

IUFM DE BOURGOGNE

CONCOURS DE RECRUTEMENT: Professeur certifiée

LE SUPPORT AUDIOVISUEL  
ET  
L'APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL  
EN COLLEGE

ARRIBAS, Mallory

Mémoire rédigé sous la direction de Mme SOUMIER et Mme LEBEL

DISCIPLINE: ESPAGNOL

Numéro de dossier: 0368508C

ANNEE: 2005

## INTRODUCTION

Si on tient compte de l'importance de l'image audiovisuelle dans notre société, on se rend compte qu'elle a prit une place fondamentale dans notre vie de tous les jours. La télévision est devenue une composante essentielle de notre culture et de celle de nos élèves. Ils ont grandi avec elle, ce qui lui confère un rôle primordial dans leur éducation. L'école ne peut pas et ne doit pas rester indifférente à ce phénomène. L'image, filmique ou non, a trop souvent été sous-estimée dans l'apprentissage des langues. Pourtant, nos élèves sont de gros consommateurs d'images, et ils auraient beaucoup à apprendre si nous les aidions à comprendre ce nouveau langage qu'ils maîtrisent paradoxalement que très peu.

J'appartiens moi-même à cette génération bercée par l'image filmique et télévisuelle qui m'ont depuis toujours très attirée. Aussi quand il m'a fallu choisir un sujet de mémoire, j'ai tout de suite songé à mon attirance pour ce média, à l'atout qu'il pourrait représenter dans l'apprentissage de l'espagnol et aux éventuelles exploitations dans mes classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>.

Apprendre une langue c'est aussi découvrir les valeurs culturelles de la société qui la parle et s'adapter à d'autres formes de vie. Support très riche, tant au niveau culturel que linguistique, la vidéo établit parfaitement ce lien entre la langue et la culture. Elle permet non seulement d'observer l'usage de l'espagnol dans des situations réelles de communications, mais aussi de se familiariser avec les valeurs culturelles de la société espagnole. Je pense que le support audiovisuel peut apporter beaucoup à l'apprentissage de l'espagnol, c'est pourquoi j'ai décidé d'axer mon étude sur l'intérêt de ce support dans l'apprentissage de la langue et ses différents emplois en classe d'espagnol. Support authentique, la vidéo mêle à la fois image et son, ce qui rend sa compréhension et son analyse difficiles. Comment aider l'élève à comprendre ce nouveau langage ? Comment l'aider à décoder ses modes de fonctionnements et saisir le sens profond de chaque document ? La vidéo, de par sa spécificité et sa variété,

nécessite en effet une analyse adaptée, des procédures d'étude devront donc être mises en place pour fonctionner en classe à partir du support audiovisuel aussi aisément qu'à partir du support textuel, afin d'en faciliter la compréhension et de pouvoir proposer des activités variées pour favoriser la prise de parole, la curiosité et la motivation des élèves.

Mon travail rend compte de ce que j'ai découvert au cours de ces quelques mois par la lecture d'œuvres critiques spécialisées dans l'audiovisuel, ainsi que ce dont j'ai pu me rendre compte par moi-même au cours des diverses expérimentations que j'ai réalisées dans ma classe de troisième LV2. C'est pourquoi je n'y propose aucune « recette », mais tiens compte tout autant des échecs de cette expérience que de ses aspects positifs. Après une description de l'environnement dans lequel se sont déroulées les différentes expérimentations, je montrerai l'intérêt pédagogique du support audiovisuel, et soulèverai les différents obstacles que le choix de la vidéo peut entraîner en collège, afin de définir les différentes stratégies à mettre en œuvre pour mettre ce support à la portée des élèves. La deuxième partie sera consacrée aux différentes expérimentations menées dans mes classes. Enfin, la troisième partie, synthèse des diverses expériences, montrera les répercussions du choix de ce support dans ma classe.

# CHAPITRE I

## LA VIDEO COMME AUXILIAIRE PEDAGOGIQUE

## I) Description de l'environnement

Je suis affectée au collège Louise Michel de Chagny où je donne depuis septembre 2004 six heures de cours par semaine. Deux classes m'ont été confiées pour cette année de stage, une classe de 4<sup>ème</sup> et une classe de 3<sup>ème</sup>. Je me suis retrouvée dans ma classe de troisième face à un public très hétérogène, composé aussi bien d'élèves hyperactifs que d'élèves apathiques, avec, pour beaucoup, de grosses difficultés en espagnol. La classe réunit des élèves de deux classes de troisième, sept élèves originaires de troisième 1 et douze de troisième 3 ; un déséquilibre notoire qui isole le groupe minoritaire, composé d'élèves qui de fait, s'expriment peu à l'oral malgré d'assez bons résultats à l'écrit et apparaissent comme opprimés par les autres. Elizabeth DI Marco, dans son intervention sur « l'évaluation du travail des élèves » dans le rapport *Enseigner l'espagnol en ZEP*<sup>1</sup> posait la question suivante : « face à la très grande hétérogénéité de nos classes, comment garder un haut niveau d'exigence linguistique et culturelle ? ». C'est cette même question que je me suis posée face à ma classe de 3<sup>ème</sup>. En effet, seuls les élèves possédant une bonne maîtrise de la langue (deux ou trois élèves seulement) prenaient la parole en classe, ce qui enfermait encore plus les autres dans leur mutisme. Fallait-il choisir des documents plus faciles pour favoriser la participation des plus faibles ? Je me suis vite rendu compte que ce n'était pas là la solution. Les bons élèves s'ennuyaient très vite, quant aux plus faibles, leur intérêt pour ces documents était très maigre et ils se sentaient que plus dévalorisés. Il était donc nécessaire de trouver un support qui éveille la curiosité de tous, sans pour autant miser sur la facilité, pour motiver les élèves et favoriser les échanges, et cela, tout en sécurisant les plus faibles, pour les encourager à la prise de parole.

Même si j'ai décidé de ne pas intégrer les expériences faites dans ma classe de 4<sup>ème</sup> dans ce mémoire, elle est également une des raisons pour lesquelles j'ai décidé de m'intéresser de plus près à l'intérêt de la vidéo comme auxiliaire pédagogique. Aussi il me semble nécessaire de la présenter brièvement. La classe de 4<sup>ème</sup>, classe surchargée de trente élèves, est composée d'un public très actif, facilement apte aux débordements. Leur attention et leur concentration est pour beaucoup de très courte durée ce qui

---

<sup>1</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Enseigner l'espagnol en ZEP*, Paris : Inspection Générale de L'éducation Nationale, 1999.

entraîne très rapidement bavardages et dispersion. Il était nécessaire de trouver un support qui les recentre et les fixe tous vers un objectif clair et structuré. Le regard de l'ensemble des élèves fixé sur l'écran m'a alors semblé un bon moyen d'éviter les bavardages et d'inviter les élèves à plus de concentration.

## II) Pourquoi faire le choix du support audiovisuel comme auxiliaire pédagogique?

### 1. Authenticité, motivation et diversification

Beaucoup ont écrit sur l'intérêt du choix de la vidéo comme auxiliaire pédagogique, et tous reconnaissent la forte motivation des élèves face à l'image mobile. Thierry Lancien, dans son ouvrage *Le document vidéo dans la classe de langues*<sup>1</sup> montre que sur le plan de l'apprentissage, « le document vidéo est un des moyens les plus sûrs d'approcher une langue actuelle, variée et en situation ». Les élèves se retrouvent, en effet, confrontés tant aux difficultés de la langue espagnole, authentique, (vitesse du débit, diversité des langages, variétés des accents, variété des situations) qu'à l'attrait que provoque cette nouveauté. « Il faut refuser la facilité » écrit Francis Loscot dans *Enseigner l'espagnol en ZEP*<sup>2</sup> pour, dit-il, « éveiller la curiosité des élèves », d'où l'intérêt d'utiliser des supports riches, nouveaux, attirants pour favoriser la prise de parole et intéresser les élèves, en prenant soin de les intégrer dans une progression pour que les élèves puissent enrichir leur expression de tout l'apport lexicale et les tournures idiomatiques rencontrées dans les divers documents. Mais « le document doit constituer un obstacle franchissable », ajoute Francis Loscot, car « plus les support sont riches et denses, plus il suscitent la prise de parole et l'intérêt, exercent l'esprit critique et le jugement ». La vidéo propose toute une gamme de productions linguistiques ancrées dans une réalité culturelle, ce qui permet un véritable enrichissement linguistique et aide l'élève à analyser et mieux comprendre le langage audiovisuel. Elle permet également d'éveiller son esprit critique et lui apprend à ne pas

---

<sup>1</sup> LANCIEN, Thierry, *Le document vidéo dans la classe de langues*, Clé international, 1986.

<sup>2</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Enseigner l'espagnol en ZEP*, Paris : Inspection Générale de L'éducation Nationale, 1999.

se laisser tromper par les apparences, à démolir les idées préconçues, à ne plus rester à la surface d'un document, mais se questionner et questionner sans cesse pour aller toujours plus loin dans l'interprétation et apprendre à dégager le sens profond et implicite d'une image.

La diversification des supports pédagogiques dans le cadre d'une progression rompt la monotonie et enrichie les acquis, c'est pourquoi la vidéo, en proposant une variété de genres, de langage, de situations de discours et de thèmes abordés, semble être l'auxiliaire indispensable pour l'apprentissage de l'espagnol.

## 2. Mémorisation et apprentissage

Selon Geneviève Jacquinot dans *L'école devant les écrans*<sup>1</sup>, « Les images méritent d'être enseignées aussi parce que leur lecture n'est jamais passive, elles sont l'occasion d'une activité psychique intense faite de choix, de mise en relation des éléments de l'image entre eux certes, mais aussi des différentes images entre elles ». Les images sont donc non seulement déclencheurs de parole, mais elles provoquent également un échange entre les élèves, une lecture constructive de l'image et de son sens, qui s'intègre dans une mise en relation des diverses connaissances déjà intégrées par les élèves, des divers documents vus en classe, bref, un tout un processus d'intertextualité. Si l'image mérite d'être enseignée, Geneviève Jacquinot démontre qu'elle mérite aussi d'être utilisée pour transmettre des savoirs, elle parle ainsi d'« images pour apprendre ». Elle prend pour exemple le travail de Erhard U. Heidt dans « la taxomanie des médias »<sup>2</sup> :

A la question de savoir si tel ou tel médium est plus efficace qu'un autre il a proposé de substituer la question suivante : quels attributs spécifiques de quel médium sont-ils propres à favoriser quel processus d'apprentissage en fonction de quels traits caractéristiques de l'enseigné et compte tenu de la tâche à accomplir ?

Ce qui montre que la vidéo, comme tout document, doit être intégrée à un processus d'apprentissage dans un but d'enseignement précis, et insérée dans une

---

<sup>1</sup> JACQUINOT, Geneviève, *L'école devant les écrans*, Paris : Les éditions ESF, 1985.

<sup>2</sup> HEIDT, Erhard U., « La taxomanie des medias », *Revue Communications*, n°33, p.51.

progression : la vidéo ne doit donc pas être considérée comme un véhicule qui se borne à traduire en image et en son un contenu pédagogique mais comme un outil qui participe à l'objectif pédagogique que s'est fixé l'enseignant. La vidéo ne peut donc en aucun cas fonctionner seule, elle doit être insérée dans une progression pour participer à la construction de l'apprentissage linguistique.

Selon Carmen Compte<sup>1</sup>, face à un document vidéo, le système cognitif de l'élève est exposé à d'autres sollicitations que celles que propose l'enseignant. Elle rend « visuellement explicite une règle grammaticale ou comportementale », elle montre « les réalisations d'un acte de parole dans une variété de contextes », ce qui facilite « l'imitation et stimule les simulations et rend évident un comportement socioculturel que l'enseignant ne pourrait introduire que par le biais du discours ». L'appui de l'image favorise la mémorisation. Les apports linguistiques sont naturellement rattachés à une situation langagière, à une image précise, un personnage, qui facilite leur assimilation.

Le document vidéo participe également à entraîner les élèves à la véritable communication. « La vidéo offre la vitesse, la complexité, la variété de la langue espagnole, accompagnés de l'image qui constitue un apport énorme d'informations visuelles et sonores »<sup>2</sup>. Comme le montre Carmen Compte, la vidéo entraîne l'élève « à tenir compte de plusieurs niveaux informatifs » et « à décoder les indices essentiels à l'échange avec rapidité pour ne pas être gêné par la vitesse de communication ». Un exercice indispensable pour faire travailler les élèves sur l'expression et la compréhension orales.

### III) Entraves culturelles, linguistiques et techniques

L'utilisation de la vidéo comme auxiliaire pédagogique met en lumière de nombreux obstacles qu'il appartient à l'enseignant de surmonter pour pouvoir utiliser au mieux ses avantages didactiques. Support authentique, l'un des premiers obstacles du document audiovisuel est linguistique. La langue parlée n'a rien de commun avec la

---

<sup>1</sup> COMPTE, Carmen, *La vidéo en classe de langue*, Paris : Hachette, 1993.

<sup>2</sup> *Ibid.*

langue artificielle des cassettes audio des manuels scolaires que les élèves ont l'habitude d'écouter, ni le débit d'une conversation en situation réelle avec celui du professeur de langue. Autre obstacle, les différents accents des différentes régions espagnoles. Les élèves n'étant habitués bien souvent qu'à la prononciation de leur professeur, ils sont démunis face à une réelle situation de communication. L'entrave est également lexicale : si rien n'est fait auparavant pour balayer le lexique nécessaire à la compréhension du document, les élèves ne disposeront d'aucun moyen d'expression pour décrire le document, ni de compréhension pour pouvoir décoder le message sonore. Car le support vidéo, à la différence du texte, ne donne aucun appui lexical aux élèves pour les aider à la compréhension et à la prise de parole. Le support audiovisuel obéit à des spécificités propres que les élèves doivent apprendre à analyser afin de déchiffrer le langage audiovisuel, pour pouvoir comprendre et dégager le sens du document. Dans *Le document vidéo dans la classe de langues*<sup>1</sup>, Thierry Lancien rappelle que :

Lire un film c'est percevoir : de la langue écrite (génériques, intertitres, fragments de lettres, journaux, enseignes...); de la langue parlée (monologues, dialogues, intonation, accentuation, intensité...); des sons (bruits et musiques); des signes gestuels (mimiques, gestes) des images avec leur contenu (décor, aspect des objets et des personnages), leur échelle (gros plan), leurs mouvements (d'appareil ou de personnages), leur succession (montage).

L'étude d'un document vidéo sollicite donc diverses compétences en même temps, ce qui rend son analyse et sa compréhension souvent beaucoup plus complexe que lors de l'étude d'un texte. Il est donc nécessaire de mettre en place un « itinéraire de lecture » de l'image audiovisuelle pour surmonter ces différents obstacles.

---

<sup>1</sup> LANCIEN, Thierry, *Op.Cit.*

## IV) Les stratégies pour surmonter les obstacles : choix des documents et exploitations pédagogiques

Il existe beaucoup d'idées reçues sur l'image. Elle est en effet très souvent sous-estimée et est souvent considérée comme plus facile à analyser qu'un texte. Or l'image, audiovisuelle ou non est difficile à décoder. Elle nécessite des points de repères, et un long travail de lecture pour en décrypter le sens. C'est de cet itinéraire de lecture dont les élèves ont besoin pour déchiffrer l'image audiovisuelle, et que l'enseignant doit leur donner pour guider leur analyse. Mais cet itinéraire doit d'abord être parcouru par l'enseignant, dès le moment où il choisit le document.

### 1. Comment choisir un document ?

Le choix du document doit être extrêmement rigoureux. Il doit tenir compte non seulement du projet pédagogique, mais aussi du groupe concerné, de son niveau, de son âge et de ses centres d'intérêts. Il va de soit qu'un document vidéo qui ne permet pas l'identification des élèves aux personnages ou à la situation représentée ne permettra pas les réemplois des acquis vers une expression plus personnelle, et ne favorisera que très rarement un débat constructif incitant l'interaction entre les élèves. Il appartient donc à l'enseignant de bien définir les objectifs de l'introduction du document vidéo dans la progression, et de son articulation avec les documents qui précèdent et ceux qui suivront.

### 2. La place du document vidéo dans la progression

La vidéo peut avoir diverses fonctions dans la progression : Dans *La vidéo en classe de langue*<sup>1</sup>, Carmen Compte expose différentes fonctions didactiques de la vidéo. Elle en dégage trois principales : une fonction illustrative, le document servant d'illustration ou de modèle socioculturel et linguistique ; une fonction déclencheur, le document déclenchant une curiosité incitant à l'analyser pour mieux le comprendre ; et

---

<sup>1</sup> COMPTE, Carmen, *Op.Cit.*

enfin une fonction moteur, le document servant de moteur de travail sur un thème qu'il présente, un éclairage complémentaire après un document vu précédemment ou l'introduction lexicale ou thématique d'un texte ou d'un autre document. Mais elle doit, comme nous l'avons vu précédemment, toujours être intégrée à une progression, et en aucun cas fonctionner indépendamment d'un objectif linguistique et communicatif fixé par l'enseignant. Cela suppose également que, de la même manière que l'enseignant prépare l'étude d'un texte, d'une image, un travail en amont effectué par l'enseignant est indispensable pour l'étude d'un document vidéo. Une analyse approfondie et structurée du professeur d'espagnol est nécessaire pour guider par la suite les élèves vers la compréhension du document, et pour exploiter les objectifs linguistiques qu'il s'est fixés.

Dans *L'audiovisuel en situation pédagogique*, Danielle FREYSS signale les différents points de l'analyse préalable que doit mener l'enseignant :

Avant l'exploitation en classe, il est indispensable que l'enseignant ait mené une préparation réfléchie, basée sur le visionnement détaillé de la vidéo, qui conduit à une parfaite connaissance du document. Une analyse de celui-ci non seulement par rapport aux objectifs pédagogiques définis, mais aussi en envisageant la multiplicité des directions d'intérêts que les élèves peuvent y trouver. Un repérage précis non seulement des divers extraits mais aussi dans le cours de ceux-ci, des moments, des images ou des éléments de la bande son sur lesquels portera le travail de détail.<sup>1</sup>

C'est donc un long travail de repérage qui doit absolument précéder l'analyse du document en classe. L'enseignant doit anticiper les différentes réactions des élèves, les différentes interprétations, comme il l'aurait fait pour l'étude d'un texte. Pour cela, il faut procéder à un découpage de la séquence sélectionnée. Sans instrument, sans méthode, il est difficile de savoir par où débiter l'analyse.

---

<sup>1</sup>FREYSS, Danielle, *L'audiovisuel en situation pédagogique*, Sèvres : Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, 1987.

### 3. Déconstruire le document pour mieux l'analyser

Pour « mettre à plat » le document, il faut donc procéder à divers découpages de la séquence qui nous intéresse : grâce à un découpage thématique et/ou séquentiel, pour, comme l'explique Carmen Compte dans *La vidéo en classe de langue*, « rendre visible la construction du document ». Avec un découpage temporel, pour mettre en lumière ce que le réalisateur a choisi de traiter, comment, dans quel ordre, avec quels outils, de façon à mieux saisir l'intention du réalisateur. Car il faut en effet respecter la spécificité du support audiovisuel pour prétendre à une bonne compréhension du document et saisir l'intentionnalité du réalisateur : en analysant ce que Alain Bergala<sup>1</sup> nomme les codes non-spécifiques au média, c'est à dire la composante vidéo et audio : les textes écrits, les paroles, les bruits, la musique, les mimiques, les gestes, le contenu des plans (objets, décors, personnages) ; et les codes spécifiques au média, avec l'analyse des mouvements d'appareil, des effets spéciaux, angles de prise de vue, cadrages, éclairages, échelles de plan. Comme le souligne Bergala, ce sont le plus souvent les codes non spécifiques qui seront travaillés en classe de langue, l'analyse technique n'étant qu'un outil permettant d'accentuer l'intentionnalité du réalisateur.

---

<sup>1</sup> BERGALA, Alain, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, Paris : Les cahiers de l'audio-visuel, 1975.

## CHAPITRE II

# EXPERIMENTATIONS

J'ai retenu, pour cette expérience pédagogique, trois documents vidéo : une séquence filmique, extraite de *Mujeres al borde de un ataque de nervios* de Pedro Almodóvar, un spot de propagande produit par la Croix Rouge espagnole, et un extrait de journal télévisé de la chaîne espagnole TVE, sur les discriminations dans l'éducation. Les trois documents sont présentés dans l'ordre dans lequel nous les avons étudiés en classe, ce qui permet de mieux percevoir l'évolution et les conséquences de cette expérimentation, sur mes élèves, mais également sur ma pratique.

## I) *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, Pedro Almodóvar (00:19)

### 1. Présentation de la progression et objectifs

L'extrait du film d'Almodóvar, *Mujeres al borde de un ataque de nervios* est le dernier document d'une progression sur le subjonctif faite en classe de 3ème. La progression est composée de trois documents : un texte intitulé « ¡Cásate conmigo !, extrait de *Una verdadera mártir* de José Luis Alonso de Santos (voir annexe 1), texte qui permet l'utilisation de la comparaison (*mientras que*), des tournures affectives (*gustar, importar*), et introduit le subjonctif avec l'expression des désirs (*querer que, pretender que, desear que*) ; « Una sorpresa », extrait de *Dos piezas de teatro breve* de Stella Manaut (voir annexe 2), qui permet la réutilisation des objectifs vus précédemment et l'utilisation de *basta que...para que* + subjonctif et *parece mentira que* + subjonctif ; et enfin le court extrait de *Mujeres al borde de un ataque de nervios*. L'extrait vient en fin de progression pour permettre de fixer les apports linguistiques des deux premiers documents et favoriser le réemploi des structures nécessitant le subjonctif. Il permet également l'introduction de *quizás* + subjonctif, *dar igual que* + subjonctif, *pedir que* + subjonctif, *decir que* + subjonctif.

## 2. Présentation de la séquence filmique :

L'extrait débute avec un plan de la rue : le personnage interprété par Carmen Maura observe depuis un bar la femme de son amant, qui monte dans un taxi. Elle appelle à son tour un taxi et lui demande de la suivre. La scène se déroule alors dans ce taxi où se trouve la protagoniste. L'extrait est très riche au niveau linguistique, sonore, et visuel. L'apport d'information étant très grand, j'ai décidé de le présenter aux élèves une première fois dans sa globalité, sans le son, pour leur permettre dans un premier temps de se concentrer sur les décors, les personnages et la situation, puis une deuxième fois avec le son cette fois, mais fragmenté en plusieurs séquences. Pour l'étude de cet extrait je ne leur ai donné ni feuille de route ni trame de scénario.

## 3. Démarche

J'ai donc pratiqué tout d'abord un visionnement intégral, sans son et sans consigne préalable. Les élèves ont eu ensuite toute latitude de s'exprimer sur l'extrait. Je leur ai fourni à leur demande le lexique et les tournures qui leur étaient nécessaires pour décrire la scène, en veillant tout particulièrement à leur donner les structures utilisées dans l'extrait.

Le premier visionnage a permis un balayage rapide du lexique nécessaire à la description des décors et des personnages, (*la calle, pedir un taxi, espiar, una espía*) et l'utilisation de la supposition avec *quizás* + subjonctif, les élèves essayant de deviner la situation :

“Quizás la mujer sea una espía”

“Quizás sea una policía”

“Quizás  siga a la otra mujer”

“La mujer quiere que el conductor del taxi  siga el otro taxi”

“A la mujer le impresiona el taxi”

C'est pendant cette première partie que les élèves ont le plus participé à l'oral. Les élèves en difficulté se sont contentés de phrases simples, descriptives, mais ils ont malgré tout lever la main sans que j'aie eu besoin de les solliciter. L'extrait à en effet

déclenché tout une vague d'expression spontanée que j'ai eu du mal à canaliser. Je n'ai pas su gérer leur engouement, provoqué par l'attrait de document vidéo, par peur de les frustrer.

La deuxième projection s'est faite de façon fractionnée, selon un découpage que j'avais effectué au préalable. Une **première séquence**, qui débute sur un plan demi-rapproché de la protagoniste (interprétée par Carmen Maura) dans un café, épiant à travers la vitre la sortie de la femme de son amant. La sortie de celle-ci qui jette un papier dans une poubelle puis monte dans un taxi. Enfin la tentative de la protagoniste de la retenir puis qui à son tour monte dans un taxi. Cette première séquence est très courte et permet de resituer les personnages. Elle a donné lieu à des phrases du type :

“La protagonista está espiando a la otra mujer detrás de un cristal” (réemploi de la forme progressive)

“La protagonista le dice que espere” (emploi du subjonctif)

“La protagonista quiere que la mujer espere” (réemploi de *querer que* + subjonctif vu dans les documents précédents)

“Basta que la protagonista levante la mano para que se pare el taxi” (réemploi de *basta que...para que...* vu dans le document précédent)

Une **deuxième séquence**, à l'intérieur du « mambo-taxi » dans lequel vient de monter la protagoniste. La caméra suit son regard intrigué par la décoration du taxi. Les élèves ont tout de suite remarqué ce qui fait l'originalité du taxi, ce qui a donné lieu à des réemploi de *Parece mentira que* + subjonctif:

Parece mentira que venda periódicos en el taxi

Parece mentira que haya bebidas y comida en el taxi

A la mujer le sorprende la decoración del taxi

Mais les élèves ont eu du mal à saisir les propos échangés entre le conducteur et la jeune femme. L'important était de relever les phrases : « Siga ese taxi » pour pouvoir utiliser « la mujer quiere que siga el taxi », ou « la mujer le pide que siga ese taxi » ; « muchas gracias lo que quiero es que no pierda de vista aquel taxi » ; ou encore « ¡lo que quiera! Si quiere le quito el mambo » pour pouvoir réemployer la structure *querer que* + subjonctif dans des phrases du type: “la mujer no quiere que el hombre quite el

mambo”. J’aurais pu cibler d’avantage et aider les élèves si j’avais proposé à ce moment précis de l’analyse un court texte lacunaire, reprenant uniquement cette partie du dialogue entre les deux personnages, pour faire travailler les élèves précisément sur cet objectif linguistique. Cela aurait permis aux élèves de centrer leur attention sur l’emploi du subjonctif. Car même si l’objectif a bien été atteint, l’analyse a été freinée par la difficulté de la compréhension orale, qui aurait pu être guidée et donc facilitée par un texte lacunaire, qui aurait par ailleurs sécurisé les plus faibles, et donc favoriser la prise de parole. Il n’était pas nécessaire de retranscrire tout le dialogue, mais de proposer juste l’extrait qu’il était intéressant d’étudier plus particulièrement. Cela aurait également permis de varier l’activité au cours de la séance pour éviter que ne s’installe la lassitude, et prévenir la démotivation des élèves.

Aspect plutôt positif de l’analyse de cette séquence, les élèves ont pu exprimer les goûts des personnages et les leurs avec l’appropriation des tournures affectives encantar, gustar et molestar qui apparaissent dans la bande son (¿le molesta el mambo ? / El mambo me encanta).

J’ai décidé de découper le dialogue dans le taxi en une **troisième séquence**, qui débute lorsque l’on apprend que la protagoniste est connue et qu’elle travaille à la télévision et qui s’achève à la fin de l’extrait, lorsque le premier taxi s’arrête. Les élèves devaient commencer par réfléchir à cette question : « ¿Qué aprendemos acerca de la protagonista ? ». Puis commenter l’attitude des deux femmes à la fin de la séquence. Voici quelques-unes des phrases présentes dans la trace écrite :

« Sabemos que la protagonista es famosa porque el taxista le pide que le firmé un autógrafo para su novia »

« A la actriz no le importa que la mujer la vea »

« A la mujer le da igual que la actriz la siguiera »

Les élèves ont ainsi pu vérifier la pertinence des hypothèses qu’ils avaient émis lors du premier visionnement sans le son et affiner leur compréhension. Le document a permis de nombreux réemplois, la réactivation de certaine tournure ou expression ainsi que l’acquisition en situation de certaines expressions des personnages. Mais si je leur avais apporté plus d’aide lors de la phase de compréhension orale, par des grilles-d’écoute, ou des questions ciblées, nous aurions peut-être pu élargir l’analyse et

s'intéresser par exemple, à l'aspect comique de la scène, que nous n'avons pas abordé, car je n'ai pas su guider profitablement l'analyse.

## II) Cruz Roja: *Ayúdanos*

### 1. Présentation de la progression et objectifs

L'étude de ce document, spot publicitaire de propagande pour la Croix Rouge espagnole, fait partie d'une progression sur l'ordre et la défense. Situé en fin de progression, il permet de nombreux réemplois linguistiques, de consolider l'emploi de l'impératif, et introduit la progression suivante avec le futur dans la principale et dans la subordonnée. La progression se compose de deux documents. Le premier s'intitule « Respetar nuestro entorno » (voir annexe 3). Il s'agit d'un article paru dans *Cambio 16* donnant des conseils aux jeunes pour apprendre à respecter l'environnement. Il permet de travailler l'obligation impersonnelle avec *hay que*, *no hay que* + infinitif, revoir la défense avec *no* + subjonctif, et d'introduire l'impératif. Le spot publicitaire de Cruz Roja, que l'on peut trouver dans la cassette qui accompagne le manuel Gran Vía de 1<sup>ère</sup>, permet de réemployer l'obligation impersonnelle et la défense, et de consolider l'impératif (2<sup>ème</sup> personnes du singulier et du pluriel).

### 2. Présentation du spot publicitaire

Le spot débute par le plan général, en couleur, d'un salon, avec, assis sur le sol, un bébé regardant la télévision. Un gros plan sur la télévision montre des images en noir et blanc d'une population en guerre. Un gros plan sur le bébé montre sa réaction face aux images, suivi d'un gros plan sur une petite fille en larme. Enfin le bébé se lève, se dirige vers l'écran de télévision et offre sa sucette à la petite fille en pleurs. C'est sur un bref arrêt sur image qui mêle en noir et blanc et en couleur, la main du bébé au visage de la petite fille, que l'on entend défiler la voix off :

Hay gente que nace dispuesta a ayudar a los demás. Hombres y mujeres que más tarde o más temprano acabarán siendo voluntarios de la Cruz Roja. ¡Ayúdanos!

### 3. Démarche

1ère séance:

J'ai procédé, comme pour le document vidéo précédent, par une première présentation de la publicité dans son intégralité, le document ne dure en effet qu'un peu plus d'une minute. J'ai jugé utile, en revanche, de maintenir la bande son dès le premier visionnement, car le document étant très court, les effets sonores sont indispensables pour sa compréhension. L'impact de la première projection sur les élèves a été impressionnant. Tous les élèves de la classe avaient le doigt levé. Nous avons déjà étudié en classe une affiche publicitaire pour un jus de fruit Granini, les élèves y avaient appris « *se trata de un anuncio* », « *es promovido por* », « *su objetivo es* », « *se dirige a* », « *el lema es* », « *se compone de* », « *ser eficaz, convincente* », « *lograr su propósito* ». Ce qui leur a été très utile pour la présentation du document et a permis, en les guidant, de nombreux réemplois du subjonctif :

El documento es un anuncio promovido por la Cruz Roja.

Su objetivo es que voluntarios incorporen la Cruz Roja

Cruz Roja quiera que la gente ayude a los pobres

El anuncio representa a un bebé que está viendo la televisión.

Puis nous avons commencé l'analyse du document. J'ai volontairement fragmenté la publicité en plusieurs parties que nous avons étudiées une par une en faisant un arrêt sur image sur les plans importants: le premier plan général tout d'abord, avec le bébé assis sur le sol à droite de l'écran, en face à face avec la télévision à gauche de l'écran. L'intérêt de ce plan était de souligner ce face à face, l'aspect sombre de la pièce, qui symbolise l'attitude de la plus part des gens face à la détresse humaine : la passivité, la distance. Cela aurait été l'idéale, mais ce n'est pas ce que j'ai réussi à obtenir des élèves. Ils se sont attachés en premier lieu à la construction de l'image, sa

composition et à la description du bébé. Ils ont alors sollicité énormément de vocabulaire : une sucette, une couche, être assis... J'ai de nouveau eu du mal à passer à l'étape suivante, car là encore, je n'ai pas su les rediriger vers mes objectifs par peur de les frustrer. On a donc passé plus de temps sur cette première séquence que prévu, ce qui nous a dans un premier temps un peu éloignés de l'itinéraire que j'avais ébauché pour les aider à la construction du sens. J'aurais dû les rediriger vers ce face à face entre le bébé et la télévision et insister sur l'obscurité et les éléments qui auraient pu les mener plus rapidement vers l'implicite.

La deuxième partie montrait un gros plan sur les images en noir et blanc de l'écran de la télévision du salon, et la réaction du bébé à ces images, et aux cris et pleurs des personnages. Cette partie a bien fonctionné. Les élèves se sont attachés au contraste entre le noir et blanc et la couleur. Ils ont parlé de ce que le noir et blanc évoquait pour eux et ont parlé de guerre et de déportation. On a pu réutiliser *mientras que* pour l'opposition. Quand à la réaction du bébé elle a donné lieu à un véritable débat entre les élèves. Un élève a demandé « émouvoir », ce qui m'a permis de leur faire utiliser de nouveau la tournure affective avec *conmover* et le réemploi du subjonctif:

Al bebé le conmueva que la gente sufra

A bebé le conmueva que la gente llore

J'ai donc demandé au reste de la classe quels éléments permettaient de voir que le bébé était sensible aux images qu'il voyait. Un élève a demandé *estremecerse*. Et une élève, qui participe pourtant très peu à l'oral d'ordinaire, en réaction à la phrase de son camarade, et en réutilisant une tournure vue dans la progression précédente a dit: « Parece mentira que un bebé se estremezca ». Je lui ai demandé d'expliquer aux autres sa pensée, elle a donc ajouté: « Parece mentira que un bebé pueda entender el sufrimiento ». Ce qui a donné lieu à un débat entre les élèves sur le caractère instinctif ou non de la générosité et de la compassion, utile puisqu'il était en lien direct avec le commentaire de la voix off ( « gente que nace dispuesta a ayudar ») que nous avons étudié en fin de document.

Dans la troisième et dernière partie le bébé se lève, marche jusqu'à la télévision (il traverse symboliquement la pièce, rompt la distance qui le sépare des autres, ceux qui souffrent), enlève sa sucette de sa bouche et la met dans la bouche d'une petite fille en pleur. Les bons élèves se sont directement attachés cette fois-ci au sens symbolique de

cette séquence, mais j'ai préféré malgré tout commencé par interroger les plus faibles pour décrire rapidement la scène. Ils disposaient cette fois de tout le lexique nécessaire, ce qui a donné lieu à des phrases justes et bien structurées : « el bebé es generoso porque da su chupete a la niña » ; « para el bebé, su chupete es lo que más le importa ». Ce qui a permis aux bons élèves de rebondir sur le sens symbolique de cet acte: « el acto generoso del bebe simboliza la generosidad de los voluntarios de la Cruz Roja » ; « Si un bebé es capaz de entender el sufrimiento y ser generoso, los adultos tienen que ser generosos también ».

2<sup>ème</sup> séance :

La deuxième séance a débuté par une rapide reprise des objectifs de la Croix Rouge et des moyens mis en œuvre dans la publicité pour parvenir à ces objectifs, ce qui m'a permis d'introduire l'activité de cette deuxième séance pour travailler l'impératif : « inventez un slogan pour recruter un maximum de bénévoles pour la Croix Rouge en utilisant l'impératif ». Je leur ai donné la consigne en espagnol, et leur ai demandé de se mettre par deux pour effectuer cette tâche. Les élèves disposaient de 10 minutes. Ils pouvaient me demander tout le lexique qui leur était nécessaire. Les élèves de cette classe n'étant que 19, les petits groupes de deux sont facilement gérable. Dans ma classe de 4<sup>ème</sup>, composée de 30 élèves, la situation serait très vite devenue insupportable. Le travail a donné lieu à divers slogans intéressants pour utiliser l'impératif car il a permis de voir de nombreux irréguliers que nous n'avions pas vu au cours de la leçon précédente:

Sé generoso. No seas egoísta. Incorpora Cruz Roja.

Ayudad a la gente pobre

Sed buenos con los demás

Ofrece la hospitalidad a la gente pobre

Presta tus juguetes

Lucha contra la pobreza

Enfin, en fin de séance, il restait un peu moins de 20 minutes (le trace écrite de l'activité sur l'impératif a été prise sur le cahier d'exercice), je leur ai distribué à tous le

commentaire de la voix off retranscrit (voir annexe 4). Nous avons commencé par l'étude de la première phrase avec l'élucidation du vocabulaire (*nacer dispuesto/a*). Les élèves devaient expliquer avec leurs mots en espagnol ce qu'ils comprenaient par « hay gente que nace dispuesta a ayudar a los demás ». Je leur ai demandé comment cette phrase se reflétait dans la publicité. Comme nous avons travaillé pendant la séance précédente sur le caractère instinctif de la générosité du bébé, les élèves ont pu réemployer :

El bebé por instinto se levanta para dar su chupete a la niña

El bebé se conmueve aunque tenga un año

Pour la deuxième phrase, nous nous sommes arrêté un instant sur « *acabarán* ». Je leur ai expliqué qu'il s'agissait du verbe *acabar* au futur. Je leur ai posé cette question : ¿Qué podemos imaginar que será el bebé cuando sea mayor ? que j'ai écrite au tableau, avec en dessous, l'amorce pour la réponse : « cuando sea mayor, el bebé... », ce qui a permis aux élèves de répondre presque naturellement : « Cuando sea mayor, el bebé acabará siendo voluntario de la Cruz Roja », et qui a débouché sur « será voluntario », « Ayudará a los pobres », « incorporará la Cruz Roja ».

Nous avons pu ainsi introduire grâce à l'étude de la voix off et l'observation du phénomène linguistique écrit la progression suivante, avec comme objectif linguistique le futur et le futur dans la subordonnée, et comme thématique l'avenir.

### III) *La educación de las niñas* (JT. TVE)

#### 1. Présentation de la progression et objectifs

Le document *La educación de las niñas*, extrait de journal télévisé de TVE tiré de la cassette du CRDP collègue de 1993-1994, fait partie d'une progression sur le futur dans la principale et dans la subordonnée. La thématique de l'ensemble de la progression est l'avenir et l'éducation. Le premier document est un texte, intitulé « Quiero trabajar » et tiré de *Un aire que mata* de Emili Teixidor (voir annexe 5). Il permet de réviser le subjonctif qui sera nécessaire aux élèves pour la formation du futur dans la subordonnée, de voir d'autres tournures affectives que celles déjà vues en cours, et d'introduire le futur. Il permet l'utilisation de *enfadar* (« al padre le enfada que + subjonctif »), *sacar de quicio* (« al padre le saca de quicio que + subjonctif ») et l'utilisation de *cuando* + subjonctif et du futur (« cuando sea mayor, Hugo será mecánico », « cuando sea mecánico, Hugo arreglará coches »). Le deuxième document de la progression est une affiche publicitaire de la ONCE (Organización Nacional de Ciegos) avec pour slogan « Tendrá estudios aunque sea ciego », qui permet d'introduire *aunque* + subjonctif, et de continuer à travailler sur le futur et *cuando* + subjonctif (voir annexe 6). Enfin *La educación de las niñas*, dernier document de la progression permet le réemploi de toutes les tournures et expressions acquises durant la progression, ainsi qu'un travail sur la compréhension orale, facilité par l'apport lexical des deux documents précédents.

#### 2. Présentation de l'extrait de journal télévisé

L'extrait débute avec une brève introduction du présentateur du journal, en l'occurrence Matías Prats. Il parle d'une étude faite aux Etats-Unis qui démontre que les discriminations entre les filles et les garçons dans l'éducation existent toujours dans au moins 50 pays. Débute alors le reportage qui montre d'abord la situation en Europe, avec différentes images de salles de classe, puis dans le reste du monde, avec des images de petites filles qui travaillent au lieu d'aller à l'école. Je n'ai pas pris le document dans son entier. Le document était trop long et risquait de lasser les élèves,

d'autant que les images sont accompagnées de beaucoup de commentaires, et qu'ils auraient vite baissé les bras, ayant l'impression de ne rien comprendre.

### 3. Démarche

#### 1<sup>ère</sup> séance

L'inconvénient du journal télévisé est que le traitement est surtout verbal, du moins souvent lors de la première partie du journal, lorsque le présentateur annonce le sujet du reportage, sans compter la vitesse de la langue parlée. C'est pourquoi le rôle du contexte est très important. Dans ce reportage, les images viennent aider les élèves à comprendre de quoi il s'agit et sont un outil essentiel pour les aider à décoder les éléments verbaux. C'est pourquoi j'ai choisi de leur montrer une première fois le document sans le son. Ce premier visionnement a permis d'utiliser le lexique qui leur a été par la suite nécessaire pour la phase de compréhension orale. Grâce aux images, les élèves sont capables de deviner plus ou moins de quoi traite le reportage. Il faut alors, suivant les interventions des élèves, les guider vers la bonne direction à prendre, et prendre soin de leur donner le vocabulaire qu'ils rencontreront dans la bande sonore : « la educación », « abandonar las aulas », « dedicarse a las tareas », « la discriminación », etc.

Je crois qu'avoir fait le choix de passer d'abord le document sans son a été très bénéfique pour la suite de l'analyse. Dans la première phase de présentation qui a suivi le visionnement, les élèves ont saisi l'opposition qui était faite entre l'éducation des filles et celle des garçons rien que par les images. Ce qui nous a permis dès le début de la séance d'aborder les discriminations entre garçons et filles dans l'éducation, de la même façon que nous l'avions fait dans le document précédent, entre les voyants, et les non-voyants, ce qui a donné des phrases comme : « aunque sean niñas, tienen derecho a estudiar ».

J'ai pu me rendre compte lorsque nous avons travaillé sur le spot publicitaire de la Croix Rouge que varier les activités au cours de l'étude d'un même document était très bénéfique pour les élèves. Même si nous travaillons le même document, ils ont

l'impression de passer à autre chose. Ils en sont d'autant plus motivés. Cela évite que les élèves les plus faibles se lassent trop vite, et que l'euphorie du premier visionnement ne retombe très vite. C'est pourquoi j'ai décidé, comme je l'avais fait pour le document vidéo précédent de varier les activités.

Après cette première phase d'« ajustement », sans son, pour préparer les élèves à la compréhension orale, je leur ai distribué une feuille de route avec diverses activités (voir annexe 7). La première activité est un texte lacunaire. Les éléments soulignés en annexe sont les éléments qu'il s'agissait de retrouver. Cet exercice a permis de travailler la compréhension orale, en faisant repérer aux élèves les éléments linguistiques manquants, et de voir les quantités, les comparatifs et les superlatifs. : *menos...que, más que, al menos, el primer lugar, bajo, el más, los más...* et qui ont permis un réemploi de ces structures dans des phrases du type : « en Francia las niñas estudian más que en España », « en España hay menos oportunidades para las niñas que en Francia ».

2<sup>ème</sup> séance :

La deuxième activité se centre sur la troisième et quatrième partie du document. Après avoir pris connaissance des deux premières questions de la feuille de route, les élèves ont écouté la suite du document. Voici la transcription de la bande sonore :

En el resto del mundo, la discriminación es aún mayor. Estos escolares son pequeños y aún no hay diferencia. Pero cuando crezcan, la mayoría de las niñas abandonarán las aulas. No habrán estudiado ni un año.

L'intérêt linguistique de ce passage était bien sûr l'utilisation de *cuando crezca* avec entre autre l'irrégularité sur *crecer*, et le futur irrégulier de *haber*. Les questions posées ont représenté une aide précieuse pour la compréhension orale du passage. Elles ont permis l'appropriation de *mayor que, menor que* avec des phrases du type : « En el resto del mundo la discriminación es aún mayor que en Europa » ou « Aunque España esté en un puesto bajo, en España la discriminación es menor que en el resto del mundo ». De même, la deuxième question a permis de saisir quel était l'avenir réservé dans ces pays aux filles, l'appropriation de *la mayoría de* et le réemploi de *cuando* + subjonctif : « cuando sean mayores, la mayoría de las niñas abandonarán las aulas,

tendrán que trabajar, mientras que los niños seguirán estudiando », ou encore avec le réemploi de *sacar buenas notas* rencontré dans le premier document de la progression: « aunque saquen buenas notas, las niñas no podrán seguir estudiando ».

Nous sommes ensuite passé à la dernière partie du document que j'avais préalablement délimitée, après la lecture et l'explication des deux dernières questions. Voici la transcription de la bande sonore :

La idea de que la educación de los varones brindará mayores beneficios unida al limitado cupo de escuelas continúan relegando a la mujer. Las tareas del hogar, el matrimonio o un embarazo precoz las alejará de los libros.

Pour la troisième question, il a fallu expliquer le mot *brindar* que les élèves ne connaissaient pas, ainsi que le mot *cupo*. Cette question a permis de rentrer dans le vif du sujet en soulevant tous les problèmes de discrimination et de pauvreté. Cela a favorisé l'utilisation de *no es verdad que, es injusto que* + subjonctif, la réutilisation de *Parece mentira que* + subjonctif. Enfin, la dernière question a permis l'emploi de divers futurs : « Las mujeres se casarán, y cuando se casen, se dedicarán a las tareas domésticas ».

La fin de la séance a été consacrée à un petit débat entre les élèves à partir de la dernière question de la feuille de route. Les élèves ont pu réutiliser les comparatifs et superlatifs vus au cours de la séance précédente, et tout le lexique de la progression, ce qui a favorisé une production riche, et une participation importante de la part des élèves. Ils avaient en effet en main tous les outils nécessaires à une véritable situation de communication.

## CHAPITRE III

### BILANS ET PERSPECTIVES

## I) La motivation

La réaction des élèves lorsqu'ils sont faces au document vidéo est très positive. Il s'agit pour eux d'une nouvelle approche de la langue, ce qui les rend enthousiastes, et favorise la prise de parole. A l'écoute de l'espagnol authentique, les élèves sont le plus souvent surpris par la vitesse du débit de parole. Habités à ma prononciation, ils sont intrigués et inquiets car ils ne comprennent pas tout. Mais loin de les laisser se décourager, il faut les rassurer en leur montrant que même s'ils ne comprennent pas la globalité d'emblée, ils doivent tout d'abord essayer d'identifier ce qu'ils comprennent : d'où l'intérêt parfois d'un premier visionnement sans le son pour les familiariser avec l'image, leur faire identifier la situation par une première phase de description qui va permettre de balayer le vocabulaire, en veillant, là encore pour aider les élèves à une compréhension orale optimale, à utiliser le lexique qui réapparaîtra dans la bande sonore et qui permettra d'introduire une première ébauche d'interprétation. C'est une étape indispensable pour permettre de cibler le lexique et accéder par la suite à une meilleure compréhension globale du document et de la bande sonore : ce travail en amont permettra une percée plus rapide vers le sens profond, implicite du document. Car les élèves doivent accepter que la totalité du message linguistique sonore puisse ne pas être comprise. C'est en acceptant les zones d'ombre sans se fermer à l'exercice que les élèves pourront mettre en place une réelle méthode d'apprentissage.

L'utilisation ou non du son lors du premier visionnement dépend, nous l'avons vu, de la difficulté du document, de sa longueur, de la vitesse de la langue parlée, mais également du rapport qu'il existe entre les images et le son. Ils existent en effet différents rapports que Thierry Lancien répertorie dans *Le document vidéo dans la classe de langues*<sup>1</sup> : un rapport de contradiction, tout d'abord, lorsque le son vient contredire l'image, ce qui rendrait totalement infructueux une projection sans le son, à moins bien sûr de vouloir tester là la capacité des élèves à se rendre compte par un deuxième visionnement, avec le son cette fois-ci, du fossé qui existe entre ce qui est dit et ce qui est montré ; un rapport de distanciation, lorsque le commentaire relativise l'image ; un rapport critique, lorsque le commentaire contient un point de vue critique sur l'image ; et enfin un rapport de surdétermination, lorsque le son vient exagérer,

---

<sup>1</sup> LANCIEN, Thierry, *Op.Cit.*

amplifier l'image. Ce sont toutes ces particularités du document vidéo que l'on doit prendre en compte lors son analyse préalable, avant de le travailler en classe.

J'ai pu constater également au cours des diverses expérimentations qu'il faut savoir varier les activités à l'intérieur de l'étude d'un même document. Cela évite que ne s'installe la lassitude, certes, mais cela participe également au processus d'intertextualité et de transfert nécessaire pour que les élèves enrichissent leur expression personnelle, et améliorent la compréhension de la langue.

## II) Itinéraires...

Francis Loscot écrit dans *Enseigner l'espagnol en ZEP*<sup>1</sup> que « quel que soit le document étudié, on ne brûlera pas les étapes de l'élucidation, de la reformulation avant d'arriver au commentaire ». C'est en effet une étape cruciale dans l'itinéraire de compréhension du document vidéo. Lorsque cette étape est bâclée, ou mal guidée, les élèves ne peuvent pas, à cause de l'obstacle de la langue parlée, saisir les points essentiels pour construire le sens du document. Il faut donc « laisser du temps guidé pour entrer dans le document » ajoute Loscot, et « élucider les difficultés par des questions guides ». Lors de la dernière expérimentation que j'ai effectuée dans ma classe, la feuille de route et les diverses questions-guides ont en effet permis aux élèves de s'attacher aux éléments les plus importants du commentaire, à fixer leur attention sur les éléments déterminants pour une bonne compréhension du document, et donc favoriser ainsi la prise de parole de tous, même des plus faibles. Mais attention à ne pas tomber dans l'autre écueil. Le document vidéo déclenche chez les élèves un désir de s'exprimer qui est très positif, certes, mais qu'il faut savoir canaliser pour éviter que cette phase d'élucidation, de « temps guidé » soit trop longue, et finisse par éloigner les élèves du sens du document. C'est une des difficulté que j'ai rencontrée au cours des diverses expériences : celle de savoir guider les élèves sur l'itinéraire de lecture fixé, sans pour autant frustrer leur désir d'expression spontané, mais tout en les aidant à parcourir le document de façon à percevoir plus rapidement le sens du document, et à pouvoir ainsi les amener à toujours creuser le plus possible vers l'implicite. C'est

---

<sup>1</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Enseigner l'espagnol en ZEP*, Paris : Inspection Générale de L'éducation Nationale, 1999.

pourquoi il est important de prédéfinir un parcours d'étude dans le document auquel il faut se tenir, et vers lequel il faut guider les élèves.

Accéder au sens profond d'un document est parfois très difficile. Lors de l'étude sur le spot de propagande de la Croix Rouge, les élèves ont eu du mal à saisir au début du travail d'analyse le sens implicite qui se dégageait du document. J'aurais pu, à ce moment là, soit le suggérer en leur donnant des pistes d'analyse, soit tout simplement le leur donner, en leur demandant quels éléments permettaient de justifier cette affirmation, pour éviter que les élèves tournent en rond sans comprendre où je voulais les conduire. De la même façon, en leur donnant des questions-guides, qui attirent leur attention vers les éléments implicites du document, j'ai constaté que leur production orale en était d'autant plus riche et bénéfique.

### III) Construire le langage

Face au document audiovisuel, tous ressentent le besoin de s'exprimer. Il faut donc pour cela leur donner les outils nécessaires. Toujours dans *Enseigner l'espagnol en ZEP*, Francis Loscot écrit que « lorsque l'on commente en classe de langue vivante une image, il faut que les élèves disposent déjà des mots pour dire et interpréter l'image ». D'où l'importance de la place du document vidéo dans la progression, et du choix de ces mêmes documents. Car tout l'apport de lexique et de tournures linguistiques d'une progression antérieure à l'étude d'un document contribue au réemploi et à la fixation des acquis. Au fur et à mesure des expérimentations faites en classe, j'ai constaté que le transfert du lexique, des tournures et des structures linguistiques devenaient spontané chez les élèves. Lors des trois expériences, le document vidéo a suscité des réemplois permanents, immédiats, avec de nombreux transferts des éléments vus dans les autres documents. Ces diverses expériences ont montré un enrichissement progressif de la langue des élèves et de leur expression personnelle par l'appropriation des tournures et lexiques rencontrés et réutilisés dans divers supports, et au cours de diverses activités. Ce qui leur démontre également de façon directe que le langage que l'on utilise en classe est un langage constructif, que ce qu'ils apprennent est utile, pas seulement lors de l'étude d'un document précis,

puisqu'il peut leur servir dans toutes les situations qu'ils rencontrent et que tout ces divers éléments vus en classe participent à la construction d'un langage effectif. Les élèves sont d'autant plus motivés s'ils se rendent compte que tout ce qu'ils apprennent leur sert réellement. « Avoir des mots, c'est pouvoir communiquer dans toutes les situations avec des interlocuteurs différents, c'est donc élargir son univers », écrit Alain Bentolila<sup>1</sup>, d'où l'importance d'enrichir l'expression de nos élèves. En insistant sur la mémorisation du lexique et des tournures rencontrées dans chaque document, en favorisant réemploi et transfert, les élèves réinvestissent les apports et élargissent ainsi leur capacité d'expression et de compréhension. Alain Bentolila ajoute : « avoir des mots, c'est mieux comprendre, c'est mieux voir, c'est mieux parler, c'est penser et juger, c'est expliquer, c'est s'expliquer, c'est pouvoir influencer et agir sur les autres, enrichir ses propos et sa pensée ».

Si le document vidéo enrichit l'expression orale, il permet également de travailler avec les élèves la qualité de leur expression, en corrigeant leur prononciation de l'espagnol. Ecouter une langue authentique permet aux élèves d'améliorer leur accent. Ils apprennent, avec l'aide de la vidéo et de leur professeur, à replacer correctement l'accent tonique, à articuler correctement les phrases et les mots, à différencier les divers accents et prononciations de l'espagnol, enfin, à apprécier tout ce qui fait la spécificité de la langue espagnole. L'aide du professeur est alors indispensable pour accompagner la compréhension orale de la langue, et pratiquer la correction de leur expression.

#### IV) Acquérir une méthode d'apprentissage

Le document vidéo m'a également permis d'identifier les capacités de mes élèves, et de me rendre compte jusqu'à quel point ils étaient capables de comprendre la langue espagnole authentique. C'est expérience a pour eux aussi été très gratifiante : ils ont acquit les outils nécessaires à une expression orale avisée, ce qui les a rendus plus sûrs de leurs capacités et donc les a encouragés. Le document vidéo a permis de mettre les élèves sur la voie de l'autonomie : mis dans une situation de défi, les élèves ont

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

ressenti le désir de prendre la parole. La vidéo est un document proche du réel, ce qui motive les élèves à prendre la parole et à exprimer leurs points de vue personnels, et encourage l'expression, qui n'est plus vécue par eux comme un exercice mais comme une vraie situation d'échange et de communication.

En mettant les élèves en prise directe avec l'actualité, la culture, et la société espagnole, la vidéo apprend aux élèves à réfléchir, à combattre les idées reçues, à savoir décoder l'image télévisuelle pour ne pas se laisser influencer, à toujours questionner ce qu'ils voient pour ne pas se laisser tromper par les apparences, par une impression première, et à toujours aller plus loin pour dégager le sens profond d'une image. Les élèves apprennent à travailler ensemble pour la construction du sens du document. L'utilisation de la vidéo a en effet favorisé l'interactivité entre les élèves. C'est par un travail d'échange entre eux qu'ils apprennent maintenant à construire la langue. Dans *Langues vivantes et technologies nouvelles*<sup>1</sup>, il est dit qu'il faut savoir « utiliser les compétences du groupe, apprendre à travailler en équipe où la compréhension de chacun améliore la compréhension de tous ». Car favoriser l'interaction est un véritable facteur d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle il est important de choisir des documents et des thèmes adéquats susceptibles d'intéresser les élèves, pour capter leur attention et favoriser les débats.

Les répercussions sur les différentes compétences des élèves sont diverses. Ils ont pour beaucoup améliorée leur expression orale (phonétique, lexicale), enrichi leur expression écrite : tournures idiomatiques, mots de liaison, recherche de l'implicite, et amélioré considérablement leur compréhension orale et écrite. En effet, tout le travail qu'ils ont appris à effectuer à partir de la vidéo, la description des éléments puis recherche de l'implicite, l'appropriation puis l'utilisation du lexicale est reproduit sur le document textuel. Les élèves ont ainsi enrichi leurs méthodes de travail et d'étude de différents documents. D'autre part le texte les motive de nouveau tout autant, car il n'est plus le support exclusif. Les élèves se sentent par ailleurs beaucoup plus à l'aise dans le document textuel qu'ils ne l'étaient auparavant puisqu'ils ne se contentent

---

<sup>1</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Langues vivantes et technologies nouvelles*, Paris : Direction des lycées et des collèges, 1992.

désormais plus du sens littéral du document, mais approfondissent leur commentaire après la phase d'observation toujours en direction du sens implicite du document. Ils ont appris à poser et se poser les bonnes questions, et à refuser les évidences.

L'amélioration du niveau de l'ensemble de la classe est indéniable. J'ai constaté également plus de souplesse à l'écrit. Ils ne se contentent plus de répondre par des phrases simples, mais justifient leurs réponses et réutilisent les structures travaillées tant à l'oral qu'à l'écrit.

## CONCLUSION

L'intérêt de l'utilisation du support audiovisuel pour l'apprentissage de l'espagnol en collège est, nous l'avons vu, multiple. Il favorise la motivation et participe à la construction du langage, à l'enrichissement de l'expression et à l'acquisition d'une méthode d'apprentissage. Si tout est préalablement mis en place dans la classe, pour fonctionner à partir du support audiovisuel aussi aisément qu'à partir du support textuel, au moyen des diverses stratégies que nous avons pu évoquer, la vidéo est l'auxiliaire indispensable à l'apprentissage de l'espagnol.

Ce qui nous amène à nous poser la question suivante : quelle place doit-on lui réserver dans la pratique pédagogique ? Car en effet même si le support audiovisuel nous a montré son efficacité dans l'apprentissage de la langue, nous avons pu constater qu'il doit nécessairement être intégré dans une progression et est indissociable des autres documents pour remplir les objectifs de l'apprentissage. Car c'est en effet grâce à la diversité des activités et des supports mettant en jeu les diverses compétences, compréhension et expression écrite, compréhension et expression orale, qui se complètent et s'enrichissent mutuellement, que l'on aidera l'élève dans son processus d'acquisition de la langue. Proposer des supports et des activités variées, c'est montrer aux élèves ce qui fait sa spécificité, et les guider vers un véritable objectif de communication.

Le document audiovisuel ne doit donc pas fonctionner seul, de la même façon que le texte ne doit pas être l'unique support pédagogique exploité en classe. C'est donc dans une pédagogie mettant en jeu des activités variées, à partir de supports divers et attrayants, pour éviter à tout prix la monotonie et donc la démotivation des élèves, que le document audiovisuel trouve sa place.

# ANNEXES

## ANNEXE 1

# ¡Cásate conmigo!

 *Un parque. Media tarde. Ruidos de juegos de niños. Él, feo<sup>1</sup> y mal vestido, sentado en un banco, lee un periódico. Ella, guapísima<sup>2</sup> y muy arreglada, se acerca al banco y merodea<sup>3</sup> alrededor. Por fin se sienta en el otro extremo del banco.*

ELLA. – Oye... perdona... ¿Vienes mucho por aquí?

ÉL. – *(Despectivo<sup>4</sup>)* ¡Y a ti qué te importa<sup>5</sup>! *(Sigue leyendo)*

ELLA. – *(Acercándose en el banco)* ¿Estudias o trabajas?

ÉL. – ¿Quieres que llame a un guardia?, ¿eh?

5 ELLA. – Bueno, no te pongas así... No te estoy haciendo nada. Sólo estoy aquí, sentada... El banco es de todos.

ÉL. – ¿Es que no puede uno venir al parque tranquilamente a leer el periódico sin que se acerque una pesada<sup>6</sup>? ✕

10 ELLA. – ¡No puedo más! *(Se pone a llorar)* Llevo más de un año detrás de ti<sup>7</sup>. No te pones al teléfono, no quieres hablar conmigo, y cuando te encuentro haces como que no me conoces... Yo trato de seguirte la corriente<sup>8</sup>, pero esto no puede seguir así. Estoy sufriendo y pasándolo muy mal. ✕

ÉL. – Es tu problema.

15 ELLA. – ¿Es mi problema estar enamorada de ti?

ÉL. – ¿Pero por qué estás enamorada de mí, si yo no hago nada?

ELLA. – ¡Cásate conmigo<sup>9</sup>, por favor te lo pido! ¡Soy rica, guapa, culta<sup>10</sup>, tengo una casa maravillosa, un perro...! ¡Todo te lo doy! ¡Todo!

20 ÉL. – ¡Pero bueno...! ¡Qué manía has cogido! No me quiero casar, a ver si te enteras<sup>11</sup>. Soy ferroviario<sup>12</sup>. Me gusta conducir trenes por el mundo y no quedarme pegado a unas faldas<sup>13</sup> en casa. ✕

José Luis Alonso de Santos, *Una verdadera mártir*

## Una sorpresa

### TEXTE 1

MANOLO. – Pasa, Carmencita. Esta casa se honra en recibir<sup>1</sup> a la mujer más encantadora del Universo.

CARMEN. – No te pases<sup>2</sup>, Manolo. (*Observándole.*) ¡Qué elegante estás! Me gusta la camisa...

5 MANOLO. – Es nueva... La compré ayer... y también la corbata<sup>3</sup>...

CARMEN. – ¡Qué bien hueles!

MANOLO. – Paco Rabane. También lo compré ayer...

(*Se abrazan*)

10 CARMEN. – Por cierto... huele a otra cosa, que no es precisamente a perfume... ¿Tienes algo en el fuego?

MANOLO. (*Alarmado*) – ¡El pollo<sup>4</sup>! ¡Seguro que se ha chamuscado<sup>5</sup>! ¡Lo que faltaba!

15 (*Sale corriendo. Ella, mientras, observa detenidamente la habitación, complacida con lo que ve. Al poco entra Manolo con un pollo calcinado en la fuente<sup>6</sup>.*)

MANOLO. – Este plato se llama «Pollo a la carbonara». Lo acabo de inventar. (*Furioso*) Podemos llamar a un «chino»<sup>7</sup>. Es lo más socorrido<sup>8</sup>. En veinte minutos están con la cena.

CARMEN. – Espera un poco. ¿Cuál es mi sitio?

20 (*Manolo le indica donde debe sentarse y aparta la silla para que lo haga, ayudándola luego a colocarse. Todo un caballero<sup>9</sup>.*)

CARMEN. – Ven. Siéntate y no te pongas nervioso.

(*sigue...*)

1. *c'est un honneur pour cette maison de...*

2. *n'exagère pas*

3. *la cravate*

4. *le poulet*

5. *il est brûlé*

6. *le plat*

7. *un restaurant chinois*

8. *pratique*

9. *un vrai gentleman*

### Así se dice

- acicalarse: *se mettre sur son trente-et-un*
- una cena: *un dîner*
- un convite: *une invitation*
- convidar: *inviter*
- una comida rica: *un repas savoureux*

## ANNEXE 3

# Respetar nuestro entorno

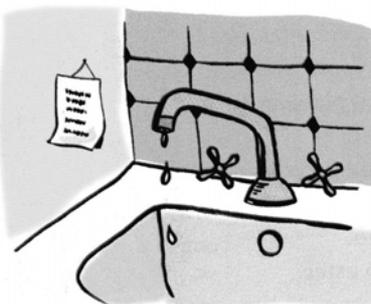
Si el hombre continúa consumiendo, produciendo y contaminando<sup>1</sup> a este ritmo, los efectos en el ecosistema serán<sup>2</sup> irreversibles.

Hay que aprender a conocer y respetar la Tierra.

Algunos consejos<sup>3</sup> son los siguientes:



No utilices los ríos ni los mares como si se tratara de un cubo de basura<sup>4</sup>.



Cierra bien los grifos<sup>5</sup>.



Aconseja a tu madre para que compre productos de limpieza biodegradables.



Recicla el papel, el plástico, el metal y el vidrio.

1. contaminar: *polluer*
2. seront
3. conseils
4. *comme s'il s'agissait d'une poubelle*
5. *les robinets*
6. *les sentiers*
7. *tu aideras*
8. *tu ne dérangeras pas*
9. *massacre*
10. *manteaux de fourrure*

### Así se dice

- aconsejar que: *conseiller de*
- fomentar: *favoriser, développer*
- la conducta: *la conduite*
- portarse: *se conduire*
- enterarse de: *apprendre, se rendre compte de quelque chose*
- contar con: *compter sur*
- el civismo: *le civisme*
- el ciudadano: *le citoyen ; le citoyen*
- mejorar: *améliorer*
- un desastre ecológico: *un désastre écologique*

## ANNEXE 4

Hay gente que nace dispuesta a ayudar a los demás.  
Hombres y mujeres que más tarde o más temprano acabarán siendo voluntarios de la Cruz Roja.

**+** Ayúdanos

## ANNEXE 5

### ¡QUIERO TRABAJAR !

El boletín de notas que mi hermano lleva a casa cada mes saca a mi padre de quicio<sup>1</sup>.

- ¡Otro cero en lengua...! ¡Y un dos en matemáticas! ¿Pero cómo es posible? ¡Ni haciéndolo expresamente<sup>2</sup> se sacan notas tan bajas! ¡Qué desastre!

Mi madre interviene conciliadora:

- A lo mejor Hugo no quiere hacer una carrera... No todos han de ser médicos o abogados<sup>3</sup>. ¡Dios nos libre! Los libros no le llaman y, en cambio, tiene unas manos de plata: ayer arregló<sup>4</sup> el tocadiscos él solo. [...]
- ¡Vaya una cosa! –dice mi padre-. ¡Se va a ganar los garbanzos<sup>5</sup> arreglando tocadiscos!
- Vale más un buen albañil<sup>6</sup> que un mal médico.
- Desde luego. [...] ¿Qué quieres hacer, qué quieres estudiar?

Mi hermano lo mira con cara triste, y después de pensarlo un momento dice:

- Me parece que no sirvo para estudiar.
- Entonces, ¿Qué te gustaría hacer?
- Mecánico o radiotelegrafista...
- También tendrás que estudiar un poquito, si quieres llegar a ser<sup>7</sup> un buen mecánico o un buen radiotelegrafista.

Emili Teixidor (español), *Un aire que mata*, 1991.

---

<sup>1</sup> rend furieux mon père

<sup>2</sup> exprès

<sup>3</sup> avocats

<sup>4</sup> il a réparé

<sup>5</sup> il va gagner sa vie (familier)

<sup>6</sup> maçon

<sup>7</sup> devenir

## ANNEXE 6



**TENDRÁ ESTUDIOS.  
AUNQUE SEA CIEGO.**

Desde ahora, y durante toda su vida, la ONCE estará con él.  
Porque esa es nuestra razón de ser.  
Ayudar a las personas ciegas en todos los aspectos de su vida.

Desde la rehabilitación a la formación académica y profesional. De la cultura al ocio.  
Hasta conseguir su plena integración social.

  
**ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS.**

## ANNEXE 7

*La educación de las niñas, TVE*

### **1) En Europa. Completa el texto siguiente con las palabras correctas**

Las niñas en edad escolar continúan teniendo menos oportunidades en su educación que los niños. Esto es así al menos en cincuenta países del mundo según un estudio publicado en EE. UU en el que se confirma que la deficiente educación de las niñas entorpece el progreso, la salud y la planificación familiar.

Francia ocupa el primer lugar del mundo en educación femenina y España el número dieciocho. Un puesto bajo si lo comparamos con la renta económica que nos sitúa entre los diez países más ricos.

### **2) En el resto del mundo. Contesta a las siguientes preguntas**

- ¿En el resto del mundo, la discriminación es mayor o menor que en Europa?
  
- ¿Qué harán la mayoría de las niñas cuando crezcan?
  
- ¿Cuáles son las razones de esta discriminación entre los niños y las niñas?
  
- ¿Qué alejará a las mujeres de los libros?

### **3) Verdadero o falso: la educación de los niños brinda más beneficios?**

## BIBLIOGRAPHIE



BERGALA, Alain, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel*, Paris : Les cahiers de l'audio-visuel, 1975.

BOURRISSOUX, Jean-Loup, *Enseigner avec l'audiovisuel*, Paris : Les éditions d'organisation, 1992.

COMPTE, Carmen, *La vidéo en classe de langue*, Paris : Hachette, 1993.

CUEFF, Gaëlle, *Audiovisuel et formation des enseignants*, Nancy : Institut National de Recherche Pédagogique, 1994.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Enseigner l'espagnol en ZEP*, Paris : Inspection Générale de L'éducation Nationale, 1999.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Langues vivantes et technologies nouvelles*, Paris : Direction des lycées et des collèges, 1992.

FREYSS, Danielle, *L'audiovisuel en situation pédagogique*, Sèvres : Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, 1987.

JACQUINOT, Geneviève, *L'école devant les écrans*, Paris : Les éditions ESF, 1985.

LANCIEN, Thierry, *Le document vidéo dans la classe de langues*, Clé international, 1986.

METZ, Christian, *Langage et cinéma*, Paris : Larousse, 1973.

# TABLE DES MATIERES



INTRODUCTION	1
Chapitre I: LA VIDEO COMME AUXILIAIRE PEDAGOGIQUE	3
<u>I) Description de l'environnement</u>	4
<u>II) Pourquoi faire le choix du support audiovisuel comme auxiliaire pédagogique</u>	5
1. Authenticité, motivation et diversification	
2. Mémorisation et apprentissage	6
<u>III) Entraves culturelles, linguistiques et techniques</u>	7
<u>IV) Les stratégies pour surmonter les obstacles</u>	8
1. Comment choisir un document ?	9
2. La place du document vidéo dans la progression	
3. Déconstruire pour mieux analyser	11
Chapitre II : EXPERIMENTATIONS	12
<u>I) <i>Mujeres al borde de un ataque de nervios</i>, Pedro Almodóvar</u>	13
1. Présentation de la progression et objectifs	
Présentation de la séquence filmique	14
2. Démarche	
<u>II) Cruz Roja : <i>Ayúdanos</i></u>	17
1. Présentation de la progression et objectifs	
2. Présentation du spot publicitaire	
3. Démarche	18
<u>III) <i>La educación de las niñas</i></u>	22
1. Présentation de la progression et objectifs	
2. Présentation de l'extrait de journal télévisé	
3. Démarche	23

Chapitre III : BILAN ET PERSPECTIVES	26
<u>I) La motivation</u>	27
<u>II) Itinéraires...</u>	28
<u>III) Construire le langage</u>	29
<u>IV) Acquérir une méthode d'apprentissage</u>	30
CONCLUSION	33
ANNEXES	34
BIBLIOGRAPHIE	42
TABLE DES MATIERES	43

## Le support audiovisuel et l'apprentissage de l'espagnol en collège

**Résumé :** Ce mémoire propose une réflexion sur l'intérêt pédagogique du support audiovisuel dans l'apprentissage de l'espagnol en collège et sur les différentes stratégies à mettre en œuvre pour mettre ce support à la portée des élèves.

**Mots clés :** support audiovisuel / motivation / diversification / mémorisation / apprentissages

Collège Louise Michel (Chagny)  
Classe de 4<sup>ème</sup> / Classe de 3<sup>ème</sup>