cette proposition était sous-tendue par la volonté d'utiliser les différents matériaux offerts par la double page du manuel. Forte de cette expérience, nous proposons à présent des genres de textes différents qui évitent la répétition et permettent toutefois de remplir l'objectif visé :

- envoyer une carte postale à un(e) ami(e) depuis son lieu de vacances, dans laquelle on donnera des informations sur l'autonomie correspondante. Tout enseignant a des collections de cartes postales qui pourront être proposées aux élèves, et s'il n'en a pas, il peut en fabriquer à partir de photos diverses ;

- rédiger le texte de présentation d'une autonomie donnée dans le cadre d'une campagne publicitaire. Ce texte doit prendre place dans une affiche de promotion de cette autonomie et sera obligatoirement court ;

et, pourquoi pas, des charades, comme l'ont suggéré les élèves eux-mêmes.

Ces différentes productions peuvent ensuite être améliorées, affinées, organisées pour donner lieu à une exposition dans l'établissement, comme dans le projet initial.

3.2. Un cadre qui permette de prendre des risques

Nous avons été amenée dans la partie précédente à utiliser à plusieurs reprises, le terme "explicite", après avoir pris conscience, à travers les mises en œuvre, à quel point les

[374] Traduction : Vous devez écrire un texte court à propos de cette autonomie, sous la forme d'un poème ou d'une devinette. Vous devez utiliser obligatoirement les 4 verbes *(hay, ser, estar, tener), des couleurs, des spécialités, etc.*

situations étaient tellement chargées d'implicite qu'elles ne pouvaient mener qu'à des malentendus. S'il n'y prend garde, l'enseignant le mieux intentionné tombe dans les travers des pédagogies invisibles dénoncées par Basil Bernstein [375]. La fiche de préparation ne peut pas être exhaustive et indiquer par le menu toutes les précisions nécessaires à la conduite de la situation. Pour autant, l'enseignant ne peut pas s'en tenir au descriptif initial du projet, forcément schématique, et qui joue le rôle d'un aide-mémoire dans la succession des étapes de la MeS. Débusquer cet implicite c'est mettre en place un cadre sécurisant pour l'élève qui lui permet de prendre les risques incontournables de la situation d'apprentissage.

D'autre part, nous avons pu nous rendre compte également qu'il aurait fallu, au moment de l'élaboration de la MeS, être plus précis sur la question de la faisabilité. Apprendre nécessite, certes, de s'engager dans une tâche, un problème qu'on ne sait pas encore résoudre et c'est par l'activité déployée pour faire ce qu'on ne savait pas faire auparavant que l'on va apprendre quelque chose de nouveau. Mais ce déplacement doit se situer dans une zone accessible, même au prix d'un effort intense, et accompagnée par un ensemble de ressources, dont l'intervention de l'enseignant qui doit offrir, selon Bruner, l'étayage nécessaire, en prenant en charge les éléments de la tâche que l'élève ne peut résoudre seul. Comme nous l'avons vu en IV.2.1. *supra* cette conception de l'intervention peut se heurter à la pratique de la non-réponse [376].

Nous prendrons, pour illustrer ces deux points, quelques exemples qui méritent, à nos yeux, qu'on s'y attarde.

Dès le début de la MeS, il est important d'ouvrir des possibles pour des élèves qui ne les voient pas d'eux-mêmes. Nous avons vu que la question préliminaire — "Que savez-vous de la géographie espagnole ?" — peut conduire à une impasse, sans doute parce que les élèves se trouvent face à un champ trop large et qu'ils ne peuvent pas, immédiatement, s'en faire une représentation telle qu'ils puissent mobiliser les connaissances qu'ils possèdent. Accompagner cette consigne d'exemples, comme ceux qui figurent pourtant dans la parenthèse sur la fiche de préparation — *¿Qué sabéis de la geografía de España (situación, fronteras, ciudades, capital…)*? [Que savez-vous de la géographie de l'Espagne (situation, frontières, villes, capitale…) — et laisser un temps, même très bref, de réflexion individuelle permet aux élèves

[375] Voir p. 149.
[376] Voir p. 316.

de ne pas rester sur un constat — faux — d'ignorance totale et enclenche une dynamique tout autre pour ce qui va suivre. Même si chacun ne prend pas la parole à ce moment-là pour citer un élément parce qu'il peut avoir été avancé par quelqu'un d'autre, pour autant, il pourra y avoir pensé de son côté et constaté sa prise en compte par l'enseignant.

Ce temps de réflexion ménagé dans la phase individuelle constitue un des points importants pour la mise en sécurité des élèves. Ne pas y recourir de façon systématique, en pensant ainsi gagner du temps, c'est contribuer, sans en avoir la moindre conscience au creusement des écarts entre les élèves, entre ceux qui seraient plus timides et ceux qui seraient plus audacieux, entre ceux qui, en réalité connaissent le jeu de l'école et ceux qui ont encore du mal à s'y faire. Aniko Husti a mis en valeur l'intérêt d'une "perte de temps" qui permet d'en gagner :

> *"Le cercle vicieux du temps gagné à court terme occulte les avantages du long terme ; le court terme est une stratégie sans perspective. Le temps investi pour faire acquérir aux élèves des méthodes de travail, l'autonomie d'apprendre et de s'organiser conduira à gagner du temps plus tard, puisqu'ils auront les compétences nécessaires pour participer à leur apprentissage, donc de rompre avec un rôle passif et d'éviter l'ennui qui en découle. L'ennui également de perdre son temps."* [377]

Il y aurait un travail très intéressant à faire sur la forme à donner aux consignes. Gérard de Vecchi y a consacré des pages importantes [378] à propos de la précision qu'il y faut apporter. Nous voudrions insister plus particulièrement ici sur la façon d'introduire une consigne afin de relier les différentes tâches entre elles pour une meilleure compréhension de la cohérence de la MeS, aux yeux des élèves.

Après l'émergence des représentations, il nous semble en effet fondamental de faire précéder la distribution du Vrai/Faux d'une explicitation qui donne sens à la tâche : "Vous en savez certainement davantage et vous allez donc vous rafraîchir la mémoire avec ce Vrai/Faux. Essayez de voir si les affirmations qui vous sont proposées sont vraies ou fausses. Essayez d'aller aussi loin que vous pouvez. (*Un peu après*) Si vous ne terminez pas, ce n'est pas très

[377] Aniko Husti, *Gagner, perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs*, Paris, INRP, 1994, p. 25.
[378] Gérard de Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 1992, pp. 71-75.

grave.". Puis, après ce travail individuel suivi de la confrontation en groupes : "Je vous propose de vérifier vos hypothèses, d'éclaircir vos doutes en observant la carte des autonomies que je vais projeter maintenant sur le mur. Essayez de trouver la réponse à toutes vos questions". A l'issue de cette vérification : "Vous disposez maintenant d'un certain nombre de connaissances sur l'Espagne. Je vous propose de compléter cette liste de connaissances à l'aide de ce que vous savez et de ce que la carte peut vous aider à voir. Pour vous aider à formuler ces nouvelles connaissances, vous allez utiliser les affirmations du Vrai/Faux, en combinant autrement les éléments de chaque phrase". Cette façon de formuler les consignes est une sorte de "liant" qui permet aux élèves de percevoir que ce qui leur est demandé, ce n'est pas une suite d'exercices mais un enchaînement de tâches qui a un sens et dessine un chemin à parcourir, pour lequel ils sont accompagnés. C'est, nous semble-t-il, la condition dont parle Danièle Chini, pour que les élèves se construisent une représentation de la tâche qui permette l'activité :

> *"(...) la situation dite d'apprentissage ne pourra exister comme telle que si l'apprenant intériorise les paramètres qui la structurent et s'en donne une représentation positive et dynamique. Elle doit donc se définir comme l'imbrication de deux niveaux, l'un extérieur, construit par l'enseignant au travers de la tâche et commun à tout le groupe, et l'autre intérieur, c'est-à-dire individuel dans la mesure où il est construit par l'apprenant par l'interrelation des représentations qu'il se donne des paramètres reconnus par lui comme pertinents."* [379]

De la même façon, pour rendre la tâche accessible sans pour autant "donner la solution", il nous semble essentiel d'offrir un point d'appui — comme cela a été fait dans une des mises en œuvre — afin que les élèves puissent modéliser à partir de là : "Qu'est-ce que ça veut dire "combiner autrement les éléments de chaque phrase" ? Un ou deux exemples pour que tout le monde soit d'accord et puisse se lancer dans le travail : si je veux parler de l'Océan Atlantique ou du nombre d'autonomies en Espagne, que puis-je utiliser dans le Vrai/Faux pour pouvoir le faire ? Prenez votre temps et faites plusieurs propositions". Une fois ces propositions récapitulées sur une affiche : "Allez-y, complétez la liste. Cela va vous permettre d'avoir une vision beaucoup plus claire de la géographie espagnole".

---

[379] Danielle Chini, "La situation d'apprentissage : d'un lieu externe à un espace interne", *in A. sp. Anglais de spécialité* 37-38, Bordeaux, GERAS, 1993, p. 105.

Nous avons insisté sur ces moments de récapitulation, dans la partie précédente, conçus en termes non pas de correction mais de prise en compte des doutes et des questions nouvelles qui apparaissent. Mais ces moments ne se situent pas seulement en aval d'une activité, comme dans l'exemple sur les critères de la devinette. Ils sont également nécessaires en amont, pour permettre à chacun de ne pas se fourvoyer. Si nous voulons voir si les élèves ont compris ou non, il faut qu'ils puissent nous donner la possibilité de le voir ; s'ils se sont fourvoyés et ont fait tout à fait autre chose ou rien, nous ne pourrons rien observer non plus. Enseignant et élèves seront dans l'impasse.

Entre donner la solution et faire faire un exercice d'application, d'une part, et s'interdire de donner la réponse d'autre part parce qu'"il faut qu'ils cherchent", il y a place pour une guidance qui ouvre sur l'activité. Or il ne peut y avoir d'activité sans un minimum de représentation de l'activité. Ce qui ne dispense nullement de la recherche qui permet de réaliser cette activité.

De la même façon, il ne peut y avoir de connaissance spontanée. La "fiche de préparation" de la MeS n'insiste pas suffisamment sur la nécessité d'apporter très rapidement une information sur ce qu'est une autonomie en Espagne. Certes, cette information ne sera pas totalement comprise par les élèves, à ce moment-là, d'autant plus qu'elle renvoie à un contexte culturel étranger, mais elle aura comme avantage de dessiner un cadre qui se précisera davantage au fur et à mesure de l'activité dans la MeS. Cela peut se faire dès l'entrée en matière, lors de la présentation du cours : "Aujourd'hui, je vous propose de travailler sur l'Espagne, sur la géographie espagnole et sur les divisions administratives que sont les autonomies. Vous savez ce que c'est une division administrative ? En France, vous savez qu'il y a un découpage du territoire en régions et en départements. En Espagne, il y a un découpage en communautés autonomes et en provinces. Il y a des points communs mais aussi des différences.… Mais commençons par la géographie espagnole. Que savez-vous…?". Les élèves sont avertis : il y a un découpage administratif. Lorsqu'on en arrive au Vrai/Faux, la deuxième partie intitulée "*España está dividida en autonomías*" [L'Espagne est divisée en autonomies] paraîtra moins absconse à la plupart des élèves.

Enfin, l'analyse réflexive proposée à la fin de toute séquence d'apprentissage nous paraît être essentielle également pour permettre de récapituler le travail réalisé et le chemin parcouru — reconstruction d'une cohérence vécue et non d'une co-errance subie —, d'examiner les points

d'achoppement et les différentes stratégies pour s'essayer à d'autres modes de faire éventuellement les prochaines fois. Cette activité de métacognition est sans doute une étape difficile à conduire pour l'enseignant qui doit se méfier des réponses aux attentes, certes, et orienter davantage vers des prises de consciences qui soient de l'ordre de l'"information", (in)formation qui porte du nouveau à la connaissance et offre de nouvelles formes à la pensée. Une des questions prioritaires à aborder, nous semble-t-il, dans cette réflexion c'est celle des dimensions pragmatiques et socio-culturelles de la prise de parole au moment de la présentation des devinettes : qu'est-ce qui a permis de comprendre ? étaient-ce de vrais devinettes ? pourquoi ? si on recommençait une autre fois, que faudrait-il modifier ? Etc.

C'est à ces conditions, nous semble-t-il, que les élèves peuvent s'autoriser à prendre les risques requis pour un apprentissage de LE, c'est-à-dire, dans un accompagnement, un étayage qui tienne davantage de l'échafaudage que du soutien [380], et dans une sécurité qui permette de s'engager dans des chemins nouveaux et inconnus. Cet accompagnement et cette sécurité sont essentiels pour tous les élèves, mais particulièrement pour ceux qui sont le plus en difficultés, bien souvent parce qu'ils ne bénéficient pas d'un environnement qui les prédispose à entrer dans les codes de l'école, dans le jeu scolaire trop souvent opaque. Eclaircir les enjeux, tracer le chemin pour autoriser le cheminement, offrir des ressources pour ne pas faire à la place, ménager des étapes pour ne pas priver les élèves du problème à résoudre, sont des actions qui relèvent de la responsabilité de l'enseignant. Elles représentent des savoirs que la formation ne prend pas toujours en compte.

[380] Etayage se traduit en espagnol par *andamiaje* qui signifie aussi échafaudage. Cette analogie nous semble intéressante pour comprendre la différence entre un étayage qui permet de construire plus haut et un soutien qui s'avère trop souvent inefficace. Si l'on file la métaphore, le soutien s'apparente à la béquille : lorsqu'on la retire, l'édifice risque de tomber. L'échafaudage, lui, a servi à grimper plus haut, là où on n'aurait pas pu accéder tout seul mais à partir de là, on peut construire du nouveau.

4. Le point de vue, les partis pris de départ

Cette recherche, comme nous l'avons écrit en explicitant la problématique de départ, se voulait une exploration de la notion d'activité "sous un autre angle de vue centré cette fois-ci, non pas sur quelles sont les mises en situations les plus propices à mettre les élèves en activité, mais davantage sur quelle est l'activité réelle, observable et objectivable, que produisent les élèves dans les situations qui leur sont proposées" [381]. Cela nous a obligée à nous décentrer par rapport au point de vue que nous avions privilégié jusqu'ici, celui de l'activité enseignante.

Arrivée au terme — provisoire [382] — de cette recherche, nous mesurons à quel point ce déplacement nous a obligée à un décentrage-recentrage porteur de nouvelles interrogations et de prises de conscience, venant nourrir à leur tour le point de vue que jusqu'alors nous avions adopté. Ce constat n'est ni rhétorique ni convenu : il veut donner à voir un changement de regard à la fois plus averti — des difficultés, des pièges mais aussi des possibilités — et plus déterminé.

Nos parti pris de départ s'en trouvent en effet affermis, sans doute parce qu'ils sont un peu débarrassés d'une approche encore trop généreuse et volontariste — voire parfois un peu magique — de la relation pédagogique. Les observations que nous avons pu faire et les analyses auxquelles elles nous ont amenée nous ont certainement obligée à regarder là où notre regard ne s'attardait pas suffisamment.

Nous n'avons pas cherché à valider des idées, même si le cadre expérimental de cette recherche pourrait le laisser penser à première vue, mais plutôt à mettre ces idées à l'épreuve

[381] Voir en I.2.1, p. 41.
[382] Terme provisoire parce que nous sommes totalement consciente qu'elle demande à être poursuivie et sans doute approfondie sur de nombreux points.

d'un travail plus précis et décentré. La mise en place de la MeS *avec* les enseignants qui ont bien voulu se lancer dans cette expérience avec nous nous a permis de travailler sur un matériau bien plus intéressant à questionner. Nous avions, en effet, commencé des observations dans des classes, plus ordinaires ou plus innovantes, à propos de séquences de cours qui n'étaient pas forcément porteuses des parti pris que nous nous proposions d'examiner. Nous avons renoncé à une observation de ce type qui nous aurait amenée à une lecture critique plutôt "facile" permettant de constater simplement l'écart entre les intentions de l'enseignant et les résultats constatés à l'arrivée, et déjà largement diffusée par la recherche. Nous avons préféré courir un double risque : risque de l'élaboration d'une MeS dont la mise en œuvre allait faire nécessairement apparaître les endroits sur lesquels il est nécessaire justement de travailler, risque partagé entre enseignants et chercheur — elle-même enseignante — dans une relation certainement asymétrique mais en même temps égalitaire et co-opérative, rendant compte des rôles spécifiques des uns et des autres.

Cette recherche nous a rendue beaucoup plus sensible à la question de l'activité et aux différents facteurs qui la permettent ou au contraire y font obstacle, et que nous avons tenté de présenter ici. Et particulièrement à la façon précise dont se différencient les modes de faire des différents élèves. Notre préoccupation de l'accès au savoir pour tous les élèves s'en trouve davantage éclairée et outillée. Certes, l'Ecole ne peut pas tout et il est entendu qu'il est vain de faire peser tout le poids de l'inégalité sur elle. Pour autant, notre expérience personnelle et notre engagement nous poussent sans cesse à chercher à comprendre comment l'Ecole peut prendre en considération ou pas le fait que tous les élèves n'ont pas "les mêmes dispositions". De toute évidence, Amandyne et Eddy ne sont pas à égalité de chances avec Morgane ou Alexandre dans la course scolaire. Les premiers, Amandyne et Eddy, doivent être par nécessité invités à s'engager dans des activités qui mettent en jeu des opérations de rang supérieur — résolution de problèmes, synthèses, analyses — parce qu'ils se sont cantonnés dans des tâches de reproduction ou de restitution de la leçon et que, de ce fait, leurs dispositions soit se sont endormies, soit n'ont pas pu se construire. Le terme invitation ici n'est pas un euphémisme même si c'est la contrainte présentée par la situation qui va provoquer l'engagement et l'activité. Il s'agit tout de même d'une démarche volontariste, d'une proposition réfléchie et construite pour que ces élèves prennent part à des activités qui, comme le dit Jean-Pierre Astolfi, à propos de la légitimité d'une discipline scolaire, pourraient

"*fournir aux élèves des cadres intellectuels, des outils d'analyse du réel extradidactique*" [383]. Cet auteur développe l'idée que les élèves, dans un fonctionnement didactique "à la coutume", sont davantage sollicités sur des savoirs pratiques plutôt que théoriques :

> *"Ce qui rendrait les savoirs vraiment théoriques, ce qui leur confèrerait — à eux aussi — un caractère fondateur et vivant, serait le développement de leur dimension opératoire : le fait qu'ils puissent* ***servir****, qu'on les fasse* ***fonctionner"*** [384]

Cette invitation-là permettrait aux seconds, Morgane ou Alexandre, de trouver davantage "*d'enjeu conceptuel, de défi intellectuel*" [385] dans les contenus enseignés. Et aux enseignants de trouver ou de retrouver davantage de sens et de plaisir à leur métier. Cela passe nécessairement par une réflexion sur une formation des enseignants qui puisse fournir les cadres conceptuels, l'outillage théorique, au sens où l'entend Jean-Pierre Astolfi, qui permet l'activité créatrice.

Au-delà de notre propos que nous avons volontairement centré sur l'apprenant, nous avons pu également comprendre avec davantage d'acuité, l'importance de la transmission du geste professionnel, question qui nous intéressait déjà fortement mais qui, par rebondissement, ouvre un chantier déjà terriblement tentant.

[383] Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1993, p. 38.
[384] *Ibidem*. Souligné par l'auteur.
[385] *Ibid*, p. 44.

Conclusion

Cette recherche porte sur l'observation et l'analyse de l'activité des élèves dans une mise en situation élaborée collectivement et mise en œuvre sur trois terrains différents. Elle nous semble remettre au jour un certain nombre d'éléments connus et étudiés sur le plan de la didactique des langues et plus largement, de la pédagogie — la mobilisation dans l'activité, la question des ressources et de la tâche, l'articulation entre la co-action et la mise à l'épreuve de l'apprenant, la conscientisation des processus et des procédures —, mais aussi permettre de les réinterroger dans ces situations singulières à travers les données qu'elles ont permis de recueillir.

Nous avons choisi d'adopter une démarche expérimentale et d'observation participante qui nous semblait plus particulièrement adaptée à l'objet de notre recherche tout en essayant d'être vigilante sur les risques liés à l'analyse d'une expérience dont nous sommes partie prenante.

Ce faisant, nous avons été amenée à réfléchir et à construire, avec le groupe d'enseignants réunis dans ce projet, un dispositif en rupture avec les fondamentaux du cours canonique dialogué et intégrant un certain nombre d'éléments correspondant à une conception de l'enseignement-apprentissage des langues de type socio-constructiviste et actionnel, pour reprendre la terminologie institutionnelle : élaboration d'un objet de type social — une devinette — pour lequel sont sollicitées les différentes activités langagières — CO, CE, PE, PO — et donnant lieu à des apprentissages de type linguistique, socio-culturel et pragmatique.

Le dispositif d'observation, malgré les difficultés techniques, nous a permis de recueillir des données nombreuses et contrastées. Ne pouvant pas rendre compte de la totalité des données recueillies, nous avons choisi de présenter quelques cas particuliers, trois par classe, qui nous ont semblé illustrer, au delà des élèves singuliers, des manières d'être en contexte scolaire, de penser et d'agir face aux situations proposées. Ces matériaux que nous avons tenté d'analyser et d'interpréter à la lumière du cadre théorique sur lequel nous avons pris appui nous ont

permis de mieux comprendre comment les élèves interprètent les différentes activités auxquelles ils sont confrontés, ce qu'ils font concrètement et ce que ces activités permettent ou pas, en termes d'apprentissage.

Partant des théories de l'activité, depuis Piaget jusqu'à Wallon, nous nous sommes tournée vers ce qui est facteur de mobilisation permettant à la fois l'entrée et l'engagement dans l'activité, dans la durée. C'est pourquoi à la représentation traditionnelle de la motivation — besoin → activité → besoin — , nous préférons le schéma de Léontiev : activité → besoin → activité, car, comme l'explique cet auteur :

> *"Tant qu'il n'a pas été satisfait pour la première fois, le besoin "ne connaît pas" son objet, il lui faut encore le découvrir. Ce n'est qu'après l'avoir découvert que le besoin se concrétise dans l'objet et que l'objet perçu (représenté, conçu) acquiert sa fonction de stimulation et d'orientation de l'activité, c'est-à-dire devient motif."* [386]

La question des ressources s'est avérée centrale à cet égard, permettant ou pas l'étayage nécessaire à la résolution des problèmes rencontrés dans le cadre de l'élaboration de la production demandée : documents riches et variés, groupe de pairs, apports successifs par le biais des différentes tâches prennent le relais de la seule intervention de l'enseignant, sans pour autant la nier.

Cette recherche nous a permis de vérifier l'importance de la tâche mais aussi des risques d'une trop grande focalisation sur la seule exécution au détriment d'une compréhension des enjeux d'apprentissage et d'attitudes d'appropriation du savoir qui requièrent des procédures mentales dont la mise en œuvre n'est pas automatique mais plutôt socialement différenciée. Le passage d'un contexte singulier à un savoir plus abstrait nécessite, nous le savons et avons tenté de le montrer à nouveau à travers cette recherche, un cadre explicite dans lequel les élèves puissent identifier les attentes de l'enseignant et les véritables enjeux de la tâche. L'articulation entre les activités de communication et de métacognition est assurément une piste déterminante dans cette compréhension qui, nous pensons l'avoir mis en évidence, ne

[386] Alexis Léontiev, *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Editions du Progrès, 1975 (traduction française, 1984), p. 211.

peut être laissée à la seule initiative des élèves, mais nécessite des temps formalisés pour pouvoir être partagée, à la fois tout au long de la situation d'apprentissage et à son terme, également, afin de permettre de renouer les fils et de construire le sens général de l'activité. Au delà des exemples singuliers, nous avons pu, nous semble-t-il, montrer comment, en l'absence de ces moments réflexifs, s'opérait la différenciation au niveau des élèves et comment cela pouvait contribuer à la mise à l'écart d'un certain nombre d'entre eux.

Nos observations et l'analyse que nous avons pu en faire permettent de plaider également en faveur des situations d'apprentissage qui prévoient des temps de récapitulation, de mise à distance, permettant de jeter un regard réflexif afin de stabiliser les apprentissages et pouvoir ainsi continuer à avancer : le récapitulatif des connaissances et stratégies utilisées, le rappel fait à la mémoire de certains élèves à qui elles avaient échappé, le retour sur les points mal compris sont des facteurs de réassurance ; la réflexion, à travers les modifications à apporter à la qualité du travail fourni, peut permettre éventuellement le développement d'une exigence supérieure à l'avenir. Cette stabilisation des savoirs, validés et précisés à travers les bilans organisés, nous paraît essentielle pour la poursuite des apprentissages et l'engagement des élèves dans des activités et des tâches, qui, sans cela, pourraient apparaître comme peu crédibles. Sans ce travail d'explicitation pour lever l'opacité et les malentendus dans les situations d'apprentissage, continueront à se perpétuer des logiques de compréhension de l'activité intellectuelle, inégales selon les individus, créant ainsi des écarts définitifs, et occultant pour les élèves davantage à l'aise avec le système scolaire aussi, les véritables enjeux d'apprentissage.

L'articulation entre le travail collectif et la mise à l'épreuve de chacun, l'étayage par les pairs, la façon dont les élèves sont rendus capables de tirer profit des apports d'autrui pour leur élaboration personnelle sont des questions que nos observations ont permis également d'analyser comme des apprentissages importants pour lesquels il est légitime de prendre du temps et qui renvoient aux arbitrages difficiles que l'enseignant doit faire dans la pratique ordinaire de la classe.

Les effets en retour nous ont amenée à réinterroger la MeS et à proposer un certain nombre de réajustements rendus nécessaires par les observations recueillies et compte tenu des questions que nous nous posions au départ du projet : la situation porte-t-elle les conditions d'une remise en question de ce que les élèves pensaient ou savaient déjà faire ? Les tâches

proposées comportent-elles des problèmes à résoudre susceptibles de faire opérer des ruptures avec les états antérieurs de connaissance et de savoir-faire ? De quel ordre est le "bond qualitatif" proposé dans le domaine de savoir concerné ? Ces réajustements concernent principalement la nécessité d'une structuration plus poussée susceptible de favoriser la saisie par les élèves des éléments permettant la production souhaitée, l'articulation plus visible entre travail individuel et élaborations collectives d'une part, et la mise en place, d'autre part, d'un cadre permettant la prise de risque exigée par la construction de l'autonomie langagière. De la même façon, la question des enjeux d'apprentissage et de leur reconnaissance, au-delà de l'effectuation de la tâche et de la production demandée — la devinette dans la MeS — pourrait sans doute être rendue plus visible pour les élèves, à travers notamment les moments de récapitulation et d'explicitation dans des pauses méthodologiques susceptibles de mieux orienter l'attention de ce côté là.

L'autre effet en retour concerne l'activité de l'enseignant, à travers l'"*interaction constante et dynamique entre situation et activité*" dont parle Danielle Chini et les modalités selon lesquelles s'opèrent les arbitrages entre "*logique de la réussite immédiate et logique de l'apprentissage*" [387]. L'urgence du faire et une formation insuffisante qui est le lot de l'enseignant ordinaire, nous semblent expliquer les décalages les plus remarquables du point de vue des intentions "déclarées" à travers les choix de la MeS. S'il est impossible de nier l'écart toujours présent entre le dire et le faire, l'intention et la réalisation, le projet pédagogique et sa mise en actes dans la classe, nous pensons avoir repris dans ce travail et peut-être, nous l'espérons, contribué à éclairer encore un peu plus, un certain nombre de pistes pédagogiques qui peuvent guider la réflexion. Car nous restons convaincue, comme le dit Edgar Morin, que

> "*Ce qui nous manque le plus, ce n'est pas la connaissance de ce que nous ignorons, mais l'aptitude à penser ce que nous savons.*" [388]

Ce travail de la pensée nous paraît indispensable pour répondre aux exigences d'aujourd'hui, dans une configuration nouvelle de la DLE, certes, mais plus largement face au défi d'un enseignement porteur d'émancipation pour tous. Il nous semble que les résultats de notre étude pourraient servir de point d'appui à une réflexion, notamment sur le plan de la

[387] Denis Butlen, Marie-Lise Peltier-Barbier, Monique Pézard, *op*. cité, p. 45.
[388] Edgar Morin, *La Méthode,* Tome 2, Paris, Seuil, 1980, p. 10.

formation, qui dépasse les accommodements entre des modes de faire résultant d'un contrat didactique dont on a pris son parti et des nécessités liées à des réalités nouvelles. C'est à ce prix, nous semble-t-il, que l'Ecole peut être garante de l'accès au savoir et à la culture pour tous les élèves.

Bibliographie

APLV, *Les Langues Modernes*, n° 2/2008, avril, mai, juin 2008.

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1993.

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.

ASTOLFI Jean-Pierre, "L'œil, la main, la tête" in CRAP, *Les cahiers pédagogiques*, n° 409, décembre 2002, pp. 15-18.

ASTOLFI Jean-Pierre, *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris, ESF, 2003.

ASTOLFI Jean-Pierre, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 2008.

AUSTIN John Langshaw, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.

BANGE Pierre, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, CREDIF, Didier 1992.

BANGE Pierre, "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles", *Aile*, 1, 1992, pp. 53-85.

BANGE Pierre (en collaboration), *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction,* Paris, L'Harmattan, 2005.

BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction,* Paris, Editions Retz, 1987.

BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction*, Paris, Editions Retz, 1993.

BASSIS Henri, *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?,* Paris, Casterman, E3, 1978.

BASSIS Henri, *Je cherche donc j'apprends*, Paris, Messidor Editions sociales, 1984.

BASSIS Odette, *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF, 1998.

BAUTIER Elisabeth, "Aspects de la diversité langagière : le savoir et le dire au collège", *SEMEN*, 08, Configurations discursives, 1993, [En ligne], mis en ligne le 6 juillet 2007. URL : http://semen.revues.org/document4020.html (consulté le 23/5/2009).

BAUTIER Elisabeth, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995.

BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, "Ces malentendus qui font les différences" in TERRAIL Jean-Pierre (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, pp. 105-122.

BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 1998.

BAUTIER Elisabeth et GOIGOUX Roland, "Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle" in *Revue Française de Pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004, pp. 61-74.

BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2000.

BENABEN Michel, *Manuel de linguistique espagnole*, Paris, Ophrys, 1993.

BERNARDIN Jacques, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz, 1997.

BERNSTEIN Basil, *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI/OCDE, 1975.

BOGAARDS Paul, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier, LAL, 1991.

BONNERY Stéphane, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

BOUCHARD Robert, "L'interaction en classe comme polylogue praxéologique", in *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Grenoble 3, 1998, pp. 193-210.

BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1996.

BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2005.

BROUSSEAU Guy, "L'échec et le contrat", *in Recherches : La politique de l'ignorance*, n° 41, 1980, pp.177-182.

BRUNER Jerôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.

BRUNER Jerôme, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1991.

BUCHS Céline, DARNON Céline, QUIAMZADE Alain, MUGNY Gabriel et BUTERA Fabrizio, « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 163, avril-mai-juin 2008, pp.105-125.

BUTLEN Denis, PELTIER-BARBIER Marie-Lise, PEZARD Monique, "Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence", in *Revue Française de Pédagogie*, n° 140, juillet-août-septembre 2002, pp. 41-52.

CAMBRA-GINE Margarida, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris, 2003.

CASTELLOTTI Véronique et PY Bernard (coordonné par*), La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Editions, septembre 2002.

CASTELLOTTI Véronique, "Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ?", *Etudes de linguistiques appliquée*, n° 108, 1997, pp. 401-410

CHARAUDEAU Patrick, *Cours de linguistique. Description sémantique de quelques systèmes grammaticaux de l'Espagnol actuel*. Cours de l'Université de Lyon, Paris, Centre de documentation Universitaire, 1970.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg*, Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs,* Paris, A. Colin, 1992.

CHARLOT Bernard, *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

CHARMEUX Eveline *et al*, *Une Grammaire d'aujourd'hui*, Toulouse, Edition SEDRAP, 2001.

CHARMEUX Eveline, *Ap-prendre la parole,* Toulouse, SEDRAP, 1996.

CHARMEUX Eveline, *Le "bon" français et…. les autres*, Toulouse, Milan, 1989.

CHINI Danielle, "La situation d'apprentissage : d'un lieu externe à un espace interne", in *A. sp. Anglais de spécialité* 37-38, Bordeaux, GERAS, 1993, pp. 95-108.

CHINI Danielle et GOUTERAUX Pascale, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Paris, Ophrys, 2008.

CHINI Danielle, "Enseignement/apprentissage scolaire des langues et Cadre européen : quelques paradoxes" in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, HSN (à paraître).

COLLES Luc *et al*, *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001.

COSTE Daniel, "Alternances didactiques" in *Etudes de linguistiques appliquée*, n° 108, 1997, pp. 393-400.

COSTE Daniel et VERONIQUE Daniel, *La Notion de progression*, Lyon, ENS Editions, mars 2000.

CRESAS, *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et constructions des connaissances*, Paris, ESF, 1987.

DE PIETRO Jean-François, "Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ?… ", in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 1998, pp. 323-334.

DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 1992.

DE VECCHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs,* Paris, Hachette, 1996.

FREIRE Paolo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1982.

GALISSON Robert, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Nathan, CLE international, 1980.

GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école ?,* Paris, Casterman, 1982.

GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Lyon, Chronique Sociale, 1999.

GFEN, *Construire ses savoirs - Construire sa citoyenneté - De l'école à la cité*, Lyon, Chronique Sociale, 2001.

GFEN, *Repères pour une Education Nouvelle. Former et (se) former*, Lyon, Chronique sociale, 2001.

GFEN, *(Se) construire un vocabulaire en langues*, Lyon, Chronique Sociale, 2002.

GIACOBBE Jorge, *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris, CNRS Editions, 1992.

GIORDAN André, "Vive la motivation ?" in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 431, mars 2005, pp. 57-58.

HAGEGE Claude, *La structure des langues*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 1982.

HAGEGE Claude, *Le souffle de la langue. Voies et destin des parlers d'Europe*, Paris, O. Jacob, 1992.

HAGEGE Claude, *L'enfant aux deux langues*, Paris, O. Jacob, 1996.

HAGEGE Claude, Paris, *L'homme de paroles*, Fayard, 1985.

HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, *Principes de la moralité du droit*, Paris, Gallimard, 1940.

HUSTI Aniko, *Gagner, perdre du temps dans l'enseignement : opinions d'élèves et de professeurs*, Paris, INRP, 1994.

HUTMACHER Walo, "L'école a besoin d'échec", *in* FRAGNIERE Jean-Pierre et COMPAGNON Anne, *Echec scolaire et illettrisme*, Lausanne, Cahier EESP, n°14, 1992.

KETELE Jean-Marie de, *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang, 1987.

KLEIN Wolfgang, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989.

KOURIM-NOLLET Sylvie, *Básico 2*. La civilisation hispanique, Paris, Didier, 1998.

LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.

LEONTIEV Alexis, *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Editions du Progrès, 1975 (traduction française, 1984).

LOSCOT Francis, "Synthèse des débats" in IGEN, *Rapport : Enseigner l'espagnol en ZEP*. Journées des 23 et 24 mars 1999.

MACAIRE Dominique, "L'Eveil aux langues à l'école primaire en contexte européen : Eléments de réflexion pour la formation des enseignants, in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 1998, pp. 341-353.

MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1996.

MEDIONI Maria-Alice, "Le travail en groupe. Spécificités et exigences" in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 424, mai 2004, pp. 24-26.

MEDIONI Maria-Alice, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Lyon, Chronique sociale, 2005.

MEIRIEU Philippe, *Les devoirs à la maison*, Paris, Syros, 1987.

MEIRIEU Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1989.

MEIRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN), Instructions officielles. Collège. 1987.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN), *Accompagnement des programmes de 5° et 4°,* Paris, CNDP, 1997.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN), BO Hors série, n° 7 du 3 octobre 2002, *Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. Espagnol.*

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN), *Préambule commun aux Programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège, Palier 1*, BO, n° 6, 25 août 2005, hors série.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN), *Programmes des collèges. Langues vivantes étrangères au Palier I. Espagnol*. B.O. n° 6, 25 août 2005, hors série.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN), *Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale,* L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution, n° 2007-0009, janvier 2007.

MERLE Pierre, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1998.

MILGRAM Stanley, *Soumission à l'autorité*, Paris, Calmann-Lévy, 1974.

MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, *Enseigner au collège. Espagnol. LV1-LV2. Programmes et accompagnement*, Paris, CNDP, 2002.

MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, Le diplôme de compétence en langue. Présentation et référentiels (coll. « Horaires – Objectifs –Programmes – Instructions »), Paris, CNDP, octobre 2003.

MOLLO Claude (sous la direction de), *Díselo*, première année, Paris, Hatier, 1995.

MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

MORIN Edgar, *La Méthode*, Tome 2, Paris, Seuil, 1980.

NARCY-COMBES Jean-Paul, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys, 2005.

NORMAND Claude, *Pourquoi l'Ecole se mêlerait-elle d'enseigner les langues étrangères ? Le cas de l'espagnol dans le secondaire en France*, Tome 1, Thèse de doctorat sous la direction de Françoise Clerc, université Lyon 2, 2005.

NORMAND Claude, "Gare à la schizophrénie" *in* CRAP, *Cahiers pédagogiques*, Des langues bien vivantes", n° 437, novembre 2005, pp. 39-40.

NUNAN David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, 5ème éd. 2004.

PERRENOUD Philippe, "Curriculum : le formel, le réel, le caché", in HOUSSAYE Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 5ème éd. 1996.

PERRENOUD Philippe, *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec,* Paris, ESF, 1995, 2ème éd. 1996.

PERRENOUD Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe,* Paris, ESF, 1996.

PERRENOUD Philippe, "From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field", in *Assessment in Education*, Vol. 5, n° 1, 1998.

PIAGET Jean, *Psychologie et épistémologie*, Paris, Gonthier Denoël, 1970.

PIAGET Jean, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

PIAGET Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976.

PORQUIER Rémy et PY Bernard, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, 2004.

PUREN Christian, *La didactique de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspective*, Thèse pour le Doctorat de 3ème cycle (Etudes hispaniques) Septembre 1984, Tomes 1 et 2.

PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE international, 1988, p. 394.

PUREN Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994.

PUREN Christian, "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle" in *Les Cahiers de l'APLIUT*, VoL XXIII n° 1, février 2004, pp. 10-26.

PUREN Christian, "Entrées libres en didactique des langues et cultures", CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005.

PUREN Christian, "Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre européen commun de référence ?" APLV Régionale de Grenoble, Assemblée Générale du 22 mars 2006.

PUREN Christian, "L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-culture", Conférence, Université Marc Bloch, Strasbourg, 2006.

PUREN Christian, "Du paradigme de la communication (l'"inter-action") au paradigme de l'action commune (la "co-action") Quelques énoncés de référence" in "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", 14ème Congrès Ranacles (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur), Poitiers, novembre 2006.

RANCIERE Jacques, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987.

RAYOU Patrick *et al.,* "Lectures hors la classe", texte présenté au colloque de juin 2008 à l'AFS-CREN à Nantes et au symposium du colloque de l'AECSE-CREAD (Rennes) en novembre 2008.

REPECZKY Véronique, "Les groupes de niveau de compétence en seconde : un bilan", in APLV, *Les Langues Modernes*, n° 2/2008, avril, mai, juin 2008, pp. 44-49.

ROCHEX Jean-Yves, "Eloge des commencements" in *Pourvu qu'ils m'écoutent…*, CRDP de Créteil, 1995.

ROCHEX Jean-Yves, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.

ROSENTHAL Robert A. et JACOBSON Lenore, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1973.

SEARLE John Rogers, *Les actes de langage, Essai de philosophie du langag,* Paris, Payot, 1972.

SENSEVY Gérard, "Théories de l'action et action du professeur", in BAUDOUIN Jean-Michel et FRIEDRICH Janette (eds.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001, pp. 203-224.

SNYDERS Georges, *Où vont les pédagogies non-directives ?,* Paris, PUF, 1973.

SNYDERS Georges, *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*, Paris, Syllepse, 2008.

VERGNES-CHINI Danielle, *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ?,* Note de synthèse présentée le 14 septembre 2004 en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches.

UNCETA María (coordinación y supervisión), *Guía de España*, Madrid, El País Aguilar, 1996.

TAGLIANTE Christine, *L'évaluation*, Paris, CLE international, 1991.

TAGLIANTE Christine, *La classe de langue*, Paris, CLE international, 1994.

VELLAS Etiennette, "Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement !", disponible sur http://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf

VELLAS Etiennette, "La formation du citoyen se cache, à l'école, au cœur de la construction des savoirs", Genève, Educateur, n° 8, 1993, pp. 24-26.

VYGOTSKI Lev Sémionovitch, *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales, 1985.

WALLON Henri, *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942, rééd.1976.

WALLON Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 1941, rééd. 1997.

WALLON Henri, *Les origines de la pensée*, Paris, PUF, 1945, rééd.1989.

WALLON Henri, *Enfance*, n° 7 (Edition spéciale), 1985.

YAGUELLO Marina, *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*, Paris, Seuil, 1981.

YAGUELLO Marina, *Histoire de Lettres. Des lettres et des sons*, Paris, Seuil, 1990.

RESUME en français

Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol

L'objet de ce travail de recherche est d'explorer la notion d'activité dans l'enseignement-apprentissage des langues, à travers le cas de l'espagnol. Pour ce faire, nous avons suivi une démarche expérimentale, mise en œuvre dans quatre collèges, qui a donné lieu à la constitution d'un corpus à partir d'observations, d'enregistrements audio et vidéo, de questionnaires et d'entretiens. L'analyse de ces données a permis d'aboutir à une "analyse séquentielle", de tirer les conclusions nécessaires à une "analyse catégorielle" qui nous a permis de caractériser les différentes types de tâches et de regarder leurs effets en termes d'apprentissage, la façon dont elles sont reconnues et interprétées par les élèves, les risques d'une trop grande focalisation sur ces tâches au détriment des enjeux d'apprentissage et les malentendus qui s'y rattachent. Nous avons ainsi vérifié que les attitudes d'appropriation du savoir par les élèves requièrent des procédures mentales dont la mise en œuvre n'est pas automatique. Au-delà des exemples singuliers, nous avons pu montrer comment s'opérait la différenciation au niveau des élèves et comment cela pouvait contribuer à la mise à l'écart d'un certain nombre d'entre eux. Nous avons ainsi pu mieux comprendre comment les effets de contrat didactique contribuent à l'interprétation des tâches par les élèves et comment les modalités de travail, les arbitrages opérés par l'enseignant dans la classe et les moments réflexifs peuvent rendre plus visibles et explicites les enjeux d'apprentissage pour tous.

TITRE en anglais

Learning situations and activity of the students in modern foreign languages (MFL). Analysis of situation in Spanish

---

RESUME en anglais

The purpose of this research is to investigate the notion of activity in MFL teaching and learning, through the case of Spanish. To do so, we have carried out an experimental method, implemented in four secondary schools. It ended up in the constitution of a corpus from observations, audio and video recordings, questionnaires and interviews. The analysis of data led to "sequential analysis ", enabled us to draw the necessary conclusions in a " category-specific analysis", thanks to which we managed to characterize various types of tasks and to see their effects in terms of learning, the way they are recognized and interpreted by the students, the risks of a too great focusing on these tasks, to the detriment of the stakes of learning, as well as the misunderstandings which are connected with that focusing. We have thus verified that the attitudes of knowledge appropriation by the students require mental procedures the implemented of which is not self-evident. Beyond the singular examples, we were able to show how differentiation took place, at the students' level, and how it could contribute to the sidelining of some of them. That helped us understand the effects of the didactic contract, insofar as it may contribute to the interpretation of the tasks by the students and how the working modalities, the arbitrations operated by the teacher within the class and the reflexive moments can make the stakes in learning more visible and explicit for everyone.

DISCIPLINE - SPECIALITE DOCTORALE
Sciences de l'Education
Pratiques et théories du sens (31)

MOTS-CLES

INTITULE ET ADRESSE DE L'U.F.R. OU DU LABORATOIRE
CIRCEFT-ESCOL-Paris 8
Université Paris 8
2 rue de la Liberté
93526 SAINT-DENIS Cedex