

# Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe

Maria-Alice Médioni  
Secteur Langues du GFEN  
(Groupe Français d'Education Nouvelle)

Version longue de l'article publié sous le titre "La langue, vivante"  
dans la revue *Cahiers pédagogiques* des CRAP.  
Dossier : Des tâches complexes pour apprendre,  
n° 510, janvier 2014 (pp. 32-34)

Pourquoi s'embarrasser à imaginer des situations complexes quand on aimerait tant qu'ils sachent déjà... leurs verbes, leurs règles, un minimum de vocabulaire, etc. ? Cette question récurrente chez un certain nombre de collègues, suivie d'une énumération de connaissances parcellaires ou simplement déclaratives, témoigne avant tout d'un désarroi certain face à la difficulté d'enseigner, surtout quand ils n'ont pas pu avoir accès à une formation digne de ce nom, susceptible de leur permettre de se poser d'autres questions et dans d'autres termes.

Si la nécessité de mettre en place des situations complexes commence à s'imposer c'est sans doute parce que les attentes et les besoins actuels pour faire face aux problèmes soulevés par le monde qui est le nôtre nécessitent des réponses complexes... qui ne peuvent se construire dans des situations simples. Pour autant, encore faut-il s'entendre sur ce qui fait la complexité d'une situation et pouvoir ouvrir quelques pistes pour éviter de clamer dans le désert.

Je tenterai donc d'une part de rappeler brièvement ce qu'est une situation complexe et de préciser ce qu'elle n'est pas, et d'autre part, de proposer quelques exemples de situations complexes dans le champ de l'enseignement des langues qui est le mien.

## **Vous avez dit "complexe" ?**

Si l'on se réfère au dictionnaire, un "objet complexe" désigne généralement un objet composé de plusieurs éléments entretenant des rapports entre eux. En didactique, une situation complexe est une situation présentant un problème à résoudre et qui oblige l'apprenant à opérer des choix et prendre des décisions. Seules les situations complexes peuvent permettre le développement de compétences, si l'on entend la compétence comme la capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre un problème, la capacité à déterminer ce qu'il faut faire face à une tâche nouvelle et complexe qui n'est pas la copie conforme de ce qui a été fait auparavant, ce sur quoi on a été entraîné. Comme le rappelle Philippe Perrenoud, "*Viser le développement de compétences, c'est donc "se creuser la tête" pour créer des situations-problèmes à la fois mobilisatrices et orientées vers des apprentissages spécifiques*"<sup>1</sup>.

D'autre part, une situation complexe propose des tâches complexes qui font appel à une stratégie de résolution c'est-à-dire que les apprenants vont devoir combiner non seulement

---

<sup>1</sup> Philippe Perrenoud, "Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève" (1995), consultable ici :

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_09.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_09.html)

plusieurs procédures utilisant des ressources diverses, mais également user de parcours et de stratégies différentes et avoir une part d'initiative importante, ce qui nécessite des moments de métacognition et d'évaluation tout au long du projet. Une tâche simple, *a contrario*, ne demande que peu d'initiative puisqu'elle consiste essentiellement dans la reproduction d'une procédure. La tâche complexe est ouverte et donne lieu à plusieurs réponses possibles, nouvelles, et son résultat n'est donc jamais entièrement prévisible, quand la tâche simple est fermée et la réponse attendue de type binaire — c'est vrai ou c'est faux. La tâche complexe se situe par là-même très loin de l'exercice ou du problème classique proposant des questions auxquelles il faut répondre, car dans le cas de la tâche complexe les questions ne sont pas fournies et c'est le problème, justement, qui les fait surgir. La tâche complexe s'inscrit donc davantage dans une logique de processus, en privilégiant la compréhension du problème et la manière de le résoudre — plutôt que dans une logique de produit<sup>2</sup>, partant du principe qu'on peut réussir sans comprendre mais que comprendre permet de mieux réussir.

Il est important d'en persuader les élèves qui peuvent être plus familiers des tâches simples ou parcellaires — le travail étant décomposé et réparti entre plusieurs individus dans une logique de division du travail — dont l'unique avantage est de pouvoir être contrôlées rapidement et qui lui donnent l'illusion de "savoir des choses" sans lui permettre de se construire de véritables savoirs, comme l'indique Danielle Chini, qui préconise une intégration des tâches 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 dynamique, complexe et hiérarchisé.*"<sup>3</sup>

### **Quelques situations complexes pour re-dynamiser les savoirs**

Bien souvent, dans les formations que j'anime, on me demande si "on est toujours obligé de travailler par situations complexes". Lorsque j'invite les personnes qui posent cette question à l'explicitier, elles se réfèrent à ce qu'elles appellent "l'ordinaire de la classe" et précisent qu'elles adhèrent à une pédagogie de la complexité mais pour ce qui constituerait "les temps forts", et qu'entre ces "temps forts", on pourrait peut-être "aller plus vite"... Toutes ces expressions mériteraient certainement des développements : qu'est-ce que "l'ordinaire de la classe" ? N'est-ce pas de proposer des situations d'apprentissage, dans tous les cas ? Qu'est-ce qu'un "temps fort" ? Un point grammatical ou une activité langagière ? Un élément culturel du programme ou une nouvelle façon d'interroger les productions artistiques ? "Aller plus vite" ? Sur quels apprentissages ? Toutes ces questions obligent l'enseignant à passer à une autre échelle et à ré-envisager son métier comme une activité complexe aussi.

Je prendrai ici quelques exemples de situations complexes propres à la classe de langue étrangère, pour des niveaux différents.

#### ***Participer à un récital poétique***

À la fin de chaque cours de niveau A1, au bout de 2 ou 3 semaines après la rentrée, je distribue une chanson ou un poème court<sup>4</sup>. Les élèves disposent de quelques minutes pour se

---

<sup>2</sup> Voir à ce propos Christian Puren, "Les couples conceptuels apprentissage-usage, processus-produit et connaissance-compétence dans la problématique de l'évaluation certificative en langue", *Les cahiers de l'asdifle* n° 23, mars 2011. Consultable ici : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012c/>

<sup>3</sup> Danielle Chini, "Objectif méthodologique : construction d'une mémoire procédurale ?" in Danielle Chini et Pascale Goutéraux, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Paris, Ophrys, 2008, p. 64.

<sup>4</sup> *Eres alta y delgada*, chanson populaire ; *La plaza tiene una torre* de Antonio Machado ; *Montañas de Alfonsina Storni* ; *Recuerdo de clase* de Gerardo Diego ; *Coplas de España*, anonyme ; *Por el mar de las Antillas* de Nicolás Guillén ; *Guantanamo* de José Martí ; *Los meses* de Gloria Fuertes ; *Gris y morado* de José Moreno Villa ; *Tabla de multiplicar* de Celia Viñas ; *Canción tonta* de Federico García Lorca ; etc.

l'expliquer en groupe, en français, c'est-à-dire pour mettre en œuvre toutes les stratégies en compréhension écrite, répertoriées au fur et à mesure que l'on avance dans l'apprentissage de l'espagnol : accepter de faire une lecture globale du texte, sans s'arrêter immédiatement sur ce qu'on ne connaît pas ou ne comprend pas, oser émettre des hypothèses sur le sens général et aller les vérifier par le repérage des mots connus et transparents, des indices typographiques, des indices donnés par le titre, des mots de liaison, etc., c'est-à-dire entrer dans le paradoxe de la compréhension : comprendre c'est accepter de ne pas tout comprendre. Lorsqu'ils sont allés aussi loin que possible, chaque groupe peut faire part de ses doutes, s'il en reste, et les autres peuvent y répondre en expliquant comment ils s'y sont pris pour comprendre. Je n'interviens que sur les aspects au delà de leur niveau de compétence que je prends alors en charge<sup>5</sup>. Au fil des semaines se constitue une collection de poèmes et de chansons que l'on a eu l'occasion de dire et de chanter ensemble. Ils savent qu'à la fin du trimestre — ou du semestre, à l'université — ils devront savoir les dire pour participer à un récital poétique. J'utilise volontairement le verbe "dire" — comme le comédien dit un texte — pour signifier à la fois qu'ils ne pourront ni les lire ni les réciter comme des perroquets, mais qu'ils devront les mettre en voix pour le récital. La veille du récital, je leur demande enfin de choisir, pour leur performance, le texte qu'ils ont envie d'offrir. Le jour J, je les invite à dire leur texte tour à tour, au moment où cela leur paraît convenir le mieux, en écho au texte précédent, soit pour offrir une autre manière de dire le même texte, soit pour offrir un contraste avec un autre des textes proposés. C'est ainsi que, après qu'un premier volontaire s'est décidé ou parce que j'ai invité par le regard quelqu'un en particulier à initier le spectacle, les textes s'enchaînent et se répondent. J'obtiens toujours une grande variété dans les choix et tous les textes sont dits avec grand plaisir et écoutés avec bienveillance et intérêt, parfois même un volontaire entonne une chanson...

Même s'il s'agit de textes courts, ce sont pourtant des poèmes écrits dans une langue authentique, offrant donc la plus grande complexité à des apprenants débutant dans la langue. Ce travail qui peut apparaître comme banal — apprendre des poèmes et les réciter — repose sur un entraînement rigoureux à la compréhension et la diction. Tous les textes doivent être connus pour qu'au moment du récital ils soient restitués le mieux possible, reconnus et appréciés. Le choix final, aux dires des apprenants au moment de l'évaluation, a été un moment difficile : plusieurs des textes retiennent leur attention et le choix, contrairement à ce que l'on pourrait penser, n'est pas forcément guidé par la facilité ou la brièveté du poème. Il arrive que certains disent qu'ils en avaient préparé deux, ne sachant pas lequel choisir et que c'est le déroulement du récital qui leur a fait préférer l'un ou l'autre. Tout au long du projet, la situation a mis les apprenants face à des problèmes à résoudre : compréhension des textes, mise en voix, choix du texte à dire, moment choisi pour l'offrir...

### ***Participer à un café littéraire***

La lecture longue s'est développée depuis de nombreuses années en primaire, d'abord, et le texte littéraire apparaît désormais sous la forme d'œuvres complètes à présenter au Baccalauréat. La forme "café littéraire" présente, dans ce contexte, un intérêt certain pour susciter les échanges et le partage des lectures. Mais si l'on se réfère à ce qu'est véritablement un café littéraire, on s'aperçoit qu'il s'agit d'une situation particulièrement complexe : "*Un café littéraire est un lieu de réunion où l'on parle de littérature, échange des idées, écoute des extraits de livres lus par des comédiens, assiste à des spectacles érudits tout en dégustant un*

---

<sup>5</sup> C'est une des composantes de ce que Jérôme Bruner appelle l'étaillage : l'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'élève ne peut encore réaliser seul. Jérôme Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1991, p. 263. La guidance fait également partie de l'étaillage. Voir Gérard de Vecchi, *Faire construire des savoirs*, Hachette, Paris, 1196, p. 130 : "*Guidance : Aider l'élève à construire son questionnement et sa problématique, à se repérer dans sa démarche, à se déterminer dans ses priorités, à gérer ses résultats partiels, à aller au bout des problèmes à résoudre, à émettre des hypothèses sur ses erreurs...*".

*café, ou autre boisson*"<sup>6</sup>. Pourquoi ne pas s'en inspirer le plus fidèlement possible pour organiser, en classe, le bouillonnement intellectuel du Procope, du Flore ou celui des *tertulias* du café Gijón de Madrid où se réunissaient les frères Machado, Antonio et Manuel, ou celles de la Cervecería de Correos fréquentée par Lorca et la Génération de 27<sup>7</sup> en Espagne ?

Il s'agit donc d'organiser le travail pour que les lectures soient partagées, à la fois la lecture d'un même ouvrage par des personnes différentes et la lecture d'ouvrages différents. Nous proposons ce projet, parfaitement transférable dans le secondaire, à nos étudiants LANSAD<sup>8</sup> de B1, B2 et C1 du Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2 depuis trois ans. J'ai constitué une bibliothèque comprenant des œuvres très variées en trois exemplaires, depuis le roman du XVI<sup>ème</sup> siècle — *Lazarillo de Tormes* — jusqu'à ceux d'aujourd'hui, en Espagne et en Amérique Latine, en passant par le théâtre de Lorca — *La casa de Bernarda Alba* —, parmi lesquelles les apprenants doivent en choisir une, à leur convenance. Ils seront trois, en définitive, à avoir choisi la même œuvre, deux si l'effectif du groupe n'est pas un multiple de trois. Le travail du semestre — puisque tel est le calendrier à l'université — consiste à lire l'œuvre en prévision du Café littéraire et à préparer son intervention par le biais de travaux de recherche réguliers. Voici la fiche de consignes que je distribue :

## Café littéraire

### Organisation

Le **Café littéraire** a pour objectif la confrontation des points de vue de différents lecteurs d'une même œuvre et la découverte d'œuvres différentes.

Vous aurez, le jour venu, à évoquer chacun à votre tour votre lecture. Pour préparer ce moment de partage, je vous propose **d'organiser vos travaux du semestre autour de l'œuvre que vous avez choisie**. Vous pouvez ainsi chercher sur Internet des informations sur l'auteur, bien évidemment, sur l'époque, sur les lieux, sur les personnages, sur une problématique, un fait de société que cet ouvrage évoque, les influences, le genre, les courants littéraires, etc.

Vous trouverez aisément des conférences (audio), des vidéos, des articles critiques, etc. qui vous offriront des supports différents afin que vous puissiez continuer à travailler CO et CE (2 travaux), mais aussi PE, à travers les 2 travaux écrits que vous aurez à rendre. N'oubliez pas : **il ne s'agit pas de rendre un résumé, mais toujours de présenter un point de vue**.

Tout cela vous aidera dans votre lecture et alimentera votre réflexion pour le **Café littéraire**.

Vous êtes 2 ou 3 à travailler sur la même œuvre. Lors du **Café littéraire**, votre intervention comportera :

1. une **présentation** brève de ce qui vous a intéressé dans l'œuvre et **pourquoi vous en recommandez la lecture** ;
2. une **oralisation** d'un court extrait, de votre choix, que vous aurez soigneusement préparée pour qu'elle soit compréhensible et agréable par les autres ;
3. une **présentation** à propos de cet extrait **des caractéristiques de l'écriture de l'auteur** : choix et utilisation du vocabulaire, construction du texte et des phrases, progression du texte, ponctuation...

Le premier point sera présenté par chacun des lecteurs. En ce qui concerne les points 2 et 3, vous pouvez vous répartir le travail, puisque vous serez plusieurs à avoir lu le même livre.

<sup>6</sup> Café littéraire, [http://fr.wikipedia.org/wiki/Caf%C3%A9\\_litt%C3%A9raire](http://fr.wikipedia.org/wiki/Caf%C3%A9_litt%C3%A9raire)

<sup>7</sup> A ce propos, l'exposition du Musée d'Orsay : [http://www.musee-orsay.fr/index.php?id=645&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=35096](http://www.musee-orsay.fr/index.php?id=645&tx_ttnews[tt_news]=35096) ; la tertulia : <http://es.wikipedia.org/wiki/Tertulia>

<sup>8</sup> LANSAD : LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines.

Le **Café littéraire** sera précédé d'une présentation de vos travaux, sur le même modèle que celle que vous avez réalisée au semestre précédent. Voir la fiche de conseils envoyée à l'époque, et que vous pouvez retrouver sur le BV (groupe C1-MEDIONI), ainsi qu'une fiche de lecture qui peut également vous être utile.

Bon travail.

Maria-Alice Médioni

ESPAGNOL. Centre de Langues. Université Lyon 2. M. A. Médioni.

Il est important, me semble-t-il, de distinguer les deux séances de travail collectives. La première séance est consacrée à la présentation des travaux<sup>9</sup> : c'est l'occasion de faire le point à mi-parcours pour savoir où en est chacun, si le travail avance bien, quels besoins apparaissent, quelles relances sont nécessaires : c'est une première évaluation, en quelque sorte, du travail en train de se faire, car il serait navrant pour tout le monde que le Café littéraire ne soit pas une réussite. Le jour J a lieu la deuxième séance, à savoir le Café littéraire à proprement parler : lectures – parfois dialoguées – analyses, échanges... et rafraîchissements<sup>10</sup>. Je joue le rôle d'animateur – rôle apparu dans les cafés plus récents pour faciliter le débat – afin de pointer les points communs et les différences d'analyses, de points de vue, et inviter les différents intervenants à en discuter, quand cela ne se fait pas spontanément – et je propose entre les différentes présentations quelques intermèdes sur le thème de la lecture, pour ménager des pauses et faire surgir d'autres questions<sup>11</sup>.

On retrouve dans cette modalité de travail les caractéristiques du genre puisqu'on y "*échange des idées, écoute des extraits de livres*", "*assiste à des spectacles érudits tout en dégustant un café, ou autre boisson*". Le Café littéraire suppose l'entraînement et la mise en œuvre de toutes les activités langagières et s'inscrit dans la pédagogie de projet que l'on re-découvre aujourd'hui et dont Christian Puren a écrit en 2009 qu'elle "*tendra à s'imposer dans les années à venir puisqu'elle a été conçue à l'origine avec comme finalité de former les élèves à devenir des acteurs sociaux en les faisant agir, dans l'espace même de la classe, comme de véritables acteurs de leur microsociété*"<sup>12</sup>.

### ***Agir avec les correspondants***

Cette préoccupation existe depuis longtemps et se manifeste, d'un côté, dans la tradition des voyages scolaires ou de la correspondance scolaire, et par ailleurs dans la nécessité de rencontrer l'autre, l'étranger, sa langue, sa culture, d'avoir un "destinataire vrai", de faire des choses avec lui. Mais "*quand un apprenant rencontre un autre apprenant, qu'est-ce qu'ils se racontent*"<sup>13</sup>, en réalité ? Pas grand chose forcément, si l'on en juge par de nombreuses

<sup>9</sup> Voir en Annexe 1

<sup>10</sup> La première fois les étudiants m'ont fait remarquer, avec raison, qu'on avait oublié cette dimension de la manifestation !

<sup>11</sup> Il existe d'excellentes vidéos auxquelles on peut recourir :

*Book* : <http://www.youtube.com/watch?v=iwPj0qgvfIs> ;

*El heavy bibliotecario* : <http://10000libros.blogspot.fr/2010/03/un-poco-de-humor.html> ;

*El increíble niño comelibros* : [http://www.youtube.com/watch?v=80-XPk\\_O-Yw](http://www.youtube.com/watch?v=80-XPk_O-Yw) ;

*Fomento de la lectura. Lee más, sé feliz* : <http://www.youtube.com/watch?v=LUq2Wm4jK1Q> ;

*Leer es estar adelante* : <http://www.youtube.com/watch?v=O3obe2kXgDI> ;

*Me gusta leer* : [http://www.youtube.com/watch?v=oX1LM9HIk\\_s](http://www.youtube.com/watch?v=oX1LM9HIk_s) ; etc.

<sup>12</sup> Christian Puren, "*Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?*", in CRAP, *Cahiers pédagogiques* HS n° 18, « Enseigner les langues vivantes avec le cadre européen » (Abdelgaber Sylvie & Médioni Maria-Alice, dir.), pp. 87-91. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>.

Voir aussi : <http://www.christianpuren.com/mes-sites-pr%C3%A9f%C3%A9r%C3%A9s/>

<sup>13</sup> Titre de l'atelier animé lors de l'Université d'Été du Secteur Langues du GFEN, en août 2012 :

[http://gfen.langues.free.fr/activites/stages\\_rentree/UE\\_2012/UE2012.pdf](http://gfen.langues.free.fr/activites/stages_rentree/UE_2012/UE2012.pdf)

expériences de voyages scolaires<sup>14</sup> ; beaucoup de choses si l'on organise "*Des histoires à vivre ensemble*" où l'on se retrouve en situation de devoir faire des choses ensemble et parler ce qu'on va faire.

Je présenterai ici un projet — un peu ancien mais toujours d'actualité<sup>15</sup> — mené avec une classe de 1<sup>ère</sup>, à Vénissieux, aux Minguettes, lors d'un échange avec un lycée de Almería, en Espagne en 1992-1993. Nous avons profité d'un projet LINGUA (promouvoir les échanges de jeunes suivant une formation à caractère spécialisé, professionnel ou technique) pour nous associer avec le lycée de Albaida (Almería) dont la spécialité était le son et l'image. La subvention attribuée par ce programme européen pour un échange de 15 jours, de part et d'autre, supposait un travail en commun en relation avec la spécialité retenue, ici "image et son". Nous nous étions rendus en Espagne les premiers et nos correspondants étaient venus à leur tour à Vénissieux en avril 1993.

Dans la mesure où notre échange tournait autour de l'image et du son, deux temps forts avaient été organisés pour le séjour des Espagnols :

- un travail sur l'image au service d'un point de vue avec la projection de deux courts métrages sur les Minguettes, réalisés par des enseignants lors d'un stage vidéo et présentant deux regards très contrastés sur les mêmes lieux (voir Annexe 2) ;
- une démarche photo suivie de l'exposition à l'Espace Central Jeunes de Vénissieux : "safari photo" et exposition réalisés en binômes français-espagnol (voir Annexe 3).

Dans les deux cas, le travail se fait en binôme — un élève français et un élève espagnol — qui confrontent leur regard sur les Minguettes et partent ensuite ensemble dans la ville, appareil photo en mains, réaliser leur reportage en vue d'une exposition. Tous les échanges, le choix des prises de vue et la mise en page de l'exposition obligent les deux partenaires à discuter et à négocier dans les deux langues, en vue de la réalisation d'une création collective qu'ils auront à signer ensemble. On retrouve là encore un exemple de pédagogie de projet avec des tâches très ouvertes, où l'initiative des apprenants tient une place très importante et où le résultat n'est pas totalement prévisible mais réserve de (bonnes) surprises.

### ***Aller à la rencontre de la culture de langue espagnole, ici même***

Comment aller à la rencontre de la culture de la langue que l'on étudie ailleurs que dans les livres et autrement qu'en se déplaçant à l'étranger ? Ce n'est finalement pas si compliqué que cela dans la mesure où, dans les grandes villes du moins, on est entouré d'une communauté plus ou moins large d'Espagnols et de Latino-américains ayant une activité culturelle importante et on a la chance de pouvoir bénéficier d'une offre variée en termes de films, pièces de théâtre, expositions, etc. C'est ainsi que dès les années 80, j'ai établi des liens entre les collégiens et les lycéens, d'une part, et d'autre part, le Foyer espagnol et le cinéma Gérard Philipe de Vénissieux<sup>16</sup>, et ces dernières années, j'ai proposé à mes étudiants de partir en chasse de l'actualité culturelle de langue espagnole à Lyon.

C'est ce dernier projet que je présenterai brièvement ici. Je propose tous les ans en début d'année un agenda culturel des différentes manifestations prévues à Lyon que j'ai pu repérer dès la rentrée. Cet agenda est mis en ligne et mis à jour régulièrement. Les étudiants, par groupes de trois de préférence, choisissent l'événement de leur choix, ce qui permet d'établir

---

<sup>14</sup> Maria-Alice Médioni, "Le voyage scolaire" (à paraître in APLV, *Les langues Modernes*)

<sup>15</sup> Il va être en effet présenté à nouveau dans le cadre de "Trois petits tours. Racontons nos quartiers" au CABV (Centre Associatif Boris Vian) à Vénissieux les 22-23 et 24 avril 2013 : <http://cabvdire.wordpress.com/>

<sup>16</sup> MEDIONI Maria-Alice, "Le cinéma, de la motivation à la mobilisation intellectuelle" in APLIUT, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXXI, n°2, juin 2012, pp. 140-150.

un calendrier sur l'année de leurs interventions. Ils peuvent choisir d'aller voir un spectacle, un film, une exposition... ou de faire le tour des bars à tapas de Lyon pour en rendre compte à leurs camarades, et les inciter à y aller à leur tour — pas seulement dans les bars à tapas !... — si l'agenda le permettent. C'est ainsi que se sont popularisés au fil des années au sein de mes groupes, au fil des années différentes institutions : l'Instituto Cervantes — ses expositions, conférences et cycles de courts-métrages —, le Théâtre National Populaire — qui a présenté ces dernières années *Don Quichotte* de Cervantes, *Don Juan* de Tirso de Molina, *La Celestina* de Fernando de Rojas, deux pièces de Calderón de la Barca *Le Grand Théâtre du monde* suivi de *Procès en séparation de l'Âme et du Corps*, etc. ou encore *Ruy Blas* de Victor Hugo <sup>17</sup> —, le Festival Les Reflets du cinéma Ibérique et Latino-américain de Villeurbanne, le Festival Belles Latinas, différentes galeries, etc. On me dira que l'offre n'est pas forcément en langue espagnole mais est-il possible pour un élève, même de niveau C1, de suivre entièrement une pièce de théâtre en langue cible ? N'est-il pas préférable qu'il aille la voir dans sa mise en scène en français et que pour en rendre compte il soit obligé par le biais des consignes de travail données, de se documenter en espagnol, en se référant au texte original — du moins des extraits — et aux critiques disponibles sur Internet ou à d'autres documents fournies par mes soins ? Quant aux visites à l'Instituto Cervantes, elles donnent lieu plus facilement à des conversations en espagnol...

Pour le partage en classe de ces projets, je propose une modalité de communication à partir de la pratique de l'exposé telle que je la menais dans le secondaire, et que j'ai adaptée pour le supérieur <sup>18</sup> : il s'agit de renverser les termes de la communication puisque les exposants n'interviennent qu'à partir des questions posées par le groupe, ce qui déclenche l'interaction dont tout le monde se plaint qu'elle manque cruellement lors d'un exposé scolaire. Les élèves rendent compte de leur expérience et de ce que cela leur a permis d'apprendre — cette dimension d'évaluation est toujours présente dans toutes les activités proposées — à plusieurs voix. L'interaction a lieu également à l'intérieur du groupe puisqu'ils se partagent la tâche et peuvent intervenir à plusieurs pour répondre à une même question. Cette situation est tout aussi transférable dans le secondaire avec des élèves de niveau B1-B2, déjà bien outillés dans la langue cible.

Les situations présentées ici sont des situations "ordinaires", si l'on se place dans une perspective où l'élève devient acteur de son apprentissage et que pour cela il doit prendre des initiatives, traiter l'information mises à sa disposition, opérer des choix, prendre des décisions, y compris au dernier moment, partager ce qu'il a cherché et appris, évaluer son travail. N'est-ce là la condition d'un apprentissage de la langue étrangère dans toutes ses dimensions ?

## **Annexes**

### **Annexe 1**

#### **ESPAGNOL**

#### **Présentation des travaux**

<sup>17</sup> Dont l'action se passe à la Cour d'Espagne à la fin du XVIIème siècle.

<sup>18</sup> MEDIONI Maria-Alice, "L'exposé" in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique sociale, Lyon, 1999 (3ème édition : 2010), pp. 51-54.

Chacun de vous a choisi en début de semestre, une problématique qui a servi de fil conducteur aux quatre travaux **effectués** en Autonomie Guidée et **rendus** aux dates fixées.

Lors de la présentation de ces travaux, par groupes de 4 ou 8, chaque étudiant :

- remet à l'enseignant **un plan détaillé** de son intervention (mais rien de rédigé)
- présente en **6-8 minutes** son travail :
  - le **pourquoi** de son choix,
  - comment il a **recherché** les documents,
  - ce qu'il a **appris** précisément sur le plan linguistique, culturel à partir de ces documents
  - une courte **synthèse** sur le thème choisi
- **répond** aux questions de ses camarades.

C'est donc moins un exposé de connaissances qu'une présentation du travail effectué. Cette présentation doit être soigneusement préparée **mais vous ne pourrez pas avoir de notes rédigées**. En revanche, vous pouvez avoir le plan de votre intervention sous les yeux. Vous devez aussi pouvoir anticiper les questions qui seront posées par vos camarades.

Cette présentation a pour objectif le partage du travail de chacun. **Les "auditeurs" seront attentifs pour pouvoir poser des questions qui valorisent et relancent le travail de chacun.**

Bon travail.

ESPAGNOL. Centre de Langues. Université Lyon 2. M. A. Médioni.

## Annexe 2

### Dispositif de travail autour des deux courts-métrages sur les Minguettes

- Votre regard sur les Minguettes : échanges entre correspondants sur leurs regards respectifs (étonnement des Français face à l'émerveillement des Espagnols à propos de Vénissieux ville fleurie !)
- Vous allez voir un reportage sur les Minguettes. Que pensez-vous y trouver ? Echanges entre correspondants (les deux langues sont admises)
- Réactions ?
- Voici un deuxième reportage sur les Minguettes. Similitudes, différences ? Conclusions.
- Intervention du prof de cinéma espagnol.
- Questions, réactions...

## Annexe 3

### Démarche de création en photographie

**A partir de la démarche de Annie Delavallée  
Groupe Français d'Education Nouvelle**

S'engager dans l'improvisation et la création de photographies. Apprendre à les choisir et faire une création qui sera exposée. Telle est l'ambition de cette démarche de découverte (dont on pourra trouver le déroulement dans la revue du GFEN, *Dialogue*, n° 73, sept. oct 1991, pp. 24-27).

Pour ce faire, se munir d'un appareil photographique 24x36 et de deux pellicules couleur de 200 asa et de 36 poses chacune <sup>19</sup>. Les développements et les tirages devront être faits chez un ou deux photographes proches, d'accord pour travailler de façon très rapide.

Nous travaillerons un samedi toute la journée avec nos correspondants espagnols (2 classes + organisateurs, soit 50 personnes). Animation de Annie Delavallée, photographe.

### **Première phase**

Présentation du travail

### **Deuxième phase**

Chacun est convié à prendre l'intégralité des 36 premières vues au hasard de ses promenades dans la ville de Vénissieux, autour du Lycée Jacques Brel.

### **Troisième phase**

Pendant le développement et le tirage de ces premières épreuves, travail de réflexion sur la première phase du travail : conscientisation des phénomènes vécus de façon commune et des différences qui sont autant de démarches singulières et subjectives pouvant nous enrichir mutuellement.

### **Quatrième phase**

Après la découverte des premiers tirages, on opère un premier choix en sélectionnant 4 ou 5 photos parmi toutes celles réalisées. Confrontation entre les attentes et la réalité des tirages. Les surprises sont toujours importantes. Bon nombre de blocages ou de préjugés s'en trouvent bousculés et l'impatience est grande de retourner sur le terrain pour confirmer ou infirmer ce que l'on pressent être de grands changements de point de vue.

### **Cinquième phase**

Retour sur le terrain pour de nouvelles prises de vues.

### **Sixième phase**

Nouvel échange pendant l'heure d'attente des tirages.

### **Septième phase**

Prise de connaissance des nouveaux tirages. Choix des 3 photos (parmi les 72 réalisées) dans lesquelles on s'est le plus engagé : la création de l'œuvre qui sera exposée se fait véritablement à ce moment là.

Travail sur la présentation des œuvres pour l'exposition et sur la signature d'"artiste", celle qui marque l'engagement de chacun.

En outre, on choisira une des photos pour un agrandissement (A3) de l'une des photos, ce qui donnera lieu à un deuxième volet de l'exposition.

---

<sup>19</sup> Rappelons que cette démarche a été proposée en 1993. Aujourd'hui, les appareils numériques obligerait à quelques modifications.