

collection Lycée – voie professionnelle
série Accompagnement des programmes

Espagnol

certificat d'aptitude professionnelle

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'enseignement scolaire

applicable à la rentrée 2003

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé sous la direction de Philippe BERTHON, IEN-ET dans l'académie d'Orléans-Tours, et de Michel ANDRIANI, IEN-ET dans l'académie de Versailles, par le groupe de travail composé des membres suivants :

Mercedes BONCOEUR professeure au lycée professionnel de Draveil (91)
Antoine CAMPOS professeur au lycée professionnel de Villefranche de Rouergue (12)
Annie HANROT professeure au lycée professionnel Jacques de Romas à Nérac (47)
Mercedes KUJAWA professeure au lycée professionnel Roland Garros à Toulouse (31)

sous la responsabilité de Paul BRENNAN,
président du groupe d'experts de langues vivantes

Les trois fiches proposées en fin de brochure sont communes à l'ensemble des langues vivantes.

Coordination : Marie-Hélène BERGEL-PEYRE, bureau du contenu des enseignements,
direction de l'enseignement scolaire

Suivi éditorial : Christianne Berthet
Secrétariat d'édition : Lucie Nédellec
Mise en pages : Michelle Bourgeois

© CNDP, mars 2004
ISBN : 2-240-01358-3
ISSN : 1624-5393

Sommaire

Avant-propos	5
Supports et démarches	7
Généralités	7
Les premiers cours	7
Proposition de séquence	9
Objectifs généraux	9
Première séance – <i>¿ A que es rubia ?</i>	9
Deuxième séance – <i>Gil Gil Gil</i>	11
Troisième séance – <i>Carta de Mireia</i>	12
Travail à partir d'un document oral – Ser joven en España	13
Objectifs généraux	13
La démarche	13
Travail personnel	15
Travail à partir d'un dessin animé – Manolito sueña	16
Objectifs généraux	16
Les démarches	16
Travail personnel	16
Prolongements	16
Travail à partir d'une chanson – La vaca loca	18
Objectifs généraux	18
Les démarches	18
Travail personnel	19
Travail sur la poésie – Oda al cobre et El poeta	20
Objectifs généraux	20
Les démarches	21
Travail personnel	22
Travail à partir d'un tableau – Última llamada	23
Objectifs généraux	23
Les démarches	24
Travail personnel	25
Prolongement	25

Travail à partir d'un document de type narratif – Viejo en el Machu Picchu	26
Objectifs généraux	26
Les démarches	26
Travail personnel	27
Travail à partir d'un document de «vie pratique» – plan de Cordoue	28
Objectifs généraux	28
Les démarches	28
Travail personnel	28
Travail à partir d'un document technique – Instituto Mendizabala	30
Objectifs généraux	30
Les démarches	30
Travail personnel	32
Travail à partir d'une campagne de prévention routière	33
Objectifs généraux	33
Les démarches	33
Travail personnel	34
Évaluation	35
Remarques générales	35
Contrôle en cours de formation	35
Exemple de sujet	35
Fiche 1. Développer les compétences de communication	37
L'entraînement	37
Activités de compréhension de l'oral	37
Activités d'expression orale	39
Activités de compréhension de l'écrit	41
Activités d'expression écrite	42
Interactions	42
Fiche 2. Individualiser le travail	43
L'autoévaluation – bilan des acquisitions	43
Les TIC au service de la diversification des tâches	45
Les PPCP	46
Fiche 3. Connaître la culture des pays dont on étudie la langue	48
L'étude de la langue et de la culture	48
Les documents	48
Une ouverture sur le monde	48

Avant-propos

Le présent document d'accompagnement se propose d'éclairer certains points importants du programme, de fournir aux enseignants des indications concrètes et quelques pistes pour sa mise en œuvre (identification de priorités linguistiques, choix de supports et de démarches pédagogiques, exemples de situations d'apprentissage, d'exercices et d'activités...).

Il a pour but d'aider les professeurs à donner sens aux apprentissages des élèves, des apprentis et des adultes en formation¹, quel que soit leur niveau initial en langue étrangère. Il vise à leur permettre de mieux les accompagner dans leurs apprentissages.

Plus qu'à tout autre niveau d'enseignement, les capacités des candidats au CAP sont très diverses. Lorsque les démarches classiques échouent, le professeur doit faire preuve de lucidité et d'inventivité. Avec des élèves en grande difficulté par exemple, plutôt que de vouloir mener de front tous les objectifs du programme, il cible la réalisation des actes de parole élémentaires, donne la priorité à la réception et la compréhension, privilégie les activités qui débouchent sur quelques réussites. Avec les autres élèves, il travaille naturellement à l'édification des compétences du programme et construit une progression compte tenu du nombre d'heures de formation dont il dispose.

Le professeur s'attache à ce que l'apprentissage de la langue soit, à certains moments, couplé avec l'apprentissage de la discipline professionnelle. C'est un moyen de rendre dynamique et plus concrète l'acquisition de la langue car cela donne l'occasion aux élèves d'agir en disant.

1. Dans le présent document, les élèves, apprentis et adultes en formation sont désignés soit par le terme « apprenants » soit par le terme « élèves ».

S

upports et démarches

Généralités

Les professeurs trouveront dans cette brochure des propositions d'applications pédagogiques qui illustrent les instructions contenues dans la partie spécifique à l'espagnol et dans le préambule commun à l'ensemble des langues vivantes du programme des classes conduisant au CAP.

On se gardera de considérer ce livret comme un quelconque modèle, et chacun saura retrouver et replacer dans sa classe les suggestions proposées ici.

Pour chaque support, on notera que des choix pédagogiques ont été faits et justifiés, en privilégiant des domaines de compétences, et que d'autres démarches possibles ont été indiquées.

On retiendra en conséquence qu'il ne s'agit en aucune manière d'un modèle de progression annuelle par thèmes ou types de supports, ni d'une prétendue méthodologie transférable d'un document à l'autre, ou d'une classe à l'autre.

Bien au contraire, il s'agit de créer des stratégies multiples qui permettent de rendre directement accessibles les documents, en diversifiant les approches de façon à rompre toute monotonie, en choisissant – outre les documents à caractère professionnel – des supports dont la richesse est un déclencheur immédiat de parole, donc d'échange et d'ouverture sur le monde.

Comme le montrent tous les exemples qui suivent, l'utilisation de supports de nature variée implique une analyse préalable de la part du professeur : sens, intérêt et portée, caractéristiques de l'écriture (s'il s'agit d'un texte), composition et couleurs (s'il s'agit d'un document iconographique). Il va de soi qu'il ne saurait être question de faire suivre par les élèves la même démarche, ou de les faire parvenir à la même analyse ni, forcément, aux mêmes conclusions. En revanche, à partir de cette analyse, le professeur repère les points qui, en fonction de la classe destinataire, peuvent créer des difficultés du point de vue de la compréhension et ceux qui, au contraire, vont susciter des réactions. Il s'efforce également de repérer les faits de langue qui feront l'objet d'un réemploi d'une part et ceux qui sont des apports nouveaux et vont constituer les objectifs linguistiques du cours d'autre part.

En tout état de cause, un écart est inévitable entre l'analyse du professeur et le travail effectivement réalisé en classe.

Enfin, il faut redire que tout carcan rebutera les élèves, que l'inattention et la lassitude s'installent dès que l'intérêt s'émousse, que moins on étudie de documents, moins on acquiert de souplesse linguistique dans la compréhension et dans l'expression.

Il s'ensuit que :

– tout ne peut être dit ou exploité en classe. Le professeur opère des choix, en fonction des élèves et de la progression qu'il élabore sur plusieurs cours. Telle difficulté grammaticale, mal surmontée lors d'un premier cours, le sera progressivement dans une situation voisine mais non identique au cours suivant : c'est le principe du réemploi fondé sur une progression ;

– les suggestions qui suivent ne sont qu'une illustration de ce qu'il est possible de faire à partir des documents retenus. D'autres façons de les aborder sont légitimes dans la mesure où elles sont adaptées aux élèves ;

– il est clair que les formulations proposées ne seront pas utilisées intégralement ni à l'identique. Certaines expressions ne seront employées que par le professeur. Il appartient au professeur d'opérer les transferts indispensables en fonction des documents qu'il choisit de proposer à ses élèves.

Les premiers cours

Il s'agit de convaincre les élèves qu'un nouveau départ est possible en les mettant en situation de dire ce qu'ils comprennent, savent, pensent ou ressentent, en leur offrant la possibilité d'aborder des documents authentiques de toute nature, produits par des hispanophones et suscitant leur curiosité et leur intérêt. Bien entendu, une place importante est faite aux documents qui présentent un lexique en relation avec leur spécialité sans pour autant les enfermer dans des documents trop spécifiques. Il s'agit de trouver un équilibre entre l'absolue nécessité de redonner confiance aux élèves et de susciter leur intérêt d'une part, et les objectifs strictement linguistiques – langue « usuelle » et langue « professionnelle » – d'autre part.

En début d'année, les révisions systématiques des bases grammaticales et lexicales sont à écarter : elles engendrent inévitablement l'ennui, découragent certains élèves, démobilisent ceux qui ont acquis un certain savoir-faire.

C'est dire l'importance des premiers cours et la nécessité d'une progression soigneusement méditée en fonction des élèves, de leurs centres d'intérêt et des savoir-faire acquis, si modestes soient-ils. Le premier objectif doit être, à partir de documents relativement simples, d'entraîner les élèves à s'exprimer pour dire ce qu'ils ont compris – explicite et implicite – et ce qu'ils pensent. Le second objectif, indissociable du premier, consiste à obtenir des élèves des interventions construites (sujet + verbe + complément), et dès que cela est possible, des interventions à la fois plus longues et plus nuancées.

À ce niveau, la lexicalisation des formes verbales (et/ou des principales formes morpho-syntaxiques) est un outil fondamental. On apprend ces formes comme s'il s'agissait du lexique. Ainsi, on peut savoir employer *pudo*, ou *fue* sans pour autant devoir apprendre toute la conjugaison de ces verbes.

Les consignes usuelles doivent être données en espagnol: *siéntate, calla, abrid los libros, cerrad los cuadernos*, etc. On peut éventuellement en mimer l'exécution. Le recours au français ne doit être qu'exceptionnel. Il revient au professeur d'assurer la compréhension simple en espagnol, et d'orienter les élèves petit à petit vers le contexte pour éclairer le sens de ce qui peut ne pas avoir été compris. Comprendre ne signifie pas savoir traduire. Une traduction n'assure pas automatiquement la compréhension. Bien entendu, on a recours au français lorsqu'il s'agit de mots techniques ou d'explicitier certaines formes verbales ou certaines constructions: *A mí me gusta... me gustan* / à moi me plaît, me plaisent.

À ce sujet, on pourra consulter, outre les programmes et documents d'accompagnement des classes de 1^{er} cycle édités par le CNDP: *La Maîtrise de la langue au collège*, CNDP, 1997.

P

roposition de séquence

Objectifs généraux

Tout professeur mesure bien l'importance qu'il convient d'accorder à la notion de séquence dans l'organisation de sa pédagogie, et ce pour deux raisons fondamentales :

– la séquence permet aux élèves de se retrouver sur un terrain connu, de se sentir rassurés. En outre, c'est un rebrassage, mais aussi un enrichissement constant des acquis ;

– la séquence offre au professeur l'occasion d'éviter toute navigation à vue, de construire une progression, et surtout d'anticiper les difficultés à venir, en aménageant progressivement les outils qui permettront d'aborder plus facilement les documents ultérieurs.

Ceci étant, on évitera toute progression construite sur un enchaînement consécutif et immédiat des connaissances pour laisser le temps nécessaire à la mise en place d'une mémoire résiduelle.

Une progression fondée uniquement sur une thématique peut lasser et ne proposer que peu de réemplois des formes linguistiques. Elle doit plutôt viser le réemploi des formes linguistiques dans d'autres situations ou des situations voisines mais non identiques à celles dans lesquelles elles ont été acquises. Les trois documents proposés ici ont pour point commun évident l'identité : se présenter, donner son nom, son âge, son lieu de résidence, se décrire, exprimer ses goûts, etc. Ces éléments, considérés, à

juste titre, comme des fondamentaux, nous conduisent à les étudier en début d'année scolaire.

Il convient cependant d'éviter deux erreurs majeures : l'idée selon laquelle la modestie du niveau des élèves de CAP entraîne la nécessité de « tout reprendre à zéro », et celle qui sous-entend que le présent de l'indicatif est « la forme verbale la plus simple », et que rien n'est possible tant que sa maîtrise n'est pas assurée.

Une telle démarche ne peut en aucun cas être productive : elle replace nos jeunes adultes dans une situation infantilissante, qui leur rappelle les premiers apprentissages en collège – dont ils n'ont pas toujours gardé le meilleur souvenir ; ensuite, le présent de l'indicatif est l'une des formes verbales les plus complexes ; enfin, un tel attentisme prive les élèves de toute autonomie et conduit inévitablement à réduire l'apprentissage d'une langue à de seuls points grammaticaux.

Ces raisons nous conduisent à commencer la séquence par le texte « ¿ A que es rubia ? », puis à étudier « Gil, Gil, Gil », et à réserver, de façon apparemment paradoxale, le document le plus simple, *Carta de Mireia*, en fin de séquence.

Il conviendra, dans la préparation de chaque séance, de veiller à :

- rendre les documents le plus directement accessibles ;
- faire des choix et privilégier des domaines de compétence ;
- varier les approches ;
- déterminer les faits de langue à travailler et à mémoriser (en classe et à la maison).

Première séance – ¿ A que es rubia ?

- Tienes una novia muy atractiva.
- ¿ De verdad ? ¿ Le gusta ? ¿ Cuántos años piensa que tiene ?
- Pues no sé, pero parece joven – miente Gregorio.
- ¿ Cuántos ?
- No sé...
- Tiene cuarenta y cinco, dos más que yo. Y es fea, seguro que le parece fea y no quiere decírmelo.
- Por supuesto que no.
- Y gorda.
- Pero...
- Y vieja.
- Vamos Gil. De verdad que me parece una mujer muy atractiva. Y por otro lado eres tú quien va a casarse con ella, ¿ no ?

- Pero a usted no le gusta. Es fea y vieja. Seguro que usted vive con una mujer muy hermosa y por eso no le gusta Socorrito.
- Vamos, Gil.
- ¿ A que vive con una mujer muy hermosa ?
- Sí.
- ¿ A que es rubia ?
- Sí.
- Y con los ojos azules.
- Verdes.
- Verdes, fíjese. ¿ Y qué edad tiene ?
- Veinte años.
- Veinte años. ¿ Lo ve ? Lo sabía. ¿ Y es universitaria, ¿ no ?
- Pues sí, pero...
- ¡Lo sabía, lo sabía ! Y ¿ cómo se llama ?
- Marilín.
- ¡Marilín ! ¿ Lo ve ? Si supiera cuánto le envidio...

Landeró Luis, « ¿ A que es rubia ? », *Juegos de la edad tardía*, Barcelona, Tusquets editores, 1993.
© Tusquets editores, S.A., Barcelona.

Démarche proposée

Nous proposons pour ce texte de fournir deux types de notes et une introduction.

Nous donnerons dans la marge les élucidations nécessaires à la compréhension directe du texte : *¿ A que es rubia ? / Je parie qu'elle est blonde ! ; no quiere decírmelo / vous ne voulez pas me le dire ; Si supiera cuánto le envidio / si vous saviez combien je vous envie.*

En pied de page, on pourra faire figurer les outils indispensables à la compréhension et à l'exploitation du texte, répartis en trois rubriques :

– *Ser* :

- *joven* □ *viejo* (jeune □ vieux),
- *hermoso* □ *feo* (beau □ laid),
- *gordo* □ *delgado* (gros □ mince),
- *rubio* □ *moreno* (blond □ brun) ;

– *Estar* :

- *seguro de* (certain de),
- *orgullosa de* (fier de) ;

– *Así se dice* :

- *Gregorio miente cuando dice que...*
- *Gil sueña con tener una novia como...*

Enfin, l'introduction au texte pourrait être : *Dos amigos, Gil y Gregorio, están hablando de sus novias.* Elle permettra de situer d'emblée les personnages et le sujet de la conversation.

Le professeur commencera par demander aux élèves une lecture silencieuse des notes de pied de page, de façon à s'approprier le lexique.

Une lecture très expressive du texte, montrant dans un premier temps l'embarras de Gregorio, puis son plaisir à être ainsi flatté par Gil, doit permettre de dégager :

- les personnages et le sujet de la conversation ;
- les deux moments de la conversation (*En la primera*

parte están hablando de Socorrito, que es la novia de..., mientras que en la segunda parte...) ;

– l'aspect comique du dialogue (*Es un texto divertido porque...*) en faisant repérer deux ou trois expressions ou moments qui le montrent pour aider les élèves faibles.

Cet aspect comique ne doit en aucun cas être analysé de façon traditionnelle par l'étude psychologique des personnages (évolution de la nature même des mensonges de Gregorio qui, pris à son propre piège, se laisse entraîner lui-même vers le rêve). En revanche, les élèves seront sensibles à la double caricature de la femme : le « cageot » (*un callo*), et le « canon » (*un bombón – una chica de bandera*), sans pour autant prononcer le mot de stéréotype.

Plutôt que de se livrer à l'habituel questionnement sur la description des deux fiancées, qui n'aboutit qu'à une redite du texte, le professeur attirera très vite l'attention de la classe sur la ligne 3 : *Miente Gregorio*. Il demandera aux élèves de relire en trouvant les arguments qui illustrent cette assertion :

– *Gregorio miente cuando dice que...*

– *Gregorio sabe que Socorrito es...*

– *También miente cuando le explica que su novia se llama Marilín y que es...*

Cette phase de compréhension terminée, on demandera aux élèves d'expliquer, en reformulant, les deux moments du dialogue et les raisons des mensonges :

– *En la primera parte miente porque es cortés...*

– *En la segunda parte miente porque está orgulloso, porque su amigo piensa que...*

– *Y él mismo sueña con tener una novia de...*

Ce travail d'approche doit être très actif. Une lecture individuelle très expressive, voire exagérée, des principales répliques doit amener les élèves à apporter tout le soin nécessaire à la qualité de la prononciation

et de l'accentuation, qui facilite la compréhension et l'expression. À titre d'exemple :

- *Pues no sé, pero me parece joven* (hésitation et embarras) ;
- *Por supuesto que no* (ton résolu, cachant son malaise) ;
- *Vamos, Gil, de verdad que me parece una mujer muy atractiva* (persuasif, essayant d'éluder une nouvelle question).

Travail personnel

On demandera aux élèves de mémoriser les outils indiqués en pied de page, sans pour autant se livrer, à ce moment de l'année, à des explications grammaticales sur *ser* et *estar*, ou les verbes à diphtongue. Ces acquis fondamentaux sont autant d'éléments essentiels qui préparent l'exploitation du document intitulé *Carta de Mireia*. Ils seront réactivés dans des emplois personnels (*Soy de ojos azules / Tengo 16 años*, etc.).

Il est possible, selon le niveau de la classe, d'attirer l'attention sur le tutoiement et le vouvoiement, en s'appuyant sur une simple observation des deux premières lignes. Cette phase doit s'effectuer en français (Quelle est la personne employée par Gregorio ? Et par Gil ?), et peut déboucher sur un exercice de simple transformation (Que dirait Gregorio s'il vouvoyait son ami ? Inversement pour Gil).

On peut enfin demander la mémorisation de quelques idiomatismes qui peuvent facilement trouver place dans une situation de communication ultérieure : *Pues no sé ; Por supuesto que no ; ¿ A que es así ?*

De façon à fixer ces expressions sans surcharger les élèves de travail à la maison, on pourra les travailler en classe dans une situation ludique :

- Professeur : *¿ A que te llamas Paco ?*
- Élève : *Por supuesto que no, mi nombre es...*
- Professeur : *¿ A que a tu vecino le gusta el tenis ?*
- Élève : *Pues no sé, pero me parece que...*

Deuxième séance – Gil Gil Gil

<p>– ¿ Usted sabe cómo me llamo yo ?</p> <p>– Gil.</p> <p>– ¿ Y de segundo apellido ?</p> <p>– Pues no sé.</p> <p>– También Gil. ¿ Y de nombre ?</p> <p>– Pues...</p> <p>– Figúrese, también Gil. Fue idea de mi padre. Siempre decía que con un nombre es suficiente para hacerse llamar. Me acuerdo que, para probar la razón, un día se fue al otro extremo de la casa y gritó : « ¡ Juan Antonio González Álvarez López Martínez de Churruca y Mendoza !, ¿ quieres jugar al ajedrez* ? ». Así que ya lo sabe : Gil Gil Gil. ¿ No es ridículo ?</p> <p>– Los nombres no tienen importancia. Sólo las obras quedan*.</p> <p>– Yo creo que no – replicó Gil. Yo creo que el destino empieza con el nombre.</p> <p>– Pues cambie* de nombre, búsquese* un seudónimo.</p> <p>– Eso sería estupendo, pero no me atrevo*. Y además, ¿ qué nombre me pondría ?</p> <p style="text-align: center;">Landro Luis, « Gil Gil Gil », <i>Juegos de la edad tardía</i>, Barcelona, Tusquets editores, 1993. © Tusquets editores, S.A., Barcelona.</p>	<p>* Les échecs</p> <p>* Il n'y a que les actes qui comptent</p> <p>* <i>Cambiar</i> : changer, * <i>Buscar</i> : chercher</p> <p>* Je n'ose pas</p>
---	--

Démarche proposée

La phase d'approche du texte est facilitée du fait que les élèves connaissent les deux personnages et sont capables de les présenter seuls : *Sabemos que uno de los personajes se llama Gil y que..., y que su amigo...* Les notes de vocabulaire proposées sont nécessaires et suffisantes à la compréhension des éléments essentiels du texte.

La lecture expressive est ici un atout primordial pour le professeur. Elle doit permettre de mettre en évi-

dence l'opposition radicale entre les deux caractères : le pessimisme / fatalisme de Gil auquel répond l'optimisme / volontarisme de Gregorio, ainsi que le double humour de la situation : *Es ridículo llamarse Gil Gil y Gil, pero también es ridículo cuando un padre llama a su hijo José Antonio González Álvarez López...*

Sur le plan culturel, ce texte permet de rappeler aux élèves l'usage du double nom patronymique en espagnol et ses conséquences (notamment pour les femmes), ainsi que la fréquence des noms en *-ez* (fils de...).

Ceci étant, l'intérêt majeur du document est ailleurs. Nous avons, dans nos classes de CAP, bon nombre d'enfants qui ne sont pas loin de partager la conception du monde et de soi-même exprimée par Gil. Exclue d'une manière qu'ils considèrent comme plus ou moins injuste du système de l'enseignement général, ils partent souvent battus à leur entrée en lycée professionnel. Au professeur de jouer le rôle de Gregorio, de leur redonner confiance et dignité et de montrer qu'eux aussi sont capables de réussir et de progresser.

La conduite de la classe peut aussi se faire de façon plus traditionnelle et débouchera sur une trace écrite qui renvoie à l'essentiel du texte.

On peut également commencer à initier, de façon très simple, l'expression d'un point de vue personnel :

– *Pues yo, pienso como Gil que...*

– *No estoy de acuerdo, yo comparto la opinión de Gregorio cuando dice que...*

Dans tous les cas de figure, il est conseillé de traiter ce support dans tout ce qu'il a de positif.

Travail personnel

Nous proposons ici de faire mémoriser quelques expressions du texte, choisies pour leur caractère modélisant et présentant l'avantage d'être authentiques et justifiées par leur contexte. On peut par exemple faire réécrire et apprendre par cœur :

– *¿ Usted sabe cómo me llamo yo ?*

– *Los nombres no tienen importancia ;*

– *Yo creo que el destino empieza con el nombre.*

Cette démarche fait discuter les élèves et leur permet de donner leur avis au cours suivant. On peut également faire identifier les formes du tutoiement et du vouvoiement, en leur demandant, après observation, de formuler la règle recherchée.

Troisième séance – Carta de Mireia

Nous proposons une approche différente pour ce document. Le rebrassage opéré précédemment doit permettre à la classe de comprendre d'emblée l'essentiel du texte, et donc de se l'approprier de façon (presque) autonome. Toute exploitation orale classique ne conduisant ici qu'à de simples redites, nous conseillons deux démarches :

– par groupes de deux, les élèves présentent Mireia et ses goûts. La restitution au groupe-classe se fait oralement : *Esta chica se llama... y tiene... y vive en...*

– par groupes de deux, on propose à la classe le jeu de l'interview, un élève jouant le rôle du journaliste (*¡ Hola ! ; ¿ Cómo te llamas ?...*), l'autre répondant aux questions. Les rôles sont répartis par le professeur en fonction du niveau de ses élèves.

Le travail consécutif à cette phase peut être la rédaction personnelle par chacun des élèves de sa propre lettre de présentation en suivant le canevas de la lettre de Mireia, mais aussi les connaissances acquises précédemment.

Estimados Amigos:
Me llamo Mireia Ramos. Tengo 16 años y vivo en Barcelona. En mi tiempo libre me gusta leer, escuchar música, jugar en la computadora y salir con mis amigos. Mis deportes preferidos son la natación y el vóleibol. Me gusta el fútbol también y mi equipo preferido es FC Barcelona. El jugador que más admiro es Javier Saviola porque marca muchos goles. Prefiero la música movida: me gusta el rock y música para bailar. Mis grupos preferidos son Estopa y Maná. No me gustan Backstreet Boys ni Britney Spears. Mis actores preferidos son Jason Biggs y Penélope Cruz. También me gustan los pasatiempos y las tiras cómicas.

saludos
Mireia

Carta de Mireia. © Mary Glasgow magazines.



Travail à partir d'un document oral –

Ser joven en España

Le document-support n'est pas un texte écrit oralisé mais un document authentique. Aurelia existe, elle a 25 ans, est assistante dans un lycée et répond aux questions des élèves d'une classe, avec des silences et des hésitations dans une langue usuelle simple. C'est un document abordable par des élèves de CAP qui ont peu de connaissances et ont peur de se lancer à l'oral. Il aborde un thème qui les touche de près et permet à tous une participation orale active.

Objectifs généraux

Il s'agit tout d'abord d'entraîner les élèves à la compréhension d'un document authentique parlé

dans une langue usuelle simple et à l'expression orale construite, mais aussi à recevoir et à analyser une voix. Ils pourront ainsi consolider certains acquis et en réactiver d'autres (mots de liaison, connecteurs).

Les élèves devront être mis en confiance afin de les aider à s'exprimer sur un thème lié à leur quotidien, en leur fournissant les outils nécessaires leur permettant de se situer par rapport à ce document. Ce document s'adresse à une classe hétérogène au premier trimestre et vise à obtenir de tous une participation active par le biais d'une approche ludique et créative du sujet.

Ser joven en España : Entrevista a Aurelia

El joven de quince años tiende mucho más a la rebelión contra los padres, a querer ser él mismo, a querer disponer él de su vida, no aceptar consejos de ningún tipo y decir – « yo soy lo suficientemente grande, estoy lo suficientemente capacitado para hacer mi vida. » No necesitas de nadie, es tu mundo lo que te interesa y nada más. Y sobre todo bueno... digamos que necesitan... o cuando están... cada uno hemos pasado por esta época ; yo creo que necesitamos mucho de los amigos, pero de los padres, no. Nos metemos en nuestro mundo, en nuestro caparazón, ¿ eh ? y el resto de la gente, sobre todo la familia nos interesa muy poco. En cambio, a medida que pasas los años, que te das cuenta de la importancia que tiene tu familia, tus padres, la relación que puede existir entre tus padres y tú, que no impide nada la relación que tú querías tener a los quince años con tus propios amigos, con el grupo de amigos, la pandilla, que no impide ni una relación, ni la otra. Pero a los veinte años ves de una forma distinta y mucho más positiva la relación con tus padres. Antes no la necesitabas, ahora sí que la necesitas.

« *Ser joven en España* », in Descomps Daniel, *Lenguajes*, Bertrand Lacoste, 1992. © Bertrand Lacoste.

La démarche

La perception

On procédera tout d'abord à une première écoute du document en indiquant aux élèves les consignes : les élèves doivent être très attentifs à la voix et il est interdit de dire ce que l'on a compris dans un premier temps. En effet, aborder le texte par une écoute sui-

vie de questions sur le sens bloque les élèves faibles, les bons élèves monopolisant la parole. Une entrée détournée et plus ludique motive et met en confiance les élèves qui ont peur de s'exprimer. Il s'agit dans un premier temps d'éduquer l'oreille (*aguzar el oído*).

Le questionnement ne partira donc pas de la question traditionnelle : ¿ *de qué trata el documento* ?, mais de questions de ce type : ¿ *quién habla ? una chica, una mujer...* ; ¿ *Cómo se llama* ? ; ¿ *Cómo habla* ?

L'objectif est de partir de la voix d'Aurelia pour construire, créer et imaginer la personne. Il convient donc d'écarter toute verbalisation faisant référence au contenu sémantique.

On peut imaginer une grille « d'écoute » que l'on donnera aux élèves en leur fournissant les outils nécessaires :

Questions	Lexique	Amorces de réponses
¿ <i>Cómo es la voz ?</i>	<i>Agradable, agresiva, seria, reposada, nerviosa, tranquila...</i>	<i>La voz es...</i>
¿ <i>Cómo es el ritmo ?</i>	<i>Lento, rápido...</i>	
¿ <i>Qué edad tendrá Aurelia ?</i>	<i>15, 25, 30 años</i>	<i>Aurelia tendrá unos 15 años, unos 20 años, unos 30 años</i> (les élèves imaginent Aurelia beaucoup plus âgée qu'elle ne l'est)
¿ <i>Cómo imaginas a Aurelia ?</i>	<i>guapa, fea, joven, vieja... morena / rubia, alta / bajita, gorda / delgada, simpática / autoritaria...</i>	

Ce questionnement doit permettre à tous les élèves de s'exprimer, sans avoir peur de dire des bêtises puisque l'objectif n'est pas de trouver « le bon » adjectif (il n'y a pas de réponse juste) mais de faire en sorte que chaque élève s'exprime à partir de sa propre perception, qu'il la justifie, et ainsi de provoquer une discussion : *Para mí, Aurelia es... Yo pienso que tendrá unos 25 años porque su voz es grave...* Les élèves peuvent remplir leur grille individuellement ou en binôme et la comparer avec celle du voisin, aller écrire une phrase au tableau... On peut également leur donner une série de photographies prises dans la presse (politique, sportive, artistique...), leur présenter un montage et leur demander quelle est la personne qui parle et le justifier.

La compréhension

Après une deuxième écoute, on donnera aux élèves cette consigne : repérer et reconnaître certains mots simples (*joven, familia, padres, amigos, 15 años, 20 años, es una entrevista...*) et les écrire en désordre au tableau.

À partir de ces relevés, le professeur pourra demander aux élèves de compléter le portrait des jeunes de quinze ans en mettant en ordre tous ces mots et en partageant le tableau en deux parties. On pourra écrire sur la partie gauche du tableau : ¿ *Cómo son los jóvenes de 15 años ?*, en montrant bien l'opposition : *en cambio...* ; et dans la seconde partie du tableau : ¿ *Cómo son los de 20 ?* Selon le niveau de la classe on peut soit accepter des réponses au style direct – *yo soy lo suficientemente grande... estoy lo suficientemente capacitado...* – soit au style indirect en transposant.

Dans un dernier temps, on pourra procéder à une troisième écoute en donnant le texte à trous reproduit (on peut donner ce texte ci-dessous avant ou après le premier repérage selon le niveau de la classe). On donnera la consigne suivante aux élèves : *Coloca en su sitio las palabras siguientes*. On peut donner les mots dans l'ordre aux élèves faibles pour les mettre en confiance. Ils repèrent ainsi à l'écrit ce qu'ils ont entendu à l'oral. On peut les donner dans le désordre ou ne pas les donner du tout aux bons élèves.

El de quince años tiende mucho más a contra los padres, a querer ser él mismo, a querer disponer él de no aceptar consejos de ningún tipo y decir : « yo soy lo suficientemente grande, estoy lo suficientemente para hacer mi vida. » No de nadie, es tu mundo lo que te interesa y nada más. Y sobre todo, bueno, digamos que necesitan, o cuando están... cada uno hemos pasado por esta época, yo creo que necesitamos mucho de, pero de los padres, no. Nosotros nos metemos en nuestro ¿ eh? y el resto de la gente sobre todo nos interesa muy poco. Y en cambio, después, que pasas los años, que te das cuenta de la importancia que tiene tu familia, la relación que puede existir entre tus padres y tú, que no impide nada que tú querías tener a los quince años con tus propios amigos, con el grupo de amigos,, que no impide ni una relación, ni la otra. Pero, a los veinte años, ves de una forma distinta y mucho más la relación con tus padres. Antes no la necesitabas, ahora sí que la necesitas.



Liste des mots à placer

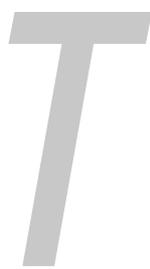
El joven – la rebelión – su vida – capacitado – necesito – los amigos – el mundo – la familia – a medida – tus padres – la relación – la pandilla – positiva

Travail personnel

On pourra tout d'abord demander aux élèves de transformer le texte en le mettant à la première personne du singulier pour les aider à préparer l'exercice de production écrite : *¿ A qué tipo de joven te identificas más ? Justifícalo.* Selon le niveau on pourra leur donner ou non des amorces de phrases : *Me identifico a los jóvenes de quince años porque necesito a mis amigos más que a mi familia, porque vivo en mi mundo... ; Me identifico tanto a uno como a otro... ; Sin embargo... en cambio...*

On pourra aussi imaginer un travail ludique en classe à la fin de l'heure lorsque l'attention est retombée pour relancer l'intérêt des élèves : *el juego del aborcado.* L'objectif sera d'apprendre (ou de réviser) l'alphabet et d'épeler : *deletrear.*

On proposera aux élèves de former des groupes ou des équipes. Il faudra nommer un meneur de jeu qui choisira un mot du texte : par exemple, *capacidad.* L'échange pourra se faire de cette manière :
– élève : *Yo propongo una P ;*
– meneur de jeu : *Lo siento pero no la hay, acabas de perder un punto...*



ravail à partir d'un dessin animé –

Manolito sueña

Le support de ce travail est un dessin animé de 50 secondes, *Manolito sueña* de Quino, extrait de la cassette vidéo d'accompagnement de : *Así es el mundo*, espagnol seconde, éditions Belin, 2001. Ce document a été retenu car il risque de plaire aux élèves de lycée professionnel qui ressemblent à Manolito par leur rejet du système scolaire. Toutefois, la morale est sauve puisque le document démontre qu'on ne peut pas réussir sa vie professionnelle sans une bonne scolarité.

Le contenu du document se prête parfaitement en ECJS à une étude sur la perception qu'ont les élèves du système scolaire. Il convient d'éviter de traiter la vidéo sur un plan purement technique car l'intérêt du message serait négligé. On peut tout de même faire remarquer l'évolution des couleurs et des formes lorsque Manolito se met à rêver.

Objectifs généraux

Il s'agit de solliciter l'imaginaire des élèves afin de leur faire inventer de nouvelles bulles, en leur fournissant les mots pour le dire, de présenter oralement les tirades créées en imitant l'accent de Manolito, d'identifier les différentes séquences, de repérer les champs lexicaux (la réalité, le rêve...) et de décrire en réemployant *ser, estar*, la forme progressive et le futur.

Les élèves pourront s'aider du lexique et des idiomatismes suivants : *los estudios; la escuela; ir cabizbajo; la mochila; pelo cortado tipo cepillo* = coupe en brosse ; *el éxito social; estrellarse; el sueño; el tobogán; el avión... boquiabierto; pasarela de acceso; triunfar* = réussir dans la vie ; *¡Qué guagua!* : Quelle nullité, quelle misère ! ; *¡Qué vida ésta!* : Quelle chienne de vie ! ; *¡Ja!* : Tiens !

Les démarches

Il est important de donner quelques mots d'introduction sur le personnage de Manolito avant de laisser les élèves découvrir la séquence vidéo. Voici ce que nous proposons : *A Manolito no le gusta la*

escuela, saca malas notas. A él le gusta el dinero, quiere ganar más que su padre y ser el dueño de una cadena de hipermercados. Manolito tendrá ocho años, estudia en primaria.

Nous suggérons plusieurs démarches :

– visionner le document en en donnant le titre. L'objectif consiste à faire prendre conscience aux élèves que deux mondes cohabitent : la réalité et l'imaginaire. Lors d'un second visionnage les élèves devront repérer les champs lexicaux de l'enfance et celui du monde des affaires. Après un troisième visionnage, on étudiera les thèmes de la réalité, du rêve et du retour à la réalité. Le professeur peut demander aux élèves de donner un titre pour chaque moment de l'histoire ;

– couper la bande son. Les élèves ne se concentrent que sur l'image laissant ainsi libre cours à leur imagination. On ne manquera pas de fournir, ici aussi, le lexique nécessaire ;

– faire un arrêt sur image avant l'atterrissage et laisser les élèves imaginer des suites possibles : *¿Qué hace?* ; *¿Adónde va?*... On pourra donner des propositions au tableau.

Travail personnel

On pourra présenter oralement les bulles créées en imitant l'accent de Manolito.

En production écrite, on demandera aux élèves de rédiger le contenu de leur propre rêve en utilisant deux futurs. Les productions ne doivent pas utiliser obligatoirement la troisième personne du singulier (*Parte en un viaje de negocios...*). L'enseignant doit simplement expliquer qu'il y a un dédoublement de la personne et que celui qui parle est un autre que Manolito qui rêve.

Prolongements

On contrôlera l'acquisition du lexique : le champ lexical du monde de l'enfance et du monde des affaires et on fera le point sur la formation du futur, en faisant, après observation, déduire la règle par les élèves.

Enfin, on pourra faire compléter les amorces :

– *Lo que le apasiona a Manolito...*

– *Lo que quiere el padre en cambio es...*

Il serait intéressant de faire réfléchir les élèves sur l'image de l'école donnée dans le dessin animé. Manolito y va à contrecœur. La contrainte est symbolisée par la chaussure lancée. De plus, il n'associe pas la réussite professionnelle à une réussite scolaire comme le font souvent nos élèves. Nous pouvons également repérer par la chaussure lancée le conflit de générations entre les parents et Manolito qui leur adresse certainement l'onomatopée : ¡Ja!

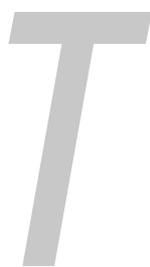
En complément, on pourra proposer l'étude de la bande dessinée : *Manolito sueña*. Elle pourra être abordée après l'exploitation de la vidéo et servir d'évaluation sur la compréhension et l'expression orale.

Les vignettes peuvent être données dans le désordre, l'élève doit en retrouver la chronologie. Il doit ensuite être capable de faire le découpage en séquences et de leur donner un titre. Les bulles peuvent être données vides, l'élève devant les compléter en inventant. Il doit enfin être capable de mettre en évidence les différences existant entre la BD et la vidéo : *desaparición de la salida de casa ; no hay avión ; al final aparece la escuela*.

Ce document, pour lequel nous n'avons pas obtenu les droits de reproduction, figure en revanche dans :

Espagnol - CAP

“Lycée - voie professionnelle”, série :
“Accompagnement des programmes”,
CNDP, 2003



ravail à partir d'une chanson –

La vaca loca

Objectifs généraux

Il s'agit de varier les supports en offrant un document d'aspect plus dynamique qui fait participer l'élève tant à l'élaboration du sens qu'à l'entraînement à l'écoute et à la prononciation.

Cette chanson fait référence au problème de « la vache folle » (maladie de Creutzfeld Jakob) qui a causé une certaine panique chez les consommateurs de viande et pose, sur le ton de la dérision, le problème de la pollution et de la pourriture de l'homme par lui-même.

On peut cependant en rester au niveau de l'anecdote, sans en exploiter le sens politique, bien que celui-ci soit présent, ceci restant à l'appréciation du professeur, en fonction du niveau de sa classe.

Grâce à ce document, on développe l'attention à l'écoute d'un document oral et on suscite l'envie de compréhension d'un texte écrit par un groupe moderne, que les élèves connaissent et qui a un succès commercial.

Enfin, on pourra amener les élèves à réfléchir et à se poser des questions sur notre système de consommation.

P'al cementerio se va
 La vaca de mala leche,
 P'al cementerio se va
 Y no siente condena.
 P'al cementerio se va
 La vaca de mala leche,
 P'al cementerio se va,
 Ni dios le va a perdoná(r).

Bailemos todo(s) el vaca loca,
 Ese ritmo terminal,
 Bailemo(s) todo(s) el vaca loca,
 Bailemo(s) todo(s) hasta el final.

P'al cementerio se va
 La vaca de mala leche,
 P'al cementerio se va,
 Pudriéndose la sociedad.

Bailemo(s) todo(s) el vaca loca,
 Ese ritmo terminal,
 Bailemo(s) todo(s) el vaca loca,
 Bailemo(s) todo(s) hasta el final.

Ahí va!, ahí va!, ay, vaca loca, haí va!

Calavera no llora,
 Se levanta mi amor,
 Calavera no llora,
 No tienes corazón.

Calavera no llora,
 Se levanta mi amor,
 Calavera no llora,
 No tienes compasión.

Próxima estación, esperanza,
 Final de trayecto.

Chao Manu, « *La vaca loca* », *Esperanza*,
 Radio Bemba, 2001. © Radio Bemba.

Les démarches

Deux démarches sont proposées :

– le professeur passe la chanson plusieurs fois en demandant aux élèves de noter au fur et à mesure de leur écoute et de leur décodage personnel, les mots ou bribes de phrases identifiés. Peu à peu, par

écoutes successives, l'élève parvient, avec l'aide du professeur, à reconstituer le texte. Cette pratique a l'avantage de construire le sens avec l'élève, de valoriser l'apport de chacun à l'élaboration finale du texte. En effet, chacun apporte ce qu'il comprend, ce qu'il connaît. Ensuite, le professeur remet le script.

L'élève corrige alors son brouillon et ses fautes, tout en réécoutant la chanson ;

– le professeur donne d'entrée de jeu la chanson avec des trous que l'élève devra combler au fur et à mesure des écoutes successives. Cette pratique est plus directive et plus rapide. Elle permet d'avancer plus vite avec une classe de niveau plus fort.

Dans les deux cas il faut qu'au final, l'élève ait en sa possession un texte propre, sans fautes, pour pouvoir procéder à l'exploitation.

Afin de didactiser le document, on pourra réactiver l'emploi du verbe *estar* avec des adjectifs désignant le résultat d'une action : *La vaca está condenada ; está loca ; está de mala leche.*

On relèvera les verbes *siente, tienes, pudriéndose* en donnant leurs infinitifs.

Ce document nécessite en outre une explicitation du lexique nouveau bien que celui-ci ne soit pas très étendu. Le professeur fera une approche lexicale du domaine de la mort :

– *Estar enfermo, incapacitado, intoxicado, envenenado, condenado, no tener remedio, solución...*

– *Estar enfermo del corazón, morir, fallecer, ir al cementerio, el trayecto final hacia la muerte, en dirección de..., la fase terminal...*

– *Los funerales, convertirse en calavera, un esqueleto.*

– *Salvarse de la muerte, curarse, la esperanza, el anhelo, la voluntad, salvarse de milagro...*

Le professeur expliquera le double sens de l'expression *mala leche* qui donne du sens à la chanson : *la vaca da mala leche, ya que está enferma, incapacitada, intoxicada... Su leche no es buena, está intoxicada, envenenada ; la vaca tiene mala leche, tiene mal genio, mal carácter, no está contenta, no está de buen humor, está de mal humor.*

Le professeur pourra aussi s'appuyer sur l'expression *pudriéndose la sociedad*. Le verbe *podrir* est considéré sous deux aspects : *cuando la vaca se muere, su cuerpo*

se pudre, también se pudre la sociedad, ya que consume porquería y que está contaminada.

Ces mots ou expressions peuvent aussi être donnés simplement en notes d'accompagnement au script de la chanson sans explications complémentaires.

Parallèlement, une étude des faits de langue sera possible :

– les prépositions de lieu et de temps : le professeur explicitera la contraction *p'al, para el, en dirección de, hacia ; la vaca se va para el cementerio : se va hacia, en dirección del final de su vida, del trayecto.*

On peut évoquer d'autres exemples : *me voy para casa. El tren sale a las ocho para Madrid, bailemos hasta el final, hasta aquí, hasta luego, hasta mañana ;*

– l'impératif : on fait référence à l'impératif et on note qu'il s'agit d'une première personne du pluriel. On rappellera la deuxième personne du singulier que l'élève connaît déjà : *baila, canta.*

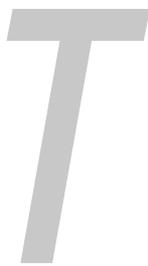
Travail personnel

On pourra tout d'abord demander l'apprentissage du lexique nouveau. Le professeur veillera à ne pas surcharger l'élève par un lexique trop important : cinq à sept mots ou expressions mémorisés semble être raisonnable.

Le texte pourra aussi être lu à plusieurs reprises de façon expressive en insistant sur les accents toniques jusqu'à la caricature, permettant une mémorisation avec des repères rythmiques.

Les élèves pourront mémoriser la première strophe de la chanson. Celle-ci sera chantée en classe au prochain cours.

Le travail de mémoire peut se faire en classe, sous la forme ludique d'un karaoké. Les élèves théâtraliseront le texte, peuvent le danser...



Travail sur la poésie –

Oda al cobre et El poeta

L'étude de ces deux textes s'inscrit dans la même problématique : les deux poèmes permettent de cerner le rôle du poète dans le monde qui l'entoure.

Le chanteur et le poète dans leur discours se rejoignent pour défendre la même thèse : le poète doit participer à la vie des hommes, il en est une composante. Le travail des plus humbles d'entre eux est pour le poète une source d'inspiration. La poésie n'est donc pas éthérée mais palpable, de chair et de sang... elle est l'Homme.

Cette approche de la poésie dans des classes de CAP sera susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves pour cet art, et de dégager la poésie d'une chape de préjugés. Le regard que les deux poètes posent sur le travail des hommes dits humbles et leur chant forgé d'humanité peut être une reconnaissance du statut social souvent modeste des jeunes élèves. Ils pourront tirer de la fierté d'être ce qu'ils sont dans leur intégrité d'hommes.

En ce qui concerne le poème de Neruda, il sera nécessaire de donner la définition de l'ode – poème qui célèbre de grands événements et de hauts personnages – qui aura une portée importante pour l'étude du poème.

Le texte d'Atahualpa Yupanqui dépasse son statut de chanson et peut être traité comme une poésie. Cette séance fera l'objet d'une étude plus longue. On y consacra deux heures de travail en classe. Ceci implique que le professeur fasse des choix, aille à l'essentiel et élude les aspects les plus difficiles à analyser. Il peut être envisagé d'écouter la chanson à la fin de l'étude. La musique, le rythme donneront une plus-value à la sensibilisation au texte.

- l'obligation personnelle, le réemploi, *deber* + infinitif;
- le comparatif d'égalité: *tan ... como* ; *lo más...*, *lo menos...*
- le réemploi de *de tanto*.

Ce document, pour lequel nous n'avons pas obtenu les droits de reproduction, figure en

revanche dans :

Espagnol - CAP

“Lycée - voie professionnelle”, série :

“Accompagnement des programmes”,

CNDP, 2003

Objectifs généraux

Il s'agira de comprendre :

- les métaphores ;
- le point de vue d'observateur, de témoin dans le poème de Neruda ; l'emploi de quelques formes du présent de l'indicatif (réemploi), du présent progressif, *volverse* ;
- l'apostrophe, l'impératif, le tutoiement dans le poème de Yupanqui ;

Ce document, pour lequel nous n'avons pas obtenu les droits de reproduction, figure en revanche dans :
Espagnol - CAP
"Lycée - voie professionnelle", série :
"Accompagnement des programmes",
CNDP, 2003

Les démarches

On suggérera tout d'abord la lecture des poèmes, lente et expressive, en s'assurant que le lexique ne soit pas un obstacle. On pourra mettre en place des situations de communication et de l'énonciation :

– ¿ *Quién se expresa en cada poema ? Los dos poetas se expresan...*

– ¿ *A quién se dirigen ? ¿ Cómo lo véis ? ¿ Qué quieren los dos ? Neruda se dirige al lector porque quiere mostrarle... ; Yupanqui se dirige al poeta, le tutea. Los verbos están en 2ª persona del singular, en presente del indicativo... ; Yupanqui da órdenes, los verbos en imperativo son...*

– ¿ *A quiénes miran o dicen que miren ? Neruda mira a los mineros trabajando ; Yupanqui quiere que miremos a los trabajadores humildes ; A los poetas, Neruda y Yupanqui, les interesa tanto el minero como el campesino o el hachero.*

Le poème de Neruda

Il est indispensable de dire brièvement que Pablo Neruda est un poète mondialement connu, prix Nobel de littérature.

Sur ce texte, le professeur fera étudier les métaphores, afin de mettre en évidence le sens du poème. On pourra donner la consigne suivante : *Apunta las expresiones e imágenes que traducen el sufrimiento (souffrance) del hombre en la mina y la nobleza de su trabajo.* Les réponses attendues des élèves peuvent être celles-ci :

– « *La mina es sólo el hombre... del pecho humano* » ;

– *Estas imágenes muestran lo duro que es trabajar en la mina ya que... (el cobre parece salir del pecho de los hombres)* ;

– *Los esfuerzos de los mineros permiten... (sacar el cobre de la tierra)* ;

– *El poeta describe el trabajo de los hombres que están... (averiguando la veta, están perforando la roca, están purificando el mineral...)* ;

– *El trabajo del hombre transforma el mineral porque... (el cobre se vuelve pétalo pesado, se vuelve rojo, se vuelve sangre, se vuelve corazón terrible). El mineral bruto se vuelve bello, el trabajo del hombre crea la belleza* ;

– *Neruda es un testigo, su mirada es amistosa y admirativa porque... (glorifica el trabajo manual).*

Le poème de Yupanqui

Dans les deux premières strophes : ¿ *a quién se dirige Atahualpa Yupanqui ? ; ¿ qué le reprocha al poeta ? ; ¿ Por qué se ha vuelto ciego el poeta ? ; El poeta se ha vuelto ciego de tanto mirar las estrellas, de tanto quedarse aparte...*

Dans les troisième et quatrième strophes : *Apunta las formas verbales que sirven para dar órdenes o prohibiciones, ¿ qué indican ?*

On pourra relever les impératifs positifs, en observer la formation et l'emploi : *Atahualpa dice al poeta: mira a los mineros, ... ; El poeta debe luchar con los trabajadores, debe... / tiene que...*

Dans la cinquième strophe : ¿ *qué últimos consejos da al poeta ? ; ¿ Con quién debe vivir el poeta ? ¿ Qué es lo más importante ? ; Lo más importante es vivir con los hombres, lo menos...*

Pour conclure : *Según Neruda y Yupanqui ¿ Cómo debe comportarse el poeta ? ; El poeta debe... y tiene que...*

Prolongements

On peut prolonger l'étude de ces deux textes par une troisième heure consacrée à :

– l'écoute de la chanson ;

– la lecture expressive et la récitation des deux poèmes ;

– la lecture en forme « serpent », en faisant reprendre la récitation par plusieurs élèves ;

– la mémorisation d'une strophe – *la que más te guste* –, par exemple grâce à la lecture collective.

Travail personnel

On pourra réaliser un travail de production écrite en donnant aux élèves les consignes suivantes : *El poeta es un intelectual (alguien que no trabaja con las*

manos, que no produce nada concreto) : ¿ qué te parece lo que dicen los dos poetas ? ; ¿ te parece eficaz lo que proponen ?

Une amorce de réponse pourra être : *Pues yo, creo que los poetas...*

T

ravail à partir d'un tableau –

Última llamada

Objectifs généraux

Enrique Grau n'étant pas un peintre renommé, il ne sera pas utile de s'attarder sur sa vie et son œuvre. Il est évident par ailleurs que le but n'est en aucun cas de faire acquérir une « méthodologie » mais de faire en sorte que les élèves s'intéressent et parlent, avec les moyens qui sont les leurs.

Un des buts de l'étude de ce document est en effet de sensibiliser les élèves à la peinture à laquelle la plupart n'accordent pas un intérêt majeur. En effet, à leurs yeux, la peinture est souvent un art strictement décoratif qui ne porte pas de sens ou de message. Aussi l'approche du tableau d'Enrique Grau peut amener les adolescents à considérer l'art pictural comme l'expression d'une démarche intellectuelle. Le tableau n'est pas déroutant de par sa facture : le réalisme de l'image est classique et ne heurtera pas leurs schémas mentaux quant à la notion du beau ou du laid. D'autre part le sens est perceptible et ouvre la porte à l'imagination. L'aspect fantastique convient à leur inclination naturelle. Aussi pourront-ils percevoir ce genre dans un champ d'expression différent de ce qu'ils ont coutume d'appréhender.

À la suite de cette séquence, les élèves pourront

décrire un tableau en utilisant le lexique des couleurs en liant leur description avec les outils de la localisation (*a la derecha...* ; *detrás...* ; *delante veo...*).

On pourra employer quelques formes du présent de l'indicatif et du passé composé (travail facilité si l'on a déjà employé des passés composés, si l'on a compris le mécanisme de formation des participes passés, notamment pour faciliter l'emploi des futurs antérieurs d'hypothèse). Les formes employées seront lexicalisées et mémorisées.

On commentera pour exprimer une action supposée (structures verbales de la supposition [*Si... es que, será que...*], emploi du futur hypothétique).

Les élèves devront aussi être capables d'évoquer une situation extraordinaire donnant lieu à la mise en action de l'imagination – *lo raro... lo extraño... lo curioso...* –, d'exprimer le goût – (*no me gusta...* –, de formuler des commentaires personnels à l'oral.

Enfin, ils devront étudier le tableau après l'étude du futur simple pour permettre la réactivation du futur et l'approche de sa valeur d'hypothèse.

Le lexique proposé sert à l'explication du tableau. Donné aux élèves en début de cours, il ne sera pas mémorisé en entier. Le professeur doit prévoir de faire mémoriser 4 ou 5 mots d'usage courant.

Lexique

- *un cuadro*: un tableau;
- *un lienzo*: une toile;
- *un paisaje*: un paysage;
- *el campo*: la campagne;
- *la sierra*: la montagne;
- *los nubarrones*: les gros nuages;
- *oscuros, negros, amenazador(es)*: menaçante(s);
- *la mesilla*: la table;
- *el cajón*: le tiroir;
- *el tapete de encaje*: le napperon en dentelle;
- *el florero*: le vase;
- *los junquillos*: les jonquilles;
- *el frutero*: le compotier;
- *el guante*: le gant;

- *el teléfono antiguo*;
- *el auricular*: l'écouteur;
- *descolgado*: décroché;
- *la llamada telefónica*: l'appel;
- *la silla*: la chaise;
- *el respaldo*: le dossier;
- *los colores*: *domina el azul oscuro; blanco, gris, amarillo, negro, siena...*
- *la luz*: la lumière; *la oscuridad; la luz del sol que se pone*: la lumière du soleil couchant...
- la supposition: *supongo que...; será..., habrá...; creo que; pienso que...*
- *Acabar; el fin del mundo; el apocalipsis; el demonio; Satán; derrumbarse*: s'écrouler, *caer*: tomber; *desmayarse*: s'évanouir...

Ce document, pour lequel nous n'avons pas obtenu
les droits de reproduction, figure en revanche dans :
Espagnol - CAP
"Lycée - voie professionnelle", série :
"Accompagnement des programmes",
CNDP, 2003

Les démarches

Le professeur pourra photocopier sur transparent la représentation du tableau et utiliser le rétroprojecteur, ainsi tous les atouts sont conservés pour l'étude de cette toile qui est un compromis entre la peinture figurative et surréaliste.

Cette œuvre se prête bien sûr à plusieurs approches selon les priorités et les choix du professeur. Nous proposons de mener immédiatement les élèves vers une étude sensible et imaginative afin de ne pas aboutir à un exercice descriptif rigide qui dévaloriserait l'œuvre et ferait capoter notre objectif premier : sensibiliser à l'art. La description sera envisagée dans un second temps en mettant en relief l'atmosphère du tableau. En dernier lieu, les élèves essaieront de donner du sens à l'œuvre en développant des structures de supposition.

Le professeur invite les élèves à prendre connaissance du lexique sans mémoriser l'ensemble de la liste qui restera sous leurs yeux durant le cours, puis à observer le tableau (le titre sera traduit) et à exprimer leurs impressions. Le professeur ne bridera pas la parole mais veillera à canaliser les interventions et à susciter l'intérêt de chacun :

- *Es un paisaje extraño porque...*
- *No sé si estamos en una casa o en el campo ya que...*
- *No parece real...*
- *El pintor, Enrique Grau ha imaginado un paisaje que...*

À la suite de cette prise de connaissance du lexique, on aborde la phase d'approche de la description et du commentaire du tableau : *¿Cómo se nota este ambiente extraño ?*

À l'aide du lexique fourni dont les élèves auront pris connaissance au préalable, il est possible de décrire le tableau. Le but n'est pas de faire un catalogue mais plutôt de mettre en relief l'atmosphère des lieux.

Les plus faibles s'appuient sur les termes fournis pour créer leurs phrases et répètent les phrases intéressantes de leurs camarades. Celles-ci servent de modèle pour élaborer la description d'autres éléments du tableau :

- *Veo en el primer término..., en el centro hay..., encima de la mesilla está... pues estamos en un apartamento ;*
- *Puedo ver el teléfono descolgado y no hay nadie, ¿ adónde habrá ido la persona ?*

- *Observo a la derecha...*
 - *En el fondo percibo...*
 - *Es un decorado como en un teatro porque...*
- On pourra introduire les structures de supposition :
- *¿ Será de verdad un decorado ?*
 - *Más bien será...*
 - *La escena del cuadro representará...*
 - *Lo extraño es que no hay paredes, se habrán derumbado y...*
 - *No hay nadie pero supongo que...*
 - *La persona que ha llamado es posiblemente...*
 - *Ha llamado para...*
 - *La persona que ha descolgado, se habrá ido porque...*
 - *Algo o alguien le habrá dado pánico porque...*
 - *Será hora de...*

Travail personnel

Cette phase de travail est basée sur la production écrite. On aidera les élèves à formuler leur opinion et leur goût en réutilisant le lexique employé pendant le cours ainsi que les tournures idiomatiques. Les amorces de phrases à compléter peuvent consti-

tuer l'appui de la production personnelle basée sur l'expression de l'opinion, du goût :

- *Da tu opinión personal acerca del cuadro ;*
- *Lo que me interesa...*
- *Pienso que...*
- *Creo que...*
- *Lo bello, lo bonito es...*
- *Lo misterioso viene de... y me procura...*
- *¿ Te gustaría poseer este cuadro ?*
- *¿ Te gusta la pintura de Enrique Grau ? ¿ por qué ?*
- *(No) me gustaría...*
- *Me encanta...*
- *Me gusta(n)..., no me gusta(n)...*
- *Si me dan el cuadro ;*
- *Si me regalan el cuadro...*

Il est également possible de rédiger une petite histoire à partir du titre : *En 4 o 5 líneas, vas a contar una historia a partir del título de la obra, « Última llamada ».*

Prolongement

En collaboration avec le professeur d'art appliqué, il sera possible de chercher à illustrer ce genre pictural.

T

ravail à partir d'un document de type narratif – Viejo en el Machu Picchu

Ce texte est extrait d'un récit de voyage de la journaliste Maruja Torres, écrivain et collaboratrice du journal *El País*. Il s'agit d'un voyage aussi bien extérieur qu'intérieur, à travers lequel se révèle très vite son intérêt pour le continent latino-américain.

L'autre point important de ce document est l'aspect humain : le vieillard est un personnage attachant qui s'accroche à une nature et à une civilisation qu'il devra bientôt abandonner puisqu'il va devoir s'expatrier vers les États-Unis. Le texte met aussi en relief l'harmonie que cet homme établit entre lui et la nature : celle-ci redevient vierge au petit matin et il l'imagine sienne. Ses racines sont liées à la nature, il est en communion avec elle. Par opposition, la civilisation, entendue comme société de consommation, est considérée avec méfiance, incompréhension, voire mépris.

On amènera la classe à sentir ce que représente pour lui l'exil : douleur, déchirement de devoir quitter sa

terre, déracinement et incompréhension de l'inconnu. Il sait ce qu'il perd, et il sait aussi que ce qu'il va trouver ne l'intéresse pas. Bien que le thème de l'exil soit évoqué dans sa dimension latino-américaine, il ne manquera pas d'interpeller les élèves.

Selon l'usage que le professeur fera de ce document, il constituera soit un début de séquence, soit une conclusion après un travail de recherche.

Objectifs généraux

Ils sont au nombre de trois :

- solliciter l'intérêt des élèves pour l'aspect culturel du document par une recherche documentaire ;
- sensibiliser à la valeur de témoignage d'un document littéraire ;
- inciter à la réflexion et à l'expression orale sur un fait qui peut les toucher car il a été vécu.

Nació en Cuzco hace 62 años, y en los últimos 28 ha trabajado en el hotel *Turista*. Ahora aguarda el momento de la jubilación para irse a vivir a Estados Unidos, con sus dos hijas casadas con gringos, la una en San Luis y la otra en Texas... Cuando la boda de la pequeña, estuvo allí, su yerno lo llevó a un almacén y le compraron un traje hecho. « En un momento me lo entregaron, y de mi talla », todavía se sorprende.

... Por las mañanas, bien temprano, el viejo se aferra a su cayado y sube la cuesta del Huayna Picchu y, desde la cumbre, contempla el mosaico de terrazas verdecidas, el palacio de la Luna, el valle del Urubamba y las ruinas de la ciudadela. « Desde aquí hasta donde alcanza la vista, es mío », se dice, y tiene razón, porque a esa hora la tierra no es de nadie. Después baja a paso ligero y se encierra en la cocina.

No usa reloj, porque el que tenía se lo dio a su hijo que es maestro de cuarto secundario: « Le quitaron el suyo un día que se fue de fiesta... Él lo necesita más que yo ».

Su reloj solar es el Machu Picchu...

Torres Maruja, « Viejo en el Machu Picchu », *Amor América*, Santillana, 1993. © Taurus Santillana.

Les démarches

Il est intéressant de présenter le document accompagné d'une carte et d'un court reportage audiovisuel (cassette, DVD...) sur les hauts lieux de la culture inca. On pourra ainsi expliquer ce qu'était le Machu Picchu, le rôle des Espagnols dans la destruction de la civilisation inca...

Deux démarches sont proposées :

- on peut emmener les élèves au CDI pour les familiariser à la pratique de la recherche documentaire, avec l'aide de la documentaliste. Ils pourront travailler en groupe pour réaliser un dossier ou un exposé de quelques lignes, écrit ou oral. Ce travail se fera en français pour que l'élève ne soit pas confronté à des difficultés de langue ;

– on peut aussi envisager la création d'un panneau de présentation du Pérou ancien, où l'on aura sélectionné quelques phrases en espagnol pour expliquer un document iconographique.

Ce panneau servira à décorer la classe d'espagnol. En effet, les élèves doivent avoir le sentiment que cette classe est la leur. Ils se sentent fiers d'exposer leurs travaux et cela les valorise. On fera référence aux Andes, avec le Huayna Picchu, le Machu Picchu, les ruines de Cuzco, les Cités d'or...

L'important est que l'élève soit sensibilisé à l'aspect culturel de cette séquence.

Un appareil de notes peut être nécessaire pour que, dès la lecture, l'élève puisse saisir le sens du texte et sa portée. Le professeur choisira, en fonction de sa progression linguistique, les termes nouveaux à apporter à la classe, en évitant tout abus de traduction et en privilégiant la compréhension par le contexte. À titre d'exemple : *Aguarda el momento de la jubilación; las hijas casadas con gringos; La boda de la pequeña (= de la hija pequeña); el yerno, el almacén; le compraron un traje hecho; se aferra a su cayado; alcanza la vista; subir; bajar; a paso ligero; el reloj; irse de fiesta.*

Le professeur pourra mettre en évidence l'opposition entre :

– deux modes de vie :

- *Lo que le sorprende al viejo es que le compraron un traje hecho y a su talla,*
- *Lo que prefiere es levantarse temprano,*
- *Lo que le gusta es subir la cuesta, es contemplar las montañas, las terrazas, las ruinas,*
- *Lo que le importa es vivir donde nació, en contacto con la naturaleza,*
- *Lo que le hace feliz es vivir en relación con la naturaleza;*

– la liberté et la richesse véritable :

- *El viejo se siente libre y se siente rico cuando dice « desde aquí hasta donde alcanza la vista, es mío; la tierra no es de nadie »,*
- *La tierra es suya: es su tierra, las montañas también son suyas;*

– l'inutile et l'essentiel :

- *Lo que quiere es vivir con el sol, cerca de la montaña, junto a, al lado de...*
- *Su reloj solar es el Machu Picchu,*

- *No usa reloj, le dio su reloj a su hijo; le dio el suyo a su hijo.*

Une approche syntaxique du texte pourrait être basée sur :

- « *lo que... es que* » + verbe conjugué;
- « *lo que... es* » + infinitif;
- les verbes au passé (le passé simple, le passé composé) ;
- les pronoms possessifs ;
- la diphtongaison.

Si le professeur aborde les pronoms possessifs – *el mío, el suyo, la suya* – en aucun cas il ne donnera le tableau complet des différents pronoms possessifs. C'est une pratique à proscrire qui n'apporte rien à l'élève.

À ce stade du cours, on pourra revoir comment se forment les verbes du texte au passé simple (ou les désinences de cette forme verbale) : ces formes seront lexicalisées et mémorisées.

Il est évident que le professeur doit effectuer des choix en sachant que ce qui n'aura pas été vu maintenant le sera plus tard.

Travail personnel

On demandera aux élèves de mémoriser les éléments lexicaux nouveaux qui permettent de comprendre l'ensemble du texte, ainsi que quelques phrases du texte. Par exemple :

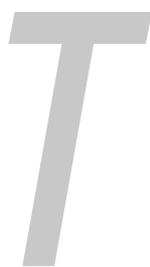
- *Nació en Cuzco hace 62 años;*
- *La tierra no es de nadie;*
- *Lo necesitaba más que yo.*

On demandera ensuite aux élèves de compléter les amorces suivantes :

- *Lo que le sorprende al viejo es que, cuando la boda de la pequeña...*
- *Lo que le gusta por las mañanas, bien temprano es...*
- *Lo que no necesita es... porque...*

Ce travail permettra d'organiser efficacement le contrôle au début du cours suivant.

En fonction du niveau de la classe, un autre travail consistera à poser une question de réflexion sur le personnage du texte. La consigne pourrait alors être : cherchez dans le texte au moins trois expressions qui montrent l'amour du personnage pour sa terre natale.



ravail à partir d'un document de « vie pratique » – plan de Cordoue

Objectifs généraux

Deux objectifs nous intéressent pour cette séquence :

- apprendre l'usage de la langue de communication dans une situation de la vie courante. Apprendre à se déplacer et à s'orienter dans une ville inconnue ;
- découvrir et visiter une ville andalouse (Cordoue).

On imagine pour cette séquence la préparation d'un voyage scolaire à Cordoue. On demande aux élèves de repérer et de situer :

- les monuments qui feront l'objet d'une visite ;
- les lieux de résidence (auberge de jeunesse, hôtel, familles d'accueil) ;
- les points de rendez-vous ;
- les transports en commun ;
- les lieux de pique-nique.

Au-delà d'un projet virtuel, on s'efforcera, dans la mesure du possible, de mettre en place un séjour de découverte permettant une première approche concrète de la langue, du mode de vie et des pratiques culturelles espagnoles.

Un voyage en Espagne permet également de renforcer les liens entre les élèves mais aussi avec les enseignants, tout en maintenant et fortifiant l'intérêt pour la matière.

Tous ces facteurs contribuent par ailleurs à la construction de l'autonomie des jeunes. On ne manquera pas d'exploiter au retour le vécu des élèves (exposition de photos, posters, films, cassettes-audio, journaux locaux, journal de bord individuel et collectif...).

La démarche

Les élèves devront apprendre à se diriger d'un point à un autre. Le professeur demandera par exemple

aux élèves d'aller de la gare à la mosquée en demandant son chemin.

De même, on fixera un rendez-vous. Le professeur demandera de se rendre à un point de la ville en un temps donné, en fixant une heure de rendez-vous. L'élève devra choisir le chemin le plus approprié pour s'y rendre.

Dans toutes ces situations, l'élève devra demander son chemin à un passant, et donc s'efforcer de pratiquer une langue authentique, avec un accent convenable pour être compris d'un Espagnol.

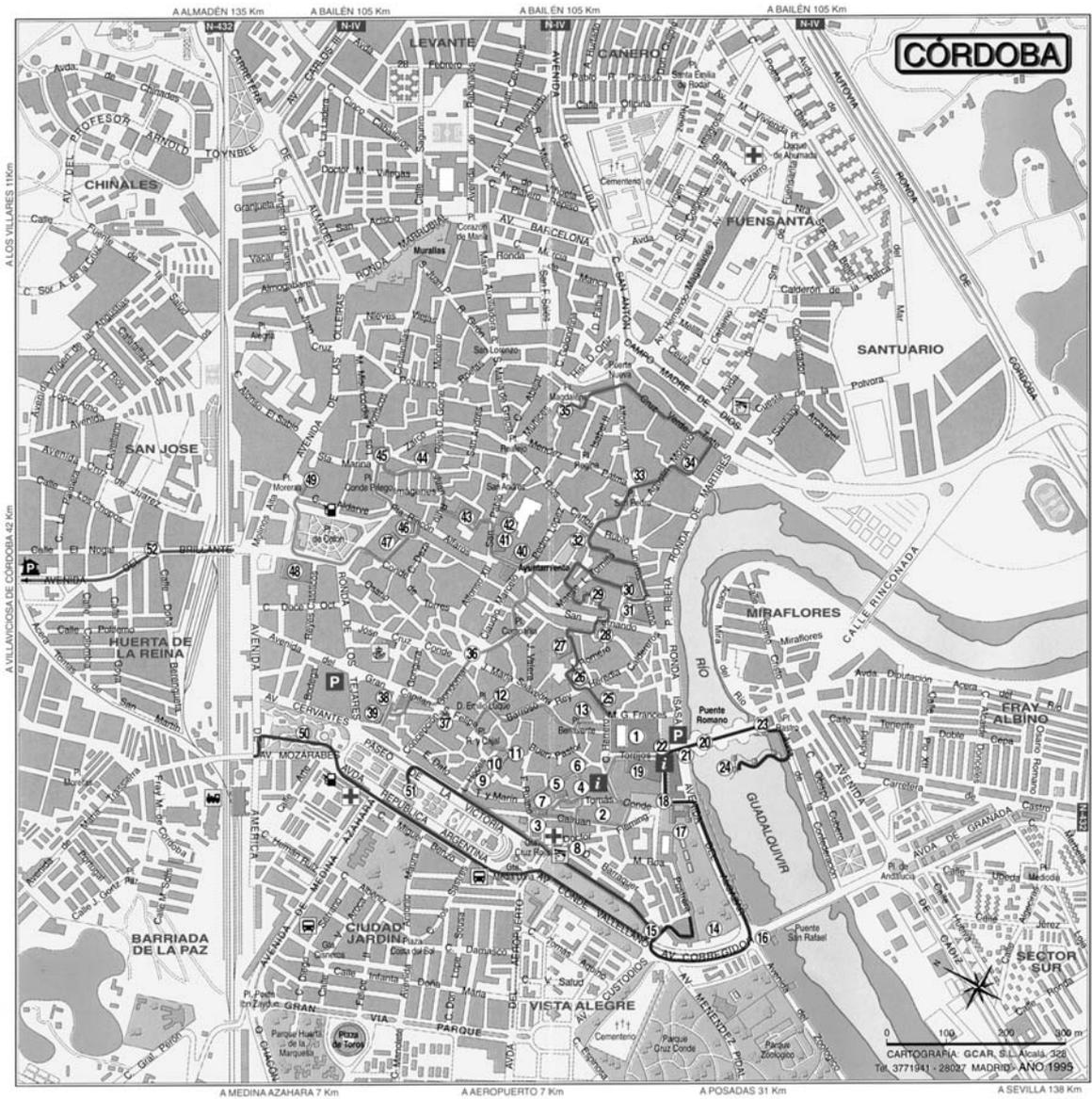
Le professeur mettra à la disposition de l'élève un lexique approprié :

- *estar lejos / cerca ;*
- *tomar a la derecha / a la izquierda ;*
- *doblar la esquina, seguir todo recto, pasar por la calle / la avenida / cruzar el puente, la plaza / la plazoleta ;*
- *Por favor, señor, ¿ por dónde se va a... ?*
- *Lo siento, no sé donde estoy...*
- *No soy de aquí, puede ayudarme, indicarme, decirme donde está...*
- *¿ A qué hora sale el tren, el autobús hacia Sevilla, Granada... ?*

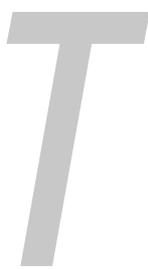
Travail personnel

On pourra demander aux élèves d'écrire à un hôtel, à une auberge de jeunesse, de réserver une chambre dans un hôtel ou une place dans un camping. L'élève devra demander des renseignements précis : prix, localisation, restauration, loisirs, excursions possibles...

L'élève pourra aussi se renseigner sur une région ou une ville par courrier électronique en vue de prochaines vacances en Espagne...



Plan de Cordoue.



Travail à partir d'un document technique –

Instituto Mendizabala

L'étude d'un document technique s'inscrit dans la spécificité des LP et doit donc apparaître en classe en fonction des différents secteurs. Il convient que les élèves appréhendent l'aspect pratique et utile de la langue. Le professeur d'espagnol n'est cependant ni un professionnel, ni un traducteur de termes professionnels : il se présente modestement et sans prétention à la classe. L'enseignant s'enrichit à son tour des connaissances des élèves. Les enseignants PLP espagnol-lettres se rapprochent ainsi de leurs collègues de l'enseignement professionnel.

D'autre part, l'idéal pour un établissement professionnel est d'obtenir des stages à l'étranger. À ce titre, un échange, un jumelage, l'organisation d'un voyage seront positifs.

La création d'une section européenne doit permettre d'établir des ponts avec le collègue de l'enseignement professionnel (DNL : discipline non-linguistique) et engendrera des stages en Espagne.

Enfin, l'obtention de l'EUROPASS valorise l'élève et sera un plus sur son CV.

Objectifs généraux

Le document fait découvrir l'existence de l'organisation de l'enseignement professionnel en Espagne : l'*Instituto Mendizabala* en est l'illustration.

Il présente aussi l'intérêt de faire écho aux connaissances professionnelles dans le domaine de formation des élèves même si elles ne sont pas absolument identiques.

En outre, les compétences linguistiques développées pourront consister en l'emploi du futur simple régulier et irrégulier (*tener, poder*), de l'obligation personnelle (*deber* et l'infinitif) et du réemploi de *ser* et *estar*.

On pourra développer cette séquence en trois phases d'étude : *la portada del instituto Mendizabala* ; *la ficha del plan de formación* ; *los datos de las competencias profesionales*.

Les démarches

Le centre de formation professionnelle

En premier lieu, on fera identifier le nom de l'établissement – *Instituto Mendizabala* –, son adresse et sa localisation géographique (*llamarse, ser, estar*).

Puis, on fera remarquer l'usage de deux langues, le basque et le castillan, et leur statut. On pourra aussi rappeler l'existence des autonomies en Espagne et leur organisation politique (*Gobierno vasco*).

La photo reste au second plan de l'étude, elle ne fera l'objet que de simples remarques :

– *la foto representa...*

– *la foto alude a...*

Enfin, voici quelques orientations possibles :

– *Fijaos en el nombre del instituto, su dirección...*

– *¿ Qué os llama la atención abajo de la página?*

– *¿ Qué indican el uso de la lengua vasca y la existencia de un Gobierno vasco?*

Le plan de formation

Cette phase commence par une lecture lente de la fiche par le professeur.

Le lexique est facilement compréhensible, néanmoins quelques termes seront traduits :

– *orientación laboral* : orientation technique ;

– *la empresa* : l'entreprise ;

– *el mantenimiento* : la maintenance ;

– *la carga y el arranque* : la charge et le démarrage ;

– *la seguridad* : la sécurité.

On pourra introduire le futur simple à partir des expressions verbales :

– *el alumno deberá estar en posesión del título...*

– *... será posible acceder a la formación...*

– *en el futuro, si ingresas en el instituto Mendizabala para preparar el diploma :*

• *¿ cuántas horas durará tu formación?*

• *¿ qué competencias adquirirás?*

• *¿ cómo podrás ingresar en el instituto?*

L'usage du futur sera induit et des phrases complètes seront exigées.

autopropulsados



Electromecánica de vehículos

Ciclo formativo de Grado Medio



INSTITUTO ESPECÍFICO DE F. P. SUPERIOR
GORIO - MALAKO L. H. BERRAZKHO INSTITUTUA
Portal de Lasarte, s/n
01007 Vitoria-Gasteiz
Tfno. 945 134801



EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO
HEKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETZA SAILA DEPARTAMENTO DE EDUCACION,
UNIBERTSITATEKETA IKERKETZAKO

Electromecánica

Competencia general



Realizar operaciones de mantenimiento, montaje de accesorios y transformaciones del vehículo en el área de mecánica, hidráulica, neumática y electricidad ajustándose a procedimientos y tiempos establecidos, consiguiendo la calidad requerida y en condiciones de seguridad.

Subsectores

- Reparación de automóviles.
- Reparación de maquinaria agrícola y de obras públicas.
- Mantenimiento electromecánico de motores
- Fundamentalmente en procesos de ejecución de áreas como mecánica, electricidad, equipos, aperos y transformaciones opcionales.



de vehículos

Funciones

- Inspección, diagnosis, reparación y montaje de accesorios.
- Verificación y control de reparación.
- Mantenimiento de equipos e instalaciones.

Principales ocupaciones

- Mecánico de automóviles.
- Electricista de automóviles.
- Mecánico de equipos diesel.
- Instalador de accesorios.
- Mecánico de motocicletas.
- Mecánico de maquinaria agrícola y de obras públicas.
- Mecánico de vehículos pesados.
- Electricista de vehículos pesados.

Unidades de competencia

1. Mantener el motor térmico y sus sistemas auxiliares.
2. Mantener los sistemas que componen el tren de rodaje: frenos, transmisión, dirección y suspensión.
3. Mantener los sistemas eléctricos del vehículo, realizando modificaciones y/o nuevas instalaciones.
4. Mantener y/o montar sistemas de seguridad y confortabilidad.
5. Realizar la administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa o taller.

Mantenimiento de vehículos

Plan de formación

Título: Electromecánica de vehículos
Nivel académico: Grado medio.
Duración: 2000 horas organizadas en dos cursos académicos durante 5 trimestres de formación en centro educativo y la formación en centro de trabajo correspondiente.

Programa formativo: Módulos profesionales

1. Formación en centros de trabajo.
2. Formación y orientación laboral.
3. Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.
4. Seguridad en el mantenimiento de vehículos.
5. Motores.
6. Sistemas auxiliares del motor.
7. Circuitos de fluidos, suspensión y dirección.
8. Sistemas de transmisión y frenado.
9. Circuitos electrotécnicos básicos. Sistemas de carga y arranque del vehículo
10. Circuitos eléctricos auxiliares del vehículo.
11. Sistemas de seguridad y confortabilidad.
12. Técnicas de mecanizado para el mantenimiento de vehículos.

Condiciones de acceso:

Para acceder a este ciclo, el alumno deberá estar en posesión del título en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) o equivalente (2º de B.U.P., 2º de R.E.M.)

También será posible acceder a la formación del ciclo, mediante la realización de una prueba regulada.

DISEÑO E IMPRESIÓN REALIZADO POR EL DEPARTAMENTO DE ARTES GRÁFICAS DEL INSTITUTO "MENDIZABALA"

Ficha de presentación de una especialidad de formación, Instituto Mendizabala (Portal de Lasarte s/n; 01007 Vitoria-Gasteiz).

Les compétences professionnelles

Les illustrations peuvent servir d'appui à l'usage de *estar* + gérondif :

- *el alumno está realizando una medida...*
- *está midiendo...*

Les cinq rubriques ne donneront pas lieu à une étude exhaustive qui serait trop longue, répétitive et fastidieuse. L'élève peut naviguer de l'une à l'autre. Le professeur l'aidera à élucider le sens des mots selon les besoins. Il veillera à donner des pistes au préalable :

- introduction de *ser capaz de* ;
- l'obligation personnelle : *deber* + infinitif ;
- le réemploi du futur : *¿ de qué competencias deberás ser capaz ? ; ¿ qué oficio podrás aprender ?*

Travail personnel

Un texte lacunaire peut être proposé. Il s'agit de replacer les mots extraits du document à la place qui convient :

Ser capaz de – Vitoria-Gasteiz en el país vasco – deberá estar – equivalente – al diploma de electricista de vehículos.

El Instituto Mendizabala está en, prepara Para ingresar en el instituto, el alumno en posesión del título en Educación Secundaria Obligatoria o

La electromecánica consiste en reparar automóviles.

Cet exercice mobilise les compétences de compréhension tout en étant facilité par l'étude précédente... aussi les plus faibles se trouveront-ils réconfortés par un succès aisé.



Travail à partir d'une campagne de prévention routière

Objectifs généraux

La campagne de prévention routière espagnole de la *Dirección General de Tráfico* est intitulée: *Vive. Y deja vivir*. Elle est d'un grand intérêt pour les élèves dans le sens où elle est le reflet de la manière de traiter un sujet grave en Espagne. De plus, cette « campagne choc » se distingue des campagnes françaises qui sont souvent plus consensuelles.

Ce document peut être traité en ECJS dans le cadre de la sensibilisation aux dangers de la route. On peut comparer les campagnes espagnoles et françaises en

montrant la spécificité de la position espagnole: un langage direct et provocateur. Les élèves pourront utiliser le CDI pour consulter la presse. On peut également demander aux élèves de créer une campagne de prévention sur le même thème avec la collaboration des professeur d'ECJS, de lettres, et d'arts plastiques, ou encore de créer un film vidéo dans le cadre d'un PPCP. Les réalisations des élèves pourront être affichées dans la salle.

Il sera donné une photocopie du lexique nécessaire en même temps que le document pour accélérer et faciliter la prise de parole.

Lexique

- *el equipaje*: les bagages;
- *una anciana*: une personne âgée;
- *un coche todo terreno*: un 4 x 4;
- *un peatón*: un piéton;
- *un paso de peatones o paso zebra*: un passage piéton;
- *un coche deportivo*: une voiture de sport;
- *el neumático*: le pneu;
- *la sobrecarga*: la surcharge;
- *el novato*: le jeune conducteur;
- *dar una vuelta de campana*: faire un tonneau;
- *respetar las normas de tráfico*: respecter le code de la route;
- *perder la calma*: perdre son sang-froid;
- *el bastón*: la canne;
- *la baca*: le porte-bagages;
- *el pulpo*: les tendeurs.

Les démarches

Démarche 1

Le document est projeté intégralement. Les élèves devront repérer le sens de lecture: la composition inversée. La lecture se fait de bas en haut et non de haut en bas. Le bas de la publicité symbolise le présent - *Vive. Y deja vivir* -, la situation est normale. Le haut symbolise le futur hypothétique: *Si pierdes la calma alguien puede perder algo más.*

Démarche 2

Le document sera photocopie sur transparent et exploité au rétroprojecteur. On masquera la partie

haute du document. Les élèves ont sous les yeux les cinq images « avant accident ».

Le professeur guide les élèves dans leur réponse par une phrase amorce:

- *si el chófer no frena... (ir a + infinitivo)* ;
- *si el anciano se duerme...*

Démarche 3

On masque la partie basse du document. Les élèves ont sous les yeux les cinq scènes d'accident. On demandera aux élèves de construire des phrases au passé composé en utilisant le vocabulaire donné:

- *el anciano se ha dormido y ha dado una vuelta de campana*;
- *el coche todo terreno ha adelantado y ha volcado a los ciclistas.*

Si pierdes la calma, alguien puede perder mucho más.

Cuando estás al volante te encuentras con otros conductores y peatones con menor capacidad de reacción. Si además de las normas, les respetas a ellos, podremos evitar mucho dolor.

www.dgt.es

MINISTERIO DEL INTERIOR
Dirección Gral. de Tráfico

Vive. Y deja vivir.

© Dirección General de Tráfico.

Campagne de prévention routière de la Dirección General de Tráfico (DGT).

On peut également demander aux élèves de placer les titres proposés avec les vignettes correspondantes données dans le désordre :

- Ojo con los ciclistas;
- Eres novato, ¡no te pases!
- ¿Y de tus reflejos qué?
- Respeta las normas de carga;
- Afloja la velocidad en la ciudad.

Aspects linguistiques

Les formes verbales *pierdes*, *puede*, *te encuentras* permettent d'employer certaines formes des verbes à diphtongue.

La deuxième partie du slogan permettra d'étudier l'impératif de: *vivir*, *dejar*.

On peut aussi aborder l'impératif à la forme négative (*no* + subjonctif) :

- No pierdas la calma;
- No te duermas al volante;
- No corras demasiado;
- No sobrecargues el coche;
- No vayas de prisa;
- No te pases.

Avec une bonne classe on fera remarquer aux élèves la concordance des formes entre l'auxiliaire *haber* au présent de l'indicatif et les terminaisons du futur :

- *he* / *hablaré*;
- *has* / *hablarás*;
- *ha* / *hablará*.

Travail personnel

On peut demander aux élèves : *¿Cómo evitar el accidente?* Ainsi on pourra travailler l'expression du futur, selon les exemples suivants :

- *Si el chófer del coche todoterreno no los adelanta, no los (atropellar) ;*
- *Si el anciano no corre, no (perder) el control;*
- *Si el turista no sobrecarga su coche, no (explotar) el neumático;*
- *Si el automovilista respeta la limitación de velocidad, (conseguir) frenar.*

Cet exercice peut être fait en classe ou à la maison. Lors d'une deuxième séance et dans le cadre des TIC un travail sur internet sera très fructueux. Conseillés par le professeur les élèves pourront consulter le site internet : www.dgt.es. Le professeur amènera du vocabulaire spécifique : *el ratón*, *la web*, *el emilio*, *la red*, *clicar*, *la página de entrada*, *la dirección internet*, *navegar*... Une visite du site permettra de vérifier si la campagne a été efficace et de découvrir d'autres moyens de prévention routière.

Remarques générales

Selon les regroupements académiques, les sujets d'examen peuvent être communs aux CAP et BEP (double barème), ou spécifiques au CAP (barème unique). Les candidats au CAP sont évalués essentiellement sur la compréhension du support.

Conception des sujets

Il est rappelé que l'élaboration de sujets, à la demande des autorités compétentes, fait partie intégrante des obligations de service de tous les enseignants, et que nul ne peut s'y soustraire (sauf cas de force majeure dûment justifié, avec l'aval du chef d'établissement). Les sujets ne peuvent en aucun cas être issus de manuels scolaires ou de publications à vocation pédagogique diffusées dans les établissements scolaires : les concepteurs fournissent toujours les documents originaux et s'engagent à ne jamais les traiter – ou faire traiter – dans une classe, quel qu'en soit le niveau. Ils doivent être d'un abord aisé pour les candidats, par le thème retenu et le niveau de langue du support (texte ou autre). L'usage du dictionnaire étant interdit, on veillera tout particulièrement à élucider les difficultés lexicales par des notes (traductions ou synonymes), dont le nombre ne peut être pour autant excessif – une dizaine au maximum. On n'hésitera pas à fournir, le cas échéant, une introduction explicative au sujet.

Les concepteurs s'obligent à un questionnement très clair, évitant toute confusion possible, et tiennent compte du niveau des candidats, ainsi que du temps qui leur est imparti (1 heure seulement). La meilleure solution consiste donc à traiter soi-même le sujet avant de le proposer. On sera particulièrement attentif à ce que les exercices de compétence linguistique ou les traductions soient accessibles aux candidats du niveau CAP.

Exemple de sujet

Texte

El padre - madre

55 años. Luis Palomares. Fotógrafo en paro. Se ocupa de las tareas domésticas y de sus dos hijos: Juan José, de 16 años, y Álvaro, de 4, mientras su esposa trabaja como planchadora fuera de casa.

Les concepteurs fournissent enfin un barème rigoureux, ainsi qu'un corrigé-type, indispensables à l'harmonisation de la notation des candidats.

Correction des examens

Il est rappelé que la correction des examens, écrits ou oraux, fait également partie des obligations de service des professeurs.

Les correcteurs font preuve de bienveillance et de générosité : s'ils sanctionnent les fautes de langue, les contresens, le manque de clarté dans l'expression ou la faiblesse du français (en cas de traduction), ils valorisent aussi, et surtout, les qualités des candidats. Ils n'hésitent pas à se servir de toute la gamme de notation en évitant les notes « molles » (autour de la moyenne), et savent prendre leurs responsabilités. Les notes infamantes (au-dessous de 5/20) sont à proscrire sauf cas justifiés. La modestie du coefficient de l'épreuve (1) porte les correcteurs à savoir récompenser les candidats qui ont fait preuve de sérieux dans leur travail.

Les correcteurs s'obligent à respecter les barèmes et les corrigés fournis, sans contestations ni interprétations personnelles, mais n'attendent pas pour autant que les candidats soient capables d'atteindre le niveau de langue proposé par des professeurs chevronnés. Ils ne jugent enfin jamais les idées des candidats, mais apprécient l'organisation et la justification des arguments avancés.

Contrôle en cours de formation

Les professeurs se reporteront aux différentes modalités prévues par les instructions officielles. La mise en place de grilles d'évaluation pour chaque situation se fera progressivement.

Las circunstancias de la vida me han convertido en un amo de casa¹. Así son las cosas. Me quedé en paro² hace un año, y desde entonces mi mujer, planchadora³ de profesión, decidió coger más trabajo mientras que yo me encargaba de los hijos y del hogar⁴. Es algo que no me pilla de nuevas porque yo siempre he colaborado en casa. Aunque mi oficio es el de fotógrafo, he trabajado en muchas cosas, pero a mi edad ya no me quieren en ningún sitio.

Cuando me vi con la carta de despido⁵ supe que tenía que hacer algo para no dejarme arrastrar⁶ por la situación. Ocuparme de la casa es buen remedio⁷ contra la depresión que acarrea estar parado. Sentirme útil es muy importante. Sería horrible que mi mujer llegara de trabajar y se encontrara con la comida sin hacer y todo empantanado⁸. Mi jornada comienza sobre las ocho de la mañana. Desayuno, ventilo la casa y dejo a mi hijo pequeño, Álvaro, de cuatro años, en la guardería. Muchos días llevo en coche a mi mujer hasta su trabajo. Después hago la compra. El resto de la mañana se me va en limpiar, ordenar y preparar la comida. A las dos y media tengo la mesa preparada, para que cuando el mayor y mi mujer vengan sólo tengan que sentarse.

El País semanal, febrero 2001.

Vocabulaire

- | | |
|--|---|
| 1. <i>amo de casa</i> : maître de maison | 5. <i>la carta de despido</i> : la lettre de licenciement |
| 2. <i>en paro</i> : au chômage | 6. <i>arrastrar</i> : entraîner |
| 3. <i>planchadora</i> : repasseuse | 7. <i>un remedio</i> : un remède |
| 4. <i>el hogar</i> : le foyer | 8. <i>empantanado</i> : sens dessus dessous |

Questions

Compréhension (14 points)

1. ¿Por qué motivo se convirtió Luis en amo de casa? (3 points)
2. ¿Por qué piensa Luis que ocuparse de la casa es una buena solución?(4 points)
3. Describe las ocupaciones cotidianas de Luis. (4 points)
4. Traduire depuis « *Mi jornada comienza...* » jusqu'à « *en la guardería* » (lignes 11 et 12) (3 points)

Compétence linguistique (2 points)

a) Écrire en toutes lettres :

- 55 años
- 16 años (1 point)

b) Donner l'infinitif des verbes suivants :

- hago (ligne 13)
- tengo (ligne 14) (1 point)

Expression personnelle (4 points)

Según tu opinión, ¿Cómo deben distribuirse las tareas domésticas en una casa?

Justifica tu respuesta con ejemplos.

(Répondre en espagnol en 5 lignes minimum)

Corrigé

Compréhension (14 points)

1. Luis se convirtió en amo de casa porque se quedó en paro un año antes. (3points)
2. Luis piensa que ocuparse de la casa es una buena solución para no acabar deprimido y para sentirse útil. Además, ayuda a su mujer, que sigue trabajando, de forma que ella no tenga nada que hacer cuando regresa a casa. (4 points)
3. Un día de Luis empieza a las ocho de la mañana : se toma el desayuno, ventila la casa y lleva a su hijo menor a la guardería. Luego va de compras y se dedica a todas las tareas domésticas. Cuando su hijo mayor y su mujer vuelven para almorzar todo está preparado. (4 points)
4. Ma journée de travail commence vers huit heures du matin. Je prends mon petit déjeuner, j'aère la maison, et je dépose mon petit dernier de 4 ans, Álvaro, à la crèche. (3 points)

Compétence linguistique (2 points)

- a) – 55 años : cincuenta y cinco
– 16 años : dieciséis (ou diez y seis) – Ne pas pénaliser les accents. (1 point)

- b) hago = hacer
tengo = tener (1 point)

Expression personnelle (4 points)

On valorisera la qualité de la langue et la pertinence des exemples fournis.



es activités pour développer

les compétences de communication

Les trois fiches sont communes à l'ensemble des documents d'accompagnement de langues vivantes au CAP.

Communiquer, c'est comprendre et s'exprimer sans qu'il y ait pour autant un ordre de priorité méthodologique. En effet, les situations de communication courantes supposent des interactions variées entre compréhension et expression, oral et écrit.

Exemples de situations courantes (en classe, dans la vie quotidienne, dans la vie professionnelle) :

- le dialogue (oral, compréhension/expression) ;
- la prise de notes en classe, au téléphone... (oral/écrit, compréhension/production) ;
- l'exposé à l'aide de notes (expression orale, compréhension de l'écrit).

Pour autant, dans le cadre de l'entraînement, on est amené, de façon régulière, à conduire des activités qui ciblent tour à tour telle ou telle compétence.

L'entraînement

Pour développer les capacités, un entraînement régulier et progressif est indispensable. Il se distingue de la simple vérification ou de l'évaluation.

Ainsi, par exemple, dans le domaine de la compréhension de l'oral, l'écoute d'un document sonore sans consigne préalable, suivie d'un questionnaire, constitue une vérification de la compréhension, partielle la plupart du temps. L'écoute du même document, pratiquée avec des consignes successives et une reconstitution du message sonore à partir des hypothèses validées par des réécoutes partielles ou totales, constitue, elle, un exemple d'entraînement.

L'objectif de l'entraînement est de permettre à l'élève de construire des stratégies, qu'il s'agisse de stratégies d'écoute, de prise de parole, de lecture ou de rédaction... Le choix des supports est déterminant. Il prend en compte les centres d'intérêt des élèves au sens large, leur niveau de compétence (évaluation diagnostique et analyse des prérequis) et les objectifs linguistiques et culturels (à quelle compétence entraîne-t-on ?

quel(s) savoir-faire cible-t-on précisément ? quel(s) aspect(s) de la culture veut-on faire découvrir ?).

Activités de compréhension de l'oral

L'acquisition de la compétence de compréhension se fait à l'aide de tâches liées à la recherche du sens à partir de documents dont la complexité augmente en fonction des objectifs visés et du niveau d'apprentissage. Ces tâches suscitent l'écoute et la participation active des élèves.

Diversifier les approches

Selon l'objectif visé et la nature du support retenu, les exercices ciblent :

- La compréhension globale seule (type d'énoncé, informations essentielles).

Par exemple : annonce publicitaire pour un nouveau modèle de voiture étrangère (type d'énoncé : message publicitaire ; produit : automobile ; information essentielle : nouveau modèle ; élément inféré ou connu : origine).

- La compréhension globale et compréhension détaillée. Par exemple : dans la même annonce publicitaire, on repère également la marque, le prix, les options possibles, les conditions de vente, les points de vente...
- La compréhension sélective.

Par exemple : on fait écouter aux élèves plusieurs annonces concernant différents produits et on leur demande d'en repérer uniquement les prix.

À chaque type de repérage correspond un *modus operandi* différent : une ou plusieurs écoutes, écoute en continu ou fragmentée, consignes préalables différentes, prise de notes ou non... en fonction notamment de la durée (qui n'excède les cinq minutes que de manière exceptionnelle) et de la complexité du document-support.

Diversifier les supports

Pourquoi est-il nécessaire de varier les supports ?

- Afin que les élèves soient confrontés à la diversité des situations courantes d’oral qu’ils rencontreront dans la vie quotidienne et professionnelle ;
- afin qu’ils entendent une autre prononciation, un autre accent, un autre débit... que ceux du professeur ;
- afin de répondre aux exigences d’une programmation (planifier l’entraînement aux différentes capacités) et d’une progression (organiser les acquisitions linguistiques en allant du plus simple au plus complexe, et du plus usité au moins usité).

Le document vidéo

Parce qu’il comporte une dimension visuelle immédiatement perceptible, le document vidéo rassure et donne confiance aux élèves qui ont ainsi accès à une partie au moins du message. C’est sur ce socle, à partir duquel la formulation d’hypothèses est plus aisée, qu’il faut les aider à développer des stratégies de construction du sens.

On veille à ne pas en rester à la seule lecture de l’image, qui, au mieux, garantit la compréhension situationnelle. Les élèves doivent accéder à la compréhension linguistique, c’est-à-dire être capables de reconstituer l’essentiel du message oral à partir d’indices verbaux.

Par exemple : dans un bulletin météo télévisé, la redondance message visuel/message verbal, ainsi que la contextualisation, facilitent la perception du sens. Il n’en va pas de même avec un bulletin radio, forcément plus difficile à comprendre.

Dans le cadre d’une progression, on peut imaginer les étapes suivantes :

- bulletin météo télévisé avec le son et l’image ;
- même bulletin météo télévisé avec seulement le son et un exercice de reconstitution (avec classement, par exemple) ;
- même travail que précédemment. mais avec un bulletin météo télévisé inconnu ;
- bulletin météo radio.

On perçoit bien ce qui relève respectivement de la compréhension situationnelle et de la compréhension de l’oral, en projetant le même extrait vidéo d’abord sans le son, puis avec le son. La redondance message visuel/message verbal, caractéristique de certains types de produits audiovisuels (clips, publicités...) est en revanche souvent absente des courts et longs métrages d’auteurs. La compréhension des dialogues ou du commentaire « off » permet d’affiner les hypothèses auxquelles conduit la seule interprétation de l’image, qui est rarement univoque.

La chanson

Parce qu’elle implique affectivement l’auditeur, la chanson est un support qui, s’il est bien choisi, suscite l’écoute active. Les éléments extralinguistiques

(mélodie, rythme) fournissent une première voie d’accès au sens global (tonalité générale : gaieté, tristesse, révolte...). Elle entraîne aussi à percevoir des éléments linguistiques sans nécessairement comprendre le message dans sa totalité. Le caractère itératif de certains éléments (refrain, rime...) est précieux de ce point de vue : il facilite la mémorisation immédiate et permet la reconnaissance.

Les documentaires

Liés au monde socioprofessionnel, les documentaires sont choisis avant tout pour leur intérêt linguistique. Ils présentent généralement un type de discours descriptif et/ou explicatif et permettent une ouverture sur les pays dont on étudie la langue.

Le dialogue

Surtout quand il est authentique, le dialogue est le support privilégié des activités organisées autour de l’oral. Il fournit des modèles d’interaction qui faciliteront la compréhension dans d’autres contextes. À l’intérieur même du discours dialogique, on veille à varier autant que possible les types d’échange proposés : conversation, conversation téléphonique, interview, débat, sketch, représentation théâtrale, comédie musicale.

Diversifier les stratégies

Si le choix du support est déterminé par l’objectif visé, le travail n’est efficace que si l’on prend en considération la spécificité de chaque type de support. Les activités proposées tiennent compte de ces deux données de base.

L’entraînement a pour but :

- d’aider l’élève à se constituer une « banque » de repères, riche et souple à la fois. L’élève se voit confier des tâches qui l’amènent à développer peu à peu des réflexes d’écoute : l’écoute est d’abord cadrée par des consignes simples qui visent à mettre en évidence les indices pertinents (verbaux et non verbaux), puis, de plus en plus, l’élève mobilise de lui-même ces indices qui finissent par constituer une « grille d’écoute ». Parmi ces indices, il existe des constantes telles que l’intonation, la récurrence, l’accentuation, les noms propres (personnes, lieux...). Ces indices n’ont pas exactement la même valeur selon les supports : la récurrence est souvent itération pure dans la chanson, mais elle est reformulation dans un dialogue ;
 - d’apprendre à l’élève à se poser les bonnes questions sur le contenu du message. Pour cela, on doit prendre appui sur les acquisitions du cours de français ; tout le travail sur l’énonciation est mis à profit dans ce cadre (qui parle ? à qui ? quand ?...).
- L’élève émet des hypothèses, dont on vérifie la pertinence par étapes successives en explorant le document sonore et en justifiant chaque hypothèse à partir d’éléments internes au message.

Activités d'expression orale

S'exprimer à l'oral, c'est parler pour communiquer : la prise de parole ne doit pas être une fin en soi ; elle ne doit pas être « gratuite ». L'accueil de la situation de classe est que, dans un contexte français, toute prise de parole spontanée se fait en français. Il va donc falloir, pour susciter la prise de parole, créer de toutes pièces des situations plausibles qui donnent du sens à l'expression en langue étrangère.

Donner un enjeu à la prise de parole

La notion d'enjeu est centrale : c'est elle qui détermine la situation retenue, le support éventuel, la démarche adoptée. Dans tous les cas, on s'efforce d'éviter de demander aux élèves de s'exprimer alors que tout est déjà dit.

L'image, par exemple, n'est pas en soi déclencheur de parole : pourquoi redire ce qui est évident ? pourquoi par exemple raconter une histoire sans paroles si tous y lisent la même chose ? L'enjeu existe :

- lorsque l'image est polysémique ;
- lorsqu'elle est découverte par étapes ou livrée en partie seulement ;
- lorsqu'elle n'est fournie qu'à une partie de la classe ;
- lorsque la prise de parole est indispensable pour réaliser une tâche, par exemple pour obtenir une véritable information. Le jeu de rôles est à cet égard l'un des palliatifs les plus efficaces au caractère artificiel des échanges en cours de langue. Pour qu'il soit accepté, il ne doit pas être un exercice déguisé ou imposé de manière rigide par le professeur : les élèves doivent pouvoir choisir leur rôle, proposer des variantes dans le cadre fixé, déterminé par les objectifs de l'entraînement.

L'enjeu peut aussi naître de l'émulation dans le cadre d'un jeu d'équipes, nécessairement hétérogènes et à géométrie variable, comme dans tout jeu.

Construire les outils nécessaires à la prise de parole

Il ne suffit pas de proposer des situations motivantes, encore faut-il que les élèves disposent des moyens linguistiques qui leur permettent de s'exprimer. Sinon, ils risquent fort d'être frustrés par le décalage qui s'ensuivra entre le désir de dire et l'impossibilité de le faire. L'enseignant doit donc programmer en amont l'acquisition des éléments langagiers nécessaires à l'expression, tout spécialement du lexique. Il veille à respecter les étapes de l'apprentissage : découverte, appropriation, réemploi, transfert – le jeu de rôle offrant une situation de transfert particulièrement pertinente, notamment dans une perspective professionnelle.

La découverte de documents authentiques bien choisis (extrait de film, publicité télévisée, clip vidéo...) fournit des exemples précieux d'interactions.

Comme pour l'entraînement à la compréhension de l'oral, il est nécessaire de varier les situations, les interactions, les modalités de prise de parole, les supports... Il est également indispensable d'entraîner les élèves aux différents aspects de l'expression orale, aux différents savoir-faire discursifs.

Entraîner aux différents savoir-faire discursifs

Décrire

Dans la communication courante, il est rare de décrire exhaustivement un objet, une personne, une photographie, un paysage, un tableau... à l'oral. Ainsi, la description détaillée d'un terrain de football est un exercice stérile et gratuit ; en revanche, elle trouve tout à fait sa place si l'on imagine qu'il s'agit d'un commentateur sportif qui « meuble » la retransmission en direct alors que le match est retardé... La description n'est jamais une fin en soi. Elle prend tout son sens lorsqu'elle est mise au service de l'explication, du récit, de l'argumentation, de l'interprétation... (Travail en binômes.)

Il revient à l'enseignant de proposer les situations qui vont faire émerger le besoin de décrire, situations pouvant être puisées dans la vie quotidienne comme dans la vie professionnelle, comme l'illustrent les exemples de scénarios suivants.

– Au magasin (vie quotidienne) : une mère (ou un père) de famille est dans un magasin de vêtements. Elle hésite sur le choix d'un vêtement pour l'un de ses enfants. Elle lui téléphone.

• Premier scénario : la mère décrit les différents modèles qu'elle a sous les yeux et demande à son interlocuteur d'indiquer ce qu'il préfère ; ce dernier peut faire répéter, préciser...

• Deuxième scénario : la mère demande à son interlocuteur de lui décrire ce qu'il veut ; elle peut objecter, faire préciser, expliquer, justifier...

Toute la classe travaille en binômes. Le professeur circule dans les rangs. Les productions peuvent être enregistrées. Travail possible en espace-langues ou en laboratoire de langues.

– À l'hôtel (vie professionnelle) : le directeur de l'hôtel téléphone au réceptionniste pour l'avertir de l'arrivée imminente et imprévue d'une personnalité, qui descend à l'hôtel incognito. Il lui en fait le portrait à partir de la photographie dont il dispose. Le réceptionniste peut faire répéter, préciser, expliquer... Seul un binôme travaille l'expression orale. Les autres élèves suivent attentivement : ils doivent en effet sélectionner, parmi un jeu de photographies, celle de la personnalité attendue, à partir des

éléments fournis par le dialogue produit par leurs deux camarades.

– Chez le concessionnaire ou l'artisan (vie professionnelle) : un vendeur vante les mérites d'un produit (voiture, moto, produit de beauté, spécialité alimentaire...) à un client. Celui-ci peut poser des questions techniques ou délicates, qui imposent éventuellement de consulter une documentation ou de demander l'aide d'une personne plus qualifiée (dans ce dernier cas, travail en trinôme).

Toute la classe travaille en binômes (ou trinômes), comme dans l'exercice précédent.

Variante : plusieurs « vendeurs » se succèdent auprès du même client et proposent des produits différents. Les autres élèves suivent attentivement afin de sélectionner la présentation la plus convaincante. Pour ce faire, ils doivent prendre des notes qui serviront à justifier leurs choix.

On voit comment, dans tous les cas, la description est mise au service de différents savoir-faire discursifs, et comment aussi les compétences d'expression et de compréhension (orales et éventuellement écrites) interagissent.

Raconter

Le récit oral, comme la description, doivent être motivés. Raconter une histoire drôle, par exemple, correspond à une situation authentique de communication sociale. Les histoires drôles appartiennent à la tradition orale. Elles impliquent, pour être efficaces, une prise en compte de la dimension non verbale de l'oral et intègrent étroitement les dimensions linguistique et culturelle. Pouvoir jouer et rire avec la langue fait partie de la maîtrise du code et de la culture.

Chaque élève choisit une histoire et la présente à la classe après s'être exercé en laboratoire de langues par exemple (avec l'aide du professeur). Le rire de la classe sert de validation.

Exprimer des sentiments

Il est généralement difficile d'exprimer en classe, devant un public, des sentiments personnels. La médiation d'un personnage-tiers s'avère fort utile. On peut, par exemple, proposer un portrait stylisé (Fischer R., *L'Art de problématiser. La classe de langue, un lieu d'échange et de communication*, CRDP de Montpellier, 1994, p. 29). Un plan rapproché ou un gros plan favorisent l'identification avec le personnage représenté, et permet éventuellement l'expression à la première personne. Afin de ne pas restreindre l'éventail des possibilités, il faut éviter au maximum les éléments contextuels (décor, costumes...).

Les élèves doivent dire ce que ressent, selon eux, le personnage et imaginer pourquoi. Ils peuvent s'aider de notes. Outre l'expression des sentiments et l'explication, on peut obtenir de brefs récits, plus ou

moins structurés. Sans produire un exposé, les élèves sont mis en situation d'enchaîner plusieurs énoncés en utilisant les articulations logiques et chronologiques nécessaires.

Un travail semblable est possible à partir d'autres supports : textes, mélodies...

Formuler des hypothèses

Les supports choisis doivent susciter la curiosité et le questionnement et ouvrir le champ aux hypothèses. Aucun type de document n'est à exclure. Les trois exemples ci-dessous se proposent seulement de donner quelques pistes.

– Proposer des déroulements différents. Ce travail sur la narration peut prendre appui, par exemple :

- sur une bande dessinée dont on fournit seulement l'amorce (trois ou quatre vignettes) ou bien quelques vignettes significatives soigneusement sélectionnées ;
- sur un récit enregistré (policier, récit d'aventures...) qu'on arrête à un moment stratégique.

Ce travail gagne à être organisé par équipes. On confronte à la fin de la séquence les différents récits élaborés, parmi lesquels la classe choisit celui qu'elle préfère (justification nécessaire). On découvre alors seulement la suite du récit original.

– Identifier un produit ou un concept : ce travail sur l'identification peut prendre appui, par exemple, sur une publicité, un spot institutionnel (campagnes de prévention...) judicieusement choisis pour leur aspect polysémique ou allusif, permettant d'ouvrir largement le champ des hypothèses. Il faut intervenir sur l'enregistrement : supprimer la bande sonore ou interrompre la lecture au moment approprié.

Pour un entraînement efficace, le support doit être inconnu des élèves (éviter les publicités « internationales » déclinées dans la langue étudiée). On a tout intérêt à retenir des documents au contenu culturel riche et marqué : la confrontation des hypothèses des élèves avec le document original sera l'occasion de découvrir en situation les modes de vie et de pensée des pays dont on étudie la langue.

– Interpréter : ce travail sur l'interprétation peut prendre appui sur tout document riche, voire complexe, par exemple sur une caricature ou un tableau. Outre son intérêt strictement linguistique, une telle activité présente un intérêt méthodologique certain : amener les élèves à prendre conscience qu'une interprétation personnelle doit être fondée et cohérente, et ne repose pas sur le subjectif et l'arbitraire. Il est nécessaire de permettre aux élèves, après un temps d'observation individuelle attentive, d'aborder immédiatement l'interprétation sans passer par une phase préalable de description. Comme on l'a vu précédemment, la description n'est pas évacuée mais dans ce cas mise au service de l'interprétation. La confrontation des interprétations, les justifications et les objections des uns et des autres peuvent donner lieu à un débat motivé.

Activités de compréhension de l'écrit

Comme pour l'entraînement à la compréhension de l'oral, les tâches proposées sont liées à la recherche du sens à partir de documents choisis en fonction des objectifs visés et du niveau d'apprentissage. Le document écrit autorisant des lectures successives, on peut aller plus loin dans l'exploration du sens, notamment dans les domaines de l'inférence et de l'implicite. L'enseignant veille à ce que l'élève soit constamment actif : pour ce faire, il lui fournit des outils et l'aide pour élaborer des stratégies qui lui permettront d'accroître ses compétences de lecture. Comme pour la compréhension de l'oral, il importe de diversifier les approches, les supports et les stratégies.

Diversifier les approches

Selon l'objectif visé et la nature du support retenu, les exercices ciblent :

– La compréhension globale seule (type de document, informations essentielles). On utilisera :

- un entrefilet annonçant la retransmission d'un spectacle à la télévision (type de document : informatif ; informations essentielles : titre, date et heure de la retransmission, chaîne) ;
- un dépliant pour la campagne antitabac (type de document : informatif ; destinataire : adolescents, jeunes ou tout public ; information essentielle : danger du tabac ; visée du document : prévention).

La nature des « informations essentielles » est fonction du type de document. Certaines, comme on le voit dans le deuxième exemple (destinataire, visée du document), peuvent être implicites et cependant indispensables à la compréhension globale, qui ne saurait être confondue avec une perception superficielle.

– La compréhension globale et la compréhension détaillée : dans le même entrefilet, on peut repérer aussi l'ensemble des éléments explicites : le type de spectacle (comédie, concert, opéra, drame...), les vedettes ou interprètes, éventuellement l'auteur ou le compositeur, la date et le lieu de la création, la trame du spectacle...

– La compréhension sélective : à partir de la rubrique « Petites annonces – locations » d'un quotidien, on repère celles qui correspondent à un type d'appartement donné (studio, deux pièces...), à un quartier donné ou bien encore à un budget donné.

À l'occasion de l'entraînement à des tâches de compréhension sélective, les élèves prennent conscience que l'entrée dans le document et la lecture qu'on en fait dépendent de l'intention du lecteur.

Quel que soit le type de support choisi, il importe qu'il s'agisse d'un document dont la fonction première est d'être lu : livre ou extrait de livre,

périodique, notice, prospectus, recette, page Web, compte rendu, lettre, message électronique, bon de commande et tout type d'écrit fonctionnel. Il importe aussi qu'il soit découvert directement par les élèves sans passer, sauf exception (théâtre, poésie...), par la médiation de l'oral. La lecture à haute voix par le professeur priverait les élèves de la phase personnelle de découverte silencieuse. En revanche, il est possible et parfois utile de donner au préalable des consignes de lecture, notamment dans le cadre d'un entraînement à la compréhension sélective.

Diversifier les supports

Diversifier les supports permet de confronter les élèves aux principales formes que prend la communication écrite dans les situations de la vie quotidienne et professionnelle. Ici encore, les documents authentiques sont à privilégier afin de permettre aux élèves de découvrir les particularités de l'écrit (manuscrit, imprimé sous ses diverses formes – en incluant les règles typographiques –, calligraphié) dans la langue étudiée, ainsi que les usages afférents (les usages et formules de correspondance, la presse et ses rubriques...).

Parmi les documents authentiques, on accorde une place de choix aux écrits fonctionnels. L'enjeu de la lecture est ici immédiat. Opportunément guidés, les élèves découvrent le plaisir de comprendre et d'auto-valider leur compréhension (par exemple, à partir d'un questionnaire d'enquête de consommation ou d'un test psychologique proposé dans un magazine...). Ce plaisir devrait les encourager à réitérer l'expérience et à élargir leur champ de lecture.

Enfin, on ne perd jamais de vue la nécessité de s'inscrire dans le cadre d'une progression linguistique et d'une programmation qui prenne en compte les différents types de discours ainsi que la dimension culturelle.

Diversifier les stratégies

Comme pour la compréhension de l'oral, le travail n'est efficace que si l'on prend en considération la spécificité du support. C'est dire combien une analyse exhaustive préalable par l'enseignant du potentiel linguistique, culturel, didactique et pédagogique du document s'avère indispensable.

L'entraînement a pour but :

– d'aider l'élève à se constituer un réseau de repères. Il se voit confier des tâches qui l'amènent à développer ses réflexes de lecture, de façon à ce qu'à terme il dispose d'une véritable « grille de lecture » à géométrie variable : les indices à prendre en compte peuvent varier selon le type de document, le type de discours... Sa lecture prend appui notamment sur :

- les éléments non linguistiques, visuels, typographiques ou iconographiques,

- le fonctionnement logique du document et les structures syntaxiques des énoncés,
 - les marques sémantiques et grammaticales.
- d'apprendre à l'élève à se poser les bonnes questions sur le contenu du document. Ici encore, on met à profit les acquisitions du cours de français du collège, notamment tout le travail sur l'énonciation. Elles incluent des questions sur l'implicite lorsque cela est pertinent.

En tout état de cause, ceci n'est possible que si les documents proposés comportent une part suffisante d'éléments connus à partir desquels les élèves peuvent mettre en œuvre des stratégies d'inférence et de déduction. Cela suppose en particulier que l'apport lexical nouveau ne soit pas excessif.

La lecture oralisée

La lecture à haute voix de textes ou de passages est souvent demandée aux élèves, qui s'exécutent d'ordinaire de bonne grâce. Cet exercice scolaire peut être fort utile, à condition qu'on lui donne un sens. Cela passe par une réflexion sur le statut et la fonction de cette forme de lecture. Elle est contre-productive lorsque, par exemple, on fait lire mécaniquement aux élèves un texte dont le sens n'a pas encore été élucidé. À l'inverse, la maîtrise du sens ne garantit pas à elle seule une lecture oralisée satisfaisante. En effet, elle met également en jeu l'expression orale. Elle mérite donc un entraînement particulier à la lecture expressive : respect des règles phonétiques, prosodiques, de l'intonation... Un exercice particulièrement stimulant consiste à proposer, comme dans *Cyrano de Bergerac*, plusieurs interprétations d'un même passage bien choisi.

Donner un sens à la lecture oralisée peut se faire à l'occasion de l'exploration d'un texte, d'activités d'expression orale : les élèves citent une phrase ou un extrait du texte étudié, lisent une référence précise (titre, auteur...) à l'appui d'un argument ou d'un point de vue.

Enfin, dans le cadre d'un jeu de rôle, on peut demander aux élèves de simuler une situation professionnelle impliquant la lecture à haute voix d'un document : quelques lignes d'une notice, un paragraphe d'une lettre, une recette ou un mode d'emploi...

Activités d'expression écrite

Tout comme on privilégie la compréhension des documents fonctionnels, on accorde une place importante, en production, aux écrits fonctionnels,

qu'il s'agisse du domaine quotidien ou de la vie professionnelle. On veille à fournir aux élèves les moyens linguistiques leur permettant de s'exprimer correctement (voir p. 39, la partie « Activités d'expression orale »). Les tâches proposées permettent de croiser différentes fonctions et notions langagières. Elles sont motivées avant tout par la production de sens. On met à profit toutes les situations authentiques d'échange avec un correspondant, une classe, un établissement, une association, une institution, une entreprise : correspondance classique et électronique, réalisation d'une enquête, d'une plaquette, d'un recueil de recettes, d'anecdotes, d'un journal...

De même, il ne faut pas négliger toutes les occasions que peut offrir la situation de classe (prise de notes, compte rendu succinct...) ni les jeux écrits (« cadavres exquis », « histoires sans queue ni tête », rédaction de définitions de mots croisés, de devinettes...) ni enfin l'écrit d'invention (rédaction de légendes ou de bulles pour des dessins humoristiques, création d'un court texte à partir d'une image riche de possibilités, invention d'un slogan publicitaire à partir d'un produit, pastiches de textes ou messages courts à la structure facilement identifiable...). On encourage les productions collectives.

L'ordinateur est pour l'entraînement à l'expression écrite un auxiliaire précieux. Le traitement de texte facilite le processus d'écriture, en permettant de revenir en arrière, de corriger, de réorganiser un texte, d'en corriger l'orthographe. La qualité du « produit fini » valorise le travail accompli.

Interactions

Tout ce qui précède montre bien comment, dans le cours de langue, les compétences interagissent constamment. Pour les besoins de l'entraînement et de l'évaluation formative, on est souvent amené à les dissocier. Cela ne va pas parfois sans une perte de sens momentanée. Il importe de proposer régulièrement des tâches complexes croisant les différentes compétences. L'évaluation sommative prend appui de préférence sur ce type de tâches.

La simulation globale offre un exemple, trop rarement utilisé dans un cadre scolaire, de projet où les différentes compétences s'articulent et se mêlent constamment. À condition de travailler à partir de matériaux authentiques, elle peut constituer une préparation ou un substitut provisoire au séjour dans le ou les pays dont on étudie la langue.

Individualiser le travail

L'autoévaluation – bilan des acquisitions

Document à compléter entre pairs ou dans le cadre d'une autoévaluation.

Des informations me concernant				Lexique	Des informations concernant les autres			
<p>Je peux dire:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ mon nom ☞ mon âge ☞ où j'habite ☞ mon numéro de téléphone ☞ ma nationalité ☞ mon origine ☞ où je me trouve ☞ d'où je viens ☞ où je vais <p>Je peux parler de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ ce que j'aime ☞ ce que je n'aime pas ☞ ce que je veux ☞ ce que je préfère ☞ mes sensations ☞ mes sentiments ☞ ce que j'ai ☞ ce que je sais faire ☞ ce que je fais ☞ ce que je ferai ☞ ce que j'ai fait ☞ ce que je peux faire ☞ ce que je dois faire <p>Je peux:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ exprimer mon opinion ☞ exposer un projet ☞ justifier un choix ou un point de vue 	☹	☺	☺	<input type="checkbox"/> la famille <input type="checkbox"/> la nourriture <input type="checkbox"/> la maison <input type="checkbox"/> le corps <input type="checkbox"/> la santé <input type="checkbox"/> les vêtements <input type="checkbox"/> la couleur <input type="checkbox"/> les sensations <input type="checkbox"/> les sentiments <input type="checkbox"/> la journée <input type="checkbox"/> les études <input type="checkbox"/> le groupe <input type="checkbox"/> les amis <input type="checkbox"/> les nombres	<p>Je peux parler de ma famille:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ de mes parents ☞ de mes grands-parents ☞ de mes frères et sœurs • donner : <ul style="list-style-type: none"> ☞ leur prénom ☞ leur âge ☞ leur origine • dire : <ul style="list-style-type: none"> ☞ où ils vivent ☞ ce qu'ils font ☞ ce qu'ils aiment ☞ les décrire succinctement (taille, cheveux, yeux) <p>Je peux parler :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ de mon entourage (amis, camarades de classe, collègues...) ☞ d'un personnage • donner : <ul style="list-style-type: none"> ☞ leur nom ☞ leur âge • les décrire succinctement • dire : <ul style="list-style-type: none"> ☞ ce qu'ils aiment/n'aiment pas ☞ ce qu'ils font/vont faire/ont fait ☞ ce qu'ils savent faire ☞ où ils vivent ☞ où ils se trouvent ☞ où ils vont 	☹	☺	☺

Apprécier des productions culturelles	Comprendre une histoire, un récit			
<p>Les productions et œuvres que j'apprécie sont:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ une chanson : ☞ un film : ☞ une émission télévisée : ☞ un journal, une revue : ☞ un poème, un texte : ☞ une autre œuvre : 	<p>Si j'écoute une histoire ou un récit simple, je peux:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ retrouver des mots connus ☞ raconter ensuite brièvement en français en expliquant comment j'ai compris l'histoire, les expressions/mots qui m'ont aidé(e) ☞ restituer des expressions ou de courts passages ☞ résumer dans la langue que j'étudie 	☹	☺	☺

Civilités			Lexique	Contenus culturels			
<p>Je sais :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ saluer et prendre congé ☞ demander poliment ☞ m'excuser ☞ demander de l'aide ☞ remercier ☞ féliciter ☞ apprécier ☞ exprimer des vœux ☞ demander la permission ☞ attirer l'attention (d'un camarade, du maître) ☞ présenter un camarade, quelqu'un de ma famille ☞ dire que c'est permis ☞ dire que c'est interdit ☞ dire que c'est possible/impossible ☞ proposer quelque chose à un camarade, à une autre personne 	☹	☺	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> les rythmes quotidiens <input type="checkbox"/> les salutations <input type="checkbox"/> la vie affective <input type="checkbox"/> les gens <input type="checkbox"/> la ville <input type="checkbox"/> les transports <input type="checkbox"/> la nature <input type="checkbox"/> les fêtes <input type="checkbox"/> les pays <input type="checkbox"/> le calendrier 	<p>J'ai des notions sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ les relations entre les personnes ☞ la famille ☞ les habitudes de vie ☞ les études et la formation ☞ la vie professionnelle <p>L'environnement culturel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ la ville ☞ les fêtes ☞ les traditions ☞ des personnages célèbres ☞ l'architecture <p>Je connais :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ le titre d'un livre ☞ un auteur célèbre ☞ un héros ou personnage légendaire ☞ un artiste ☞ un chanteur ou un musicien ☞ un acteur ou un metteur en scène <p>J'ai des notions sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ des monuments ☞ la géographie ☞ l'histoire ☞ l'actualité 	☹	☺	☺

Des informations que j'essaie d'obtenir			Lexique	Un peu d'écrit			
<p>Je peux demander à quelqu'un :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ son nom ☞ son âge ☞ son adresse ☞ son numéro de téléphone ☞ sa famille ☞ sa nationalité ☞ son origine ☞ ce qu'il aime ☞ ce qu'il préfère ☞ ce qu'il n'aime pas ☞ ce qu'il possède ☞ ce qu'il fait ☞ ce qu'il va faire ☞ ce qu'il a fait ☞ ce qu'il sait faire ☞ ce qu'il voudrait faire/avoir 	☹	☺	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> le sport et les loisirs <input type="checkbox"/> les métiers <input type="checkbox"/> le commerce <input type="checkbox"/> l'économie <input type="checkbox"/> l'artisanat <input type="checkbox"/> le tourisme <input type="checkbox"/> les sciences et techniques <input type="checkbox"/> la vie culturelle et artistique 	<p>Je peux lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ une carte ou une courte lettre ☞ un mél ☞ un texte étudié en classe ☞ un court article ☞ une affiche ou une publicité ☞ une notice, un extrait de catalogue <p>Je peux trouver un renseignement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ dans un sommaire ou un index ☞ dans un programme ☞ dans un annuaire ☞ sur un site Internet 	☹	☺	☺

<ul style="list-style-type: none"> ☞ le temps qu'il a fait ☞ le temps qu'il fera 	☹	☺	☺		<p>Je peux écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ une carte d'anniversaire ☞ une carte de vœux ☞ une carte de vacances ☞ un mél ☞ un message simple ☞ une lettre de demande d'informations ☞ une courte présentation 	☹	☺	☺
--	---	---	---	--	---	---	---	---

Les TIC au service de la diversification des tâches

Les élèves qui se préparent à l'obtention d'un CAP ont des parcours scolaires divers et des compétences en langues vivantes très hétérogènes. L'un des moyens de répondre de façon individuelle et efficace aux besoins différenciés de ces élèves est de leur permettre d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) afin de combler leurs lacunes et d'aller plus loin dans les apprentissages. Ces activités sont utiles aussi bien pour l'acquisition de compétences linguistiques que culturelles ou méthodologiques.

Sur le plan linguistique

Certains logiciels permettent l'entraînement à la manipulation de structures et de notions en situation expérimentale. De nombreux logiciels sur cédérom proposent des exercices visant à entraîner l'élève à la compréhension écrite, voire orale, et à la production écrite, puis éventuellement à la reproduction orale. Ils offrent un espace individualisé dans lequel l'élève peut progresser à son rythme, recourir aux aides dont il a besoin et être évalué dans ses performances de manière régulière. Cet espace individualisé permet de lever certaines inhibitions, plus particulièrement dans le cas d'élèves qui connaissent des difficultés habituelles ou ponctuelles. Le caractère répétitif des exercices facilite un entraînement systématique qui favorise très nettement l'acquisition de certaines fonctions langagières et notions grammaticales.

D'autres logiciels, plus particulièrement les cédéroms combinant images fixes et animées, messages écrits et sonores, proposent des séquences pédagogiques déjà enregistrées et structurées (une image ou séquence vidéo accompagnée de commentaires écrits ou oraux qui donnent ensuite lieu à une production écrite et/ou orale que l'élève enregistre sur la machine dans un espace individuel ou collectif). D'autres cédéroms du même type proposent un langage auteur dans lequel le professeur pourra intégrer les documents audio, les documents visuels et les questionnaires (notamment relatifs à des activités

professionnelles ou à des entreprises présentées à l'écran) qu'il aura lui-même créés pour faire réemployer des notions acquises, pour favoriser la compréhension de l'écrit, de l'oral, le rebrassage de compétences ou pour permettre une expression autonome sur un thème déjà travaillé en classe.

Sans négliger des techniques plus anciennes, le travail à partir de documents purement auditifs ou audiovisuels est très enrichissant sur le plan des apprentissages. Il est en effet très utile de proposer aux élèves des activités de décodage de documents audio ou audiovisuels dont les comptes rendus oraux traités en petits groupes donnent lieu à des échanges très riches et porteurs d'acquisitions par imitation ou par expression personnelle. Ces activités sont également possibles en utilisant un DVD (très précis dans la recherche de séquences) ou un cédérom, qu'il soit vidéoprojeté ou visionné en réseau dans la salle de classe.

Les dictionnaires multimédia sont également une source d'information et de savoir particulièrement abondante, variée, très fortement enrichie par le traitement informatique : ils permettent le plus souvent de trier et de croiser les informations collectées : recherches par thèmes, par champs lexicaux, par champs sémantiques, par origine géographique, etc., avec possibilité d'illustrations sonores ou visuelles que l'on pourra décrire et commenter.

Internet, utilisé avec les précautions d'usage (filtrage ou travail sur un site « capturé » donc sécurisé), offre un ensemble d'informations susceptible d'intéresser l'élève par son aspect vivant, illustré et multiforme qui favorise la motivation pour l'apprentissage et facilite la compréhension de l'écrit.

Sur le plan culturel

Les cédéroms permettent de collecter un nombre important d'informations organisées sur un thème précis (encyclopédies thématiques, ouvrages techniques, dictionnaires multimédia...). Le professeur y trouve une source abondante de documents pour illustrer ses cours ou pour élaborer ses propres documents multimédia à l'aide de logiciels appropriés en fonction des profils particuliers de ses élèves et de ses objectifs pédagogiques. L'élève, de son côté,

y découvre des informations précises et des documents authentiques qu'il peut consulter et organiser afin de satisfaire sa curiosité ou illustrer un point particulier du travail déjà abordé en classe.

Ces dispositifs permettent en outre au professeur de concevoir des activités de recherche sur un thème précis : par exemple les activités économiques d'un pays, d'une région, les caractéristiques d'une entreprise ou encore, dans un autre domaine, les possibilités d'hébergement, les particularités de différents lieux afin d'organiser des parcours sous la forme de jeux de piste qui conduiront les élèves à explorer certaines villes, régions ou thèmes culturels de manière guidée avec la possibilité de produire un document personnel (collecte de données sur écran ou dans un bloc-notes qui seront ensuite imprimées).

Le réseau Internet offre, dans le cadre culturel également, des informations et des fonctionnalités très riches, à condition qu'il soit utilisé avec discernement et dans le cadre de recherches ciblées facilitées par un plan de travail circonstancié qui aura été fourni par le professeur.

Sur le plan méthodologique

Ces outils permettent, s'ils sont utilisés conjointement avec un traitement de texte et de l'image, de réaliser des exposés, des travaux personnels et d'acquérir les compétences culturelles et linguistiques par la fréquentation régulière de documents authentiques de qualité. Les documents écrits résultant du traitement de texte sont généralement valorisants, car produits dans une forme convenable, obtenue après des corrections successives.

Internet offre également des possibilités d'apprentissages méthodologiques très riches. Le professeur peut sélectionner des sites intéressants afin de permettre aux élèves de lire la presse quotidienne, d'entendre des émissions de radio, de consulter archives et bases de données de tous types (économiques, professionnelles, techniques, sociales, historiques, musicales, etc.). Utilisées en différé, les ressources documentaires pourront être exploitées en classe, imprimées sur papier, projetées sur téléviseur ou par rétro-projection, comme on le ferait de tout document audiovisuel. Ces ressources peuvent être sauvegardées pour un travail individuel de compréhension, de recherche et d'expression. En outre, la messagerie électronique apporte une aide considérable en favorisant la correspondance scolaire, la recherche de contacts professionnels, d'informations et l'organisation de stages à l'étranger.

Il est indispensable aujourd'hui que les élèves préparant un CAP soient entraînés à l'utilisation des TIC. En effet, tout en poursuivant les objectifs propres à l'apprentissage d'une discipline, ils s'entraînent au maniement d'outils modernes de communication tout en ayant la possibilité d'accéder

individuellement à des activités vivantes, personnalisées et qui les mettent en contact avec une réalité étrangère authentique.

Les PPCP

Cadre institutionnel

Conformément à l'article 2 de l'arrêté du 24 avril 2002 (décret n° 2002-463) précisant l'organisation et les horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux CAP, un ou plusieurs projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) sont réalisés en première et en deuxième année de formation.

Rôle du professeur de langues

Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel résulte des nécessités d'une réalité scolaire axée sur l'enseignement professionnel. C'est le projet d'une équipe, qui prend tout son sens lorsqu'il permet de travailler, dans des situations pédagogiques clairement définies (cadre, interlocuteurs, activités de l'élève, évaluation), avec des partenaires (entreprises, établissements scolaires, etc.), pour passer de situations de communication simulées à des situations de communication réelles et authentiques.

En fonction de la nature du projet de l'équipe, des capacités et des besoins langagiers et méthodologiques de ses élèves, le professeur de langues jugera de l'opportunité de l'intégration de sa discipline. Dans ce contexte, il proposera à ses élèves des exercices variés, visant à :

- entraîner les quatre compétences, en consolidant les acquis linguistiques et notamment les compétences de l'expérience sociale et professionnelle ;
- privilégier la relation à l'autre ;
- développer l'effort de réflexion et d'organisation (recherches d'information, classement, comptes rendus oraux ou écrits d'informations, etc.) ;
- les aider à trouver du sens à leurs apprentissages en réalisant des tâches globales et contextualisées.

La place des langues vivantes

Les langues vivantes ne pourront s'inscrire dans un projet pluridisciplinaire que si la dimension culture et communication est préservée et si celui-ci fournit aux élèves l'occasion d'utiliser la langue en situation réelle ou simulée, mais très proche de la réalité. La participation de la langue doit être nécessaire à la réalisation du projet. C'est ainsi qu'elle devient un outil de recherches d'informations au service de la réalisation d'une tâche et contribue en cela au développement personnel des élèves.

Les tâches proposées doivent être suffisamment fédératrices pour légitimer des activités langagières

qui correspondent à des pratiques sociales ou professionnelles. Par exemple :

- en communication bureautique, dans un projet d'organisation de la journée portes ouvertes de l'établissement, les élèves peuvent réaliser le carton d'invitation de partenaires étrangers ;
- dans le domaine de l'hôtellerie, en service et commercialisation, un projet peut amener les élèves français à expliquer les étapes d'un menu aux élèves d'un établissement partenaire étranger ;
- dans le secteur industriel, un futur conducteur routier réalisera un itinéraire en vue d'une livraison, d'un déplacement professionnel.

En clair, le PPCP doit pouvoir fournir un cadre possible d'échanges et d'ouverture. Il peut être l'occasion :

- de la préparation à l'immersion professionnelle d'élèves en entreprise étrangère ;
- d'une visite d'entreprise étrangère ;
- d'une recherche d'emploi à l'étranger ;
- d'échanges divers avec un partenaire étranger.

Propositions pour s'inscrire pleinement dans le projet

Conditions de la mise en œuvre du PPCP

Il ne peut y avoir de coupure entre le temps consacré au cours de langue spécifique et celui consacré au projet. Les exemples de tâches et de réalisations proposés ci-après montrent que dans le PPCP, la langue reste un outil de communication à part entière.

La possibilité de travailler en groupes à effectif réduit permet de travailler davantage l'oral, et d'individualiser les parcours en ayant le plus souvent recours aux technologies de l'information et de la communication pour rechercher et créer des documents. Les élèves seront par exemple amenés à rechercher des informations et à les exploiter en vue de la réalisation d'une tâche donnée.

Tâches et réalisations possibles

- L'entretien oral : appel téléphonique pour rechercher un lieu de stage, préparation et réalisation d'un entretien d'embauche.

Accueil d'un client en magasin, en salon de coiffure ou d'esthétique, à la réception d'atelier, prise de rendez-vous téléphonique, de contact lors d'un déplacement chez le client.

Pour les filières de commerce : dialogue de vente.

Pour toutes les filières : préparation et réalisation d'une courte séance d'information sur un produit ou un service.

– L'enquête, l'interview, le sondage : pour recueillir des informations sur le milieu professionnel, les différents métiers, les débouchés, l'organisation du travail, etc.

Pour recueillir des informations sur les souhaits, les habitudes, le degré de satisfaction du client par rapport à une prestation ou à un produit.

– La communication écrite : réalisation d'un itinéraire pour une livraison, un déplacement professionnel ; rapport de travail à compléter.

– Le texte publicitaire (très simple) : pour mettre un produit, un service ou le projet en valeur.

– Le compte rendu : présenter une étape du travail en cours de réalisation à l'atelier ou en salle spécialisée. Lecture de contes, d'histoires, d'albums pour enfants, etc.

– L'affichage : exposer et présenter sur un panneau des documents autour du projet.

– Le journal scolaire : articles simples, questionnaires, sondages, etc.

– Écrire une invitation, un mél, une télécopie...

Selon les filières professionnelles (CAP « Petite enfance », CAP « Cuisine », CAP « Conduite routière », etc.) et le niveau des élèves, le professeur sélectionnera parmi la liste ci-dessus la tâche ou la réalisation possible.

En distribuant mieux les rôles entre entreprise et école, le PPCP permet de mobiliser les élèves autour d'une réalisation concrète. Les langues ne doivent pas en être exclues. Bien au contraire, elles doivent jouer pleinement leur rôle. Elles apportent une dimension supplémentaire en ouvrant les élèves à d'autres cultures et les aident aussi à se construire en tant que citoyens. Leur participation à part entière contribuera à casser la représentation qui pèse sur les lycées professionnels en repensant l'articulation entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel.



onnaître la culture des pays dont on étudie la langue

L'étude de la langue et de la culture

Les objectifs professionnels de la formation des élèves qui se préparent à l'obtention d'un CAP ne doivent pas être dissociés des objectifs éducatifs et culturels de l'enseignement des langues vivantes tels qu'ils sont notamment présents dans l'approche et dans l'étude de faits de civilisation et de phénomènes à caractère culturel. En effet, l'étude de la langue et de la culture sont indissociables, d'abord parce que la langue est le premier principe de définition et de classement du réel, ensuite parce que toute langue est elle-même l'un des éléments d'une culture, enfin parce que les réalités culturelles sont une source importante d'enrichissement personnel pour les élèves à qui elles permettent de découvrir des situations et des occasions d'expression particulièrement motivantes. La dimension culturelle répond à la curiosité des élèves, les motive par les découvertes qu'elle permet et favorise leur expression orale, car c'est dans la langue étrangère qu'est obligatoirement menée l'étude des différents thèmes culturels abordés.

Des programmes d'enseignement d'une langue vivante ne peuvent ignorer la notion de culture au sens large et dans tous ses aspects : qu'il s'agisse des créations de la culture savante, de la culture populaire ou de l'ensemble des valeurs d'un peuple (mœurs, coutumes, usages sociaux, croyances...), la culture est toujours présente dans la pratique de la langue et dans la vie professionnelle. C'est donc à juste titre qu'elle trouve sa place dans les activités pédagogiques qui sont mises en œuvre.

Les documents

Il conviendra donc, parallèlement à une spécificité professionnelle indéniable de l'enseignement, d'apporter la connaissance minimale des aspects particuliers de la vie du ou des pays dont on étudie la langue. C'est d'abord au travers des documents authentiques qui servent de support aux échanges langagiers que les cultures des pays étrangers font

leur entrée dans la classe, y compris lorsqu'il s'agit de documents authentiques de nature professionnelle. En effet, les contenus culturels ne doivent pas être l'objet de cours magistraux ou d'exposés en français.

Cette approche culturelle devra revêtir de multiples aspects : quelques extraits accessibles de grands noms de la littérature (poésie, théâtre, prose), étude d'œuvres picturales, de créations musicales, présentation, à travers son support le plus expressif, d'un aspect particulier et original des coutumes d'un pays (semaine sainte en Espagne, Halloween en pays anglo-saxon, carnaval au Brésil...). On s'attachera toujours à présenter des documents de qualité, tant sur le fond que sur la forme. Il va de soi que pour toutes ces activités on sollicitera la mémoire : quelques vers appris par cœur et récités, dramatisation d'un court extrait de théâtre, chanson interprétée en chœur, mémorisation de repères historiques et géographiques, etc.

On n'exclura pas de ces activités la culture d'entreprise sous ses aspects les plus parlants : horaires (et leurs aménagements), cercles de qualité, relations hiérarchiques, formules de politesse, représentation syndicale, etc.

Une ouverture sur le monde

Les contenus culturels, permettent de mettre les élèves en contact avec des modes de vie et de pensée différents les uns des autres. Ils favorisent, de ce fait, l'ouverture des élèves sur le monde, ainsi que leur intégration citoyenne dans le vaste ensemble culturel qu'est l'Europe. Les activités de la classe doivent en effet enrichir la réflexion de chacun et sa connaissance de l'autre, et donc ouvrir l'esprit de tous pour faire des élèves des acteurs responsables de leur vie professionnelle et personnelle.

Par ailleurs, les informations ainsi recueillies leur permettront également d'envisager plus tard la réalisation de stages et d'activités professionnelles à l'étranger, notamment dans le cadre de la mobilité des personnes en Europe.