

Troisième partie :

Espagnol langue étrangère

Quand didactique rime avec artistique et ludique : quelques exemples pratiques

Maya DESMARAIS
Lycée Pasteur, Lille

Un enseignant qui progresse est un enseignant qui ajoute une autre manière de faire à toutes celles qu'il maîtrise déjà (Puren 2013 : 4).

Enseignante en lycée pendant 5 ans, je corresponds au type que Christian Puren a qualifié d'enseignants « complexes »¹ : en effet, j'applique la logique de l'éclectisme en didactique des langues et j'explore toutes les formes de didactique, car l'échec de certains élèves, quels que soient les outils employés, m'interpelle. Je me suis donc interrogée sur les pratiques didactiques qui permettraient de mettre en place une approche ludique de la langue – dans mon cas : l'espagnol – dans un cadre suffisamment structuré pour que les élèves se sentent rassurés et accompagnés dans leur prise de liberté. Deux directions m'ont permis d'explorer cet équilibre délicat entre cadre structurant et liberté créatrice : l'écriture oulipienne² – qui consiste à écrire à partir de contraintes, qu'elles soient thématiques, lexicales ou structurelles – et l'expression théâtrale³. J'ai émis ainsi l'hypothèse

1. « (...) il est maintenant nécessaire et urgent de fonder ce que j'appelle une " didactique complexe ". Celle-ci peut se définir par son projet, qui consiste non plus à construire pour les enseignants et auteurs de matériels didactiques une cohérence préfabriquée, globale, constante et universelle, mais de leur proposer les moyens de construire eux-mêmes et pour eux-mêmes (et les apprenants...) de multiples cohérences partielles, provisoires et locales, et de les articuler les unes aux autres » (Puren 1998 : 16).

2. Voir l'ouvrage le plus accessible de Dominique Moncond'huy : *Pratiques oulipiennes* (2004).

3. L'atelier d'écriture oulipienne a été mis en place avec Coraline Soulier, enseignante de Lettres au lycée Pasteur (Lille), et l'atelier de théâtre en collaboration avec

qu'une approche ludique, créative et rassurante, pratiquée dans un espace différent – à l'occasion d'un travail en modules ou au sein d'un groupe d'Accompagnement Personnalisé –, remotiverait et revaloriserait certains élèves qui par la suite s'investiraient davantage au sein des cours, car, comme l'affirme le théoricien (Puren : 15) :

Il est pertinent et efficace, à certains moments (...) d'offrir aux élèves des occasions de se mobiliser sur des actions dont l'intérêt va au-delà du seul apprentissage de la langue-culture, dont ils auront participé à la conception, dont ils se seront sentis eux-mêmes responsables, qu'ils auront réalisées avec une certaine autonomie et qu'ils seront fiers d'avoir menées à bien.

1. OULIPO : QUAND « LA CONTRAINTE REND LIBRE »

L'OuLiPo ou Ouvroir de Littérature Potentielle est un groupe de réflexion composé à l'origine d'artistes et de mathématiciens (dont Georges Perec, Italo Calvino et Marcel Duchamp ont fait partie) créé en 1960, par Raymond Queneau et François Le Lionnais entre autres, dans le but d'explorer le lien entre littérature et mathématiques, et de classer (oulipisme analytique) et penser (oulipisme synthétique) les formes et contraintes littéraires, c'est-à-dire réfléchir sur celles déjà existantes et sur la création de nouvelles (sans oublier que, selon l'OuLiPo, un auteur classique peut être le plagiaire par anticipation d'un auteur contemporain, selon la conception borgésienne de la littérature⁴). Le but premier de l'OuLiPo est donc l'écriture sous contrainte. Le recours aux pratiques oulipiennes en cours de langue rassure les élèves grâce à une consigne claire, au travail en groupe, à l'usage du dictionnaire et à l'accompagnement du prof. Ce qui leur permettra de puiser dans des ressources imaginatives parfois insoupçonnées, de prendre plaisir à se perdre dans un dictionnaire, et d'élaborer un texte dont ils peuvent être fiers et qu'ils n'auraient jamais produits seuls, entre autres, par peur de la page blanche. La contrainte est donc un premier pas imposé qui servira de vecteur à la création artistique.

Voici quelques exemples que j'ai expérimentés principalement avec des élèves de Seconde, mais aussi de Première et de Terminale

Michel Fournier, enseignant de théâtre, et Pina Trunzo, enseignante d'anglais dans le même lycée.

4. D'après Jacques Roubaud, « L'ouliipo avance dans la direction dite "passé" aussi bien que dans celle conventionnellement désignée "futur" », (1991). Voir également : « Les ruses du plagiaire » de Marcel Benabou (1992).

générales et technologiques – groupes de niveaux très hétérogènes. Ces exercices ne peuvent être intégrés à une séquence, je les ai donc mis en œuvre sous forme d'un atelier d'écriture à l'occasion du dédoublement de mes classes de Secondes, dont l'alternance toutes les deux semaines permet de mettre en place une activité sans lien avec le cours en classe entière. En Première et Terminales, il s'agit d'activités ponctuelles (lorsqu'une partie des élèves est absent ou lorsqu'une séquence se finit juste avant les vacances).

1.1. Le cadavre exquis⁵

Il s'agit de donner une phrase aux élèves installés par groupes de 6 à 8 autour de tables. J'ai jusqu'à présent utilisé la nouvelle du guatémaltèque Monterroso « Cuando se despertó, el dinosaurio todavía estaba ahí » (1959), longtemps considérée comme la plus brève de l'histoire de la littérature. Chaque élève doit écrire cette phrase sur une grande feuille en laissant de l'espace entre les mots. Ensuite, chacun va ajouter un mot ou groupe de mots dont le but sera de modifier le sens de la phrase qui va, avec ce mot, former une nouvelle unité par elle-même. Cette dernière consigne est la plus difficile à percevoir par certains, qui, par exemple, ajoutaient « Siempre, » à la fin de la phrase.

Un exemple : « Cuando se despertó, el dinosaurio *de peluche* todavía estaba ahí » ou « Cuando se despertó *en la bañera*, el dinosaurio todavía estaba ahí ».

Ensuite, chaque élève donne la feuille à son voisin qui va, après avoir vérifié la correction linguistique et la cohérence du récit, ajouter à son tour un élément qui modifie le sens du récit. On s'arrête quand l'histoire a un début et une fin (ou quand les élèves tournent à vide et n'arrivent plus à s'investir dans le jeu). Le résultat n'est pas toujours cohérent, mais les élèves prennent un grand plaisir à manier la langue, le dictionnaire et les tableaux de conjugaisons pour réaliser cet exercice, conditions *sine qua non* à la motivation face à l'apprentissage plus rébarbatif des conjugaisons et du vocabulaire.

1.2. Le logo-rallye (Duchesne, Leguay 1984 : 187-188)

Cet exercice (par groupes de 2) consiste à inventer une histoire à partir d'une liste de mots imposés. Les élèves me donnent donc 10

5. Cette forme est une adaptation du célèbre jeu artistique élaboré par les Surréalistes.

mots (verbes, lieux, animaux, objets, etc.) que j'écris au tableau après les avoir acceptés (éviter les mots décontextualisés, trop simples à utiliser, comme « decir », « comer » ou « tomar »). Pour simplifier la tâche des élèves, j'ajoute une consigne quant au genre à adopter : le conte, avec une rencontre, une aventure et un happy-end. Avec des élèves d'un bon niveau et intéressés par la littérature, ou tout simplement un peu plus vieux, le récit policier a également fonctionné. Le temps fait également partie de la contrainte, il est donc préférable de finir l'histoire en une heure. Il est très important de prendre ensuite le temps de faire lire à voix haute chaque production, ce qui participe à la revalorisation des élèves en difficulté qui auront libéré leur imagination.

Le plus difficile à faire comprendre aux élèves est qu'il ne faut pas écrire tous les mots en deux phrases mais bien élaborer une histoire et que, par ailleurs, le merveilleux et l'incongruité sont permis, mais à condition que l'histoire soit cohérente. Un exemple que j'ai déjà rencontré : un éléphant schizophrène et une girafe alcoolique dans un hélicoptère, pourquoi pas ? Mais il faut expliquer comment ils sont arrivés là et en quoi ces informations éclairent l'histoire.

La mise en commun des textes à voix haute est un moment ludique très agréable au cours duquel, malgré certains accès de timidité, les élèves prennent plaisir à partager leur imaginaire et sont souvent fiers de leur production.

Cet exercice permet donc, non seulement la banalisation de l'usage du dictionnaire, la réflexion syntaxique, la libération de l'imaginaire et le travail en équipe avec la négociation entre deux imaginaires différents, mais il favorise également le travail sur la structure d'un récit et l'importance de sa cohérence.

1.3. Le bristol ou le poème combinatoire (Forte 2010)

Cet exercice très simple permet de développer une réflexion grammaticale sur la langue et de valoriser les élèves par un effet poétique immédiat et facile à obtenir. Cet exercice consiste à découper 6 morceaux de papier de même taille et à inscrire : un substantif ou groupe nominal, un verbe à l'infinitif, un adverbe (en « mente » pour ceux qui ont des difficultés), un comparatif « como... », un complément circonstanciel de temps et un complément circonstanciel de lieu. Pour une plus grande richesse du poème (et pour que l'activité dure 1h), il est préférable d'appliquer chaque consigne 2 ou 3 fois,

mais tout en maintenant le même univers (la forêt, le Pacifique, les elfes, etc.). Exemple :

una hoja/ caer/ lentamente/ como la pluma de un pájaro/ en el bosque/
al anochecer.

Ensuite, chaque élève mélange toutes les cartes et les lit lentement. Le poème sera donc différent à chaque fois que les cartes seront mélangées. Une variante : 2 élèves choisissent 2 univers opposés (chaud/froid, guerre/paix, joie/tristesse, etc.) et lisent leur poème indépendamment, puis en alternant les 2 bostols.

S'ils ont bien été accompagnés dans la recherche d'un contexte cohérent et d'une comparaison imagée, l'effet poétique est garanti.

1.4 Les poèmes fondus (Moncond'huy 2004 : 139)

Il s'agit de proposer des poèmes ou récits relativement longs, desquels les élèves vont extraire certains mots pour recomposer des haïkus⁶ ou d'autres formes poétiques brèves. L'approximation à un ou deux pieds près est acceptée.

1.5 S + 7 (Moncond'huy 2004 : 36) et traduction antonymique (Bénabou 1973 : 200)

J'ai regroupé ces deux exercices lors de la même séance car ils peuvent se faire à partir du même support pour montrer différents types de modification à partir d'un même texte. Cela dit, le premier exercice est assez basique et possède une charge créatrice assez faible alors que le second relève d'un travail plus complexe sur la langue, ils pourraient donc être scindés et placés, l'un au début du cycle oulipien, et l'autre plus tard dans le cycle. En effet, le S+7 (dont la consigne est difficile à expliquer mais facile à appliquer) consiste à isoler un groupe nominal dans une phrase, par exemple « el libro de mi vecina », de rechercher le 7^e substantif suivant dans le dictionnaire. J'ai choisi d'appliquer l'usage qu'en fait Jean-Michel Caradec, à savoir chercher à rebours le 49^e substantif puis le 42^e, 35^e, etc. jusqu'au 7^e, ce qui donne, par exemple, « busco el mono de mi wagon, el mimo de mi victoria, (...), el libro de mi vecina ». Voyons l'exemple de Caradec (Moncond'huy 2004 : 38) :

6. Le haïku est une forme poétique, brève et extrêmement codifiée, née au Japon, qui se présente sur 3 lignes : un vers de 5 pieds, un de 7 puis un de 5.

Je vis entrer Jean Queval

dans un cabriolet de la rougeur du bain,
 dans le cachalot de la roulure du baigneur,
 dans le cache-sexe de la roussette du bagnard,
 dans le cacique de la routine du bafouillage,
 dans le cadeau de la royauté du badaud,
 dans le cadre de la rubrique du bacille,
 dans un petit café de la rue du Bac.

Cet exercice permet également de réfléchir à la nature des mots, de s'approprier l'usage du dictionnaire mais aussi de donner à la langue un caractère ludique par son aspect saugrenu.

L'antonyme consiste à tenter d'écrire le contraire du texte fourni aux élèves, recherchant, par groupes de deux, quel pourrait être le contraire de « corazón », serait-ce « piedra » ? ou bien « cerebro » ? Et pour « salir por la puerta », s'agit-il de « entrar por la ventana » ou de « salir por la chimenea » ?

Une fois passée l'étape du « mais ça ne veut rien dire ! », l'expérience est ludique et les élèves s'investissent dans l'exercice avec beaucoup d'intensité dans les débats.

D'autres ateliers d'écriture sont possibles. Ainsi, à l'occasion d'un projet sur le rêve mis en place dans le lycée par des enseignants de théâtre, j'ai demandé à des élèves, par deux, d'écrire le rêve de l'un d'eux. La contrainte n'est pas lexicale ou formelle mais plutôt thématique ici.

Pour des élèves demandeurs de davantage de difficultés, il est également possible de jouer sur les variations de style ou sur les lettres employées ou interdites. Ainsi, « Le beau présent » (Moncond'huy 2004 : 30) est un poème qui rend hommage à une personne ou un objet en n'utilisant que les lettres contenues dans son nom. De même, le lipogramme (Oulipo 1973 : 77-100) consiste à réécrire un texte existant sans utiliser telle ou telle(s) lettre(s). Exercices que je n'ai pas tenté de mettre en œuvre car la difficulté linguistique me semble constituer un obstacle trop inhibant pour certains élèves.

Il n'est bien sûr pas possible de considérer ces exercices comme des recettes miracles qui transmettront aux élèves la motivation suffisante pour qu'ils se précipitent sur leurs tableaux de conjugaison et s'impliquent toute l'année quel que soit le cours. Ceci dit, je n'ai vu que très peu d'élèves réfractaires à ces exercices car la charge ludique et la part d'autonomie sont importantes. En outre, la nécessité du dictionnaire est immédiatement intégrée et ils le manipulent tout au

long de l'année, intégrant qu'il s'agit d'un outil indispensable lors de la pratique linguistique. L'omniprésence de l'enseignant est nécessaire pour certains élèves à l'imagination bridée, mais de façon générale, ces exercices permettent de rendre tous les élèves actifs, de les accompagner dans la libération de leur imaginaire car la peur de la page blanche est neutralisée. Pour certains, ce sera l'occasion de découvrir la capacité de jouer avec une langue étrangère et, bien sûr, de réaliser un travail sur la correction lexicale et grammaticale. Cette expérience permet de valoriser certains élèves et de jouer sur leur motivation par la sensation de liberté et la réalisation d'une création artistique personnelle.

En Terminales où trop peu d'heures sont consacrées à la préparation lourde du Bac, les exercices oulipiens peuvent être mis en œuvre lorsque de nombreuses absences empêchent la progression du cours, lorsque les élèves et les profs sont épuisés avant les vacances, ou lorsqu'un incident empêche la réalisation d'un devoir ou d'un cours basé sur une technique parfois défaillante. Il s'agit d'un « plan B » utile et facile à mettre en œuvre pour peu que quelques dictionnaires soient accessibles dans l'établissement.

Lors de ces séances qui demandent peu de préparation et génèrent une grande activité de la part des élèves, l'enseignant n'est qu'un accompagnateur consultant. Ainsi, la principale difficulté consistera à canaliser l'énergie débordante des élèves et le niveau sonore concomitant.

2. EXPRESSION THEATRALE

Ma première expérience avec l'expression théâtrale didactisée, pendant mon stage IUFM et encouragée par une amie bolivienne comédienne, a consisté à mettre en scène un petit dialogue et une brève scène identique pour toutes (il s'agissait d'une classe de 33 filles de SMS⁷), mais dans un contexte différent pour chaque groupe (dans un bus, une maison, etc.), ce qui a motivé ces élèves au point que plus d'un tiers de la classe a insisté pour demander l'option espagnol LV2 en Première alors qu'elle était officiellement supprimée (et ce malgré un niveau très faible : 5 de moyenne générale au devoir commun de Secondes). Pour ce faire, j'avoue que je laissais l'intervenante bénévole encadrer exercices de préparation et mise en scène et n'étais présente que pour assurer la discipline et les aider.

7. Sciences Médico-Sociales, maintenant cette filière a été remplacée par ST2S : Sciences et Technologies de la Santé et du Social.

Cette année (9 ans plus tard), étant dans un lycée où l'option théâtre est proposée, j'ai donc décidé, après consultation de nombreux collègues rompus aux techniques théâtrales, de mettre en place un projet de théâtre en langue étrangère (en parallèle, une collègue fait le même type d'exercices en anglais, avec une progression harmonisée) dans le cadre de l'accompagnement personnalisé en Premières L. Le groupe se compose de 20 élèves dont la plupart ne suit pas l'option théâtre et la motivation face à la mise en scène du corps est hétérogène.

Le niveau linguistique et l'attrait pour l'espagnol étant également hétérogènes, nous avons décidé de n'introduire le texte que progressivement et de ne présenter l'activité que comme une succession d'exercices ludiques et non comme un cours de théâtre). Ainsi, pendant le premier cycle (5 cours de 2h, car nous avons constitué 3 groupes de 20 élèves environ qui tournent avec les différents intervenants après chaque période de vacances et avons réservé la première séance pour la concertation), il n'a pas été question de travail de mise en scène. Il ne s'agit pas d'établir une réelle progression avec un objectif précis mais de travailler par touches sur la confiance, l'aisance avec son corps, la prononciation et un peu plus tard la mise en bouche de textes.

2.1. Préparation du corps et de l'esprit

Suite à une série d'exercices d'échauffement du corps et de la voix et de respiration pour lesquels je donne toutes les consignes en espagnol (tout en montrant l'exemple), nous enchaînons sur des exercices qui établissent un lien entre tous les élèves et instaure un climat de concentration, avec le passage d'un geste ou d'un son, tout d'abord à son voisin, dans un sens puis dans l'autre, et ensuite à n'importe quel membre du cercle. Un autre exercice, à faire lors des 2 premières séances pour qu'ils se connaissent mieux, consiste à donner son nom, puis le voisin donnera le premier puis le sien, etc. jusqu'à ce que la dernière personne liste les noms de tous les intervenants. Pour la concentration, les intervenants peuvent se compter dans l'ordre du cercle, puis dans le désordre, sachant qu'il faut recommencer à chaque fois que deux personnes donnent un nombre en même temps. Il faut donc former un groupe et être attentif aux autres.

Ensuite, nous sommes passés à des jeux qui sollicitent le corps mais sans textes (jeux du miroir, de la sculpture, de l'aveugle, de la marionnette, de l'extraterrestre) et, à l'inverse des jeux où seul le texte

prime : se lancer une balle en même temps qu'on se lance un mot ou se lancer un mot avec la gestuelle de l'envoi d'un paquet lourd, pour montrer que le plus important est de toujours s'adresser à quelqu'un ; ou bien répéter des *trabalenguas*⁸ tous ensemble en modifiant l'intensité puis en s'adressant à une personne et en introduisant une intention ; lire un texte le plus vite possible sans respirer, puis ajouter la ponctuation et le lire avec une intention ou un sentiment choisi par l'élève (colère, tristesse, timidité, séduction, etc.). Il s'agit toujours de montrer aux élèves qu'il ne s'agit pas de surjouer mais d'avoir quelque chose à dire à quelqu'un. Ils ont également, toujours dans cette optique, crié une phrase tout en rampant par terre, jouer au jeu du béret, celui qui gagne devant dire son texte (phrase ou *trabalenguas*) le plus vite possible à celui qui a perdu.

2.2. L'improvisation

Ensuite, j'ai introduit de petites scènes d'improvisation sur les présentations, car il s'agit d'un vocabulaire qu'ils maîtrisent.

J'avais, à l'occasion de la première séance, demandé aux élèves de s'avancer sur la scène face au public, de se présenter, de regarder le public puis de sortir, afin de travailler sur la neutralité en ôtant tout geste parasite. Là, il a été question, tout d'abord de se croiser par deux et de se saluer en remplaçant les mots par des chiffres mais avec des intentions ou affects, tout d'abord en harmonie, puis totalement opposés (un élève s'approche en pleurant, l'autre l'ignore et sort son téléphone par exemple). Dans un second temps, il a été question d'imaginer, dans des lieux et des contextes différents, des présentations (pendant la messe, à l'occasion de l'inscription dans un cours de gym, en discothèque, etc.). D'autres exercices d'improvisation introduits un peu plus tard peuvent s'appuyer sur une situation (conflit entre sœurs car l'une a pris le vêtement de l'autre, pour regarder la télé, contestation d'une note par un élève, etc.) par une ou deux répliques imposées sans lien direct apparent (« c'est l'heure de manger » et « je n'aime pas le rouge ») ou par le tirage au sort d'un lieu et d'une émotion. Comme pour les exercices oulipiens, plus la contrainte est forte, et plus les élèves pourront se sentir rassurés et se lancer, ayant tout de suite des idées, et plus elle sera large, plus certains bloqueront avec le fameux « je n'ai pas d'idées ».

8. Phrases difficiles à prononcer du type « les chaussettes de l'archiduchesse... ».

2.3. Introduction du texte

Une première prise de contact avec un texte a reposé sur une série d'impératifs extraite de *Notas de cocina* de Rodrigo García (1998) (impératifs liés à une thématique amoureuse – « ámame », « acaríciame » – ou culinaire – « rebáname », « sálame » –), travaillé sous forme de chœurs. Dans un premier temps, les élèves ont lu les différents impératifs en choisissant trois impératifs chacun et nous avons élucidé les éventuels problèmes de vocabulaire. Les intervenants devaient mémoriser leurs mots. Ensuite, ils se sont positionnés en deux lignes face à face et chacun devait prononcer un mot en faisant un pas vers l'autre groupe pour le défier. Dans un deuxième temps, il fallait ajouter une intention (différente pour chaque impératif), qui a souvent été la séduction car le texte s'y prêtait. Par la suite, les élèves devaient former un groupe compact duquel chacun tentait de s'extirper pour s'emparer d'un micro (en l'occurrence un stylo) pour dire son impératif, toujours dans le même ordre. Cet exercice repose toujours sur l'idée qu'une réplique de théâtre repose sur le besoin de transmettre un message important. Enfin, ils ont, par groupes de 4-5 inventé des chorégraphies s'inspirant du Haka Néo-Zélandais au cours desquelles ils devaient placer leurs impératifs. Ils se sont beaucoup amusés et les résultats ont été très convaincants.

Dans ce groupe, l'enthousiasme porte la plupart des élèves, à l'exception de deux ou trois. A partir du moment où j'ai séparé les réfractaires et que je les ai intégrés à d'autres groupes motivés par l'aspect ludique du jeu, ils se sont intégrés et n'ont pas manifesté avec trop d'intensité leur désaccord. Ils ont tout de même joué le jeu, même si une élève m'a dit qu'elle préférait faire des exercices de grammaire classiques plutôt que de jouer un rôle qui ne lui correspondait pas.

La difficulté principale repose sur l'équilibre entre corps et introduction de l'expression. Pour certains élèves, il faudra beaucoup d'exercices corporels sans paroles pour les mettre en confiance, pour d'autres, travailler sur le corps n'apportera rien (d'après leur représentation extrêmement codifiée de l'école) et seul l'aspect linguistique les intéresse car ils considèrent qu'il peut leur permettre de progresser dans une matière. Cela étant, la jeune fille la plus réfractaire, après avoir ressenti le besoin de quitter la pièce 5 mn, a fini la séance en riant aux éclats pendant la mise au point de la chorégraphie type Haka.

Finalement, contrairement à mes croyances personnelles, l'introduction de textes n'a pas posé de problème aux élèves et la plupart ont

très vite appris les leurs, même s'ils comportaient des difficultés linguistiques (textes argentins⁹ avec des expressions familières propres au *lunfardo*, la langue argotique née à Buenos Aires au gré des vagues successives d'immigration). Le deuxième groupe a donc pu représenter des scènes de théâtre à l'occasion d'un festival de l'Argentine que j'avais organisé au lycée (affiches réalisées par des élèves de Seconde, recettes rédigées et préparées par des élèves de Première, présentation de courts-métrages¹⁰ réalisés par des élèves et des scènes de théâtre). Je regrette que certains élèves n'aient pas pu présenter leur travail car il s'agissait, pour un groupe, d'un travail collectif avec 9 élèves sur un même texte et que plusieurs élèves étaient absents. Il est préférable que des petits groupes travaillent à 2 ou 3 maximums pour éviter ce risque, ou alors que le texte d'un personnage soit réparti entre plusieurs élèves, mais pas de façon chronologique, plutôt avec la co-présence de tous les élèves sur scène¹¹.

Ces deux expériences ont l'inconvénient premier de ne pouvoir s'intégrer dans une séquence traditionnelle de cours et de ne constituer qu'une parenthèse (soit à l'occasion des dédoublements de classes, soit à l'occasion de l'Accompagnement Personnalisé, qu'il soit disciplinaire ou transdisciplinaire), mais elles permettent de proposer un rapport différent à l'expression (tant orale qu'écrite) et de placer la langue vivante étrangère au service d'une pratique artistique dont le principal atout est l'aspect ludique, mais aussi la fierté d'avoir participé à une production artistique, collective la plupart du temps.

D'après le spécialiste en psychologie cognitive Alain Guerrien¹², la motivation des élèves, lorsqu'elle est « intrinsèque » et donc « autodéterminée », c'est-à-dire qu'elle répond à un intérêt des élèves

9. Textes de Rodrigo Garcia (1998) et d'Adriana Genta (2009).

10. A l'occasion d'un changement d'organisation qui ne me permettait de voir un groupe d'élèves que pendant 3 cours de 2h, j'ai entrepris d'encadrer la création de courts-métrages (avec beaucoup de bonne volonté mais sans aucune connaissance technique). L'écriture des scénarios s'est faite sur 2 cours et l'enregistrement pendant le 3^e (avec un seul caméscope, la contrainte était un peu trop forte ici). Quatre groupes se sont constitués, un a refusé de jouer le jeu mais les 3 autres ont obtenu un résultat de qualité avec de belles idées esthétiques et un montage bien fait (les élèves ont préféré s'en charger seuls, chez eux).

11. J'ai pu observer cette technique efficace, qui donne un résultat esthétique et qui permet une réorganisation de dernière minute en cas d'absences, à l'occasion d'un stage réalisé dans mon lycée avec le metteur en scène italien qui a monté *Woyzeck* en une semaine avec une vingtaine d'élèves.

12. Voir une conférence en ligne :

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20199>.

pour les activités et à un plaisir de les réaliser, et donc qu'elle est basée sur la liberté et le choix personnel, aura des effets plus favorables sur le plan cognitif (attention, engagement dans les activités, compréhension, mémoire, etc.). En outre, la précision claire des objectifs et des compétences que l'on cherche à développer permet, tout comme dans tout autre exercice plus classique, de donner du sens à l'apprentissage car l'élève en perçoit l'objectif et les enjeux. Ainsi, même si quelques élèves auront encore besoin de la contrainte de la motivation extrinsèque, imposée par la discipline et la notation, la plupart s'impliqueront davantage et prendront plaisir à jouer avec la langue, tant à l'écrit qu'à l'oral, sans oublier l'importance du sentiment d'appartenance à un groupe, car, selon Alain Guerrien : « la dimension coopérative [est] favorable au sentiment d'appartenance sociale ». La représentation théâtrale ainsi que la publication (sur un blog par exemple), des textes oulipiens des élèves favorisent le sentiment d'appartenance à un groupe de création.

3. BILAN DES ACTIVITES

Je ne peux pas affirmer que tous mes élèves ont acquis un niveau excellent en espagnol, mais peux affirmer avec certitude que ceux qui ont participé à ces projets y ont pris beaucoup de plaisir et ont été fiers de leur production, ce qui représente sans conteste une première victoire sur le chemin de l'apprentissage.

Pour ce qui est de la motivation des enseignants, ces exercices sont également intéressants car l'investissement des élèves variera en fonction des types d'exercices. Ainsi, une élève très discrète à l'oral dans le cadre de classe classique s'est investie dans le théâtre et a joué le jeu avec grand plaisir, prononçant autant de phrases en espagnol en une séance de théâtre qu'en un semestre de cours classiques lorsque je l'avais en Seconde (à 30 en moyenne). En marge des groupes chargés, souvent peu satisfaisants pour l'enseignement car les objectifs ne sont pas atteints dans le temps voulu, voir les élèves s'investir avec plaisir redonne un souffle à une pratique pédagogique pas toujours satisfaisante. Les objectifs du Bac sont contraignants et nous disposons de peu d'heures et dans des conditions difficiles car les groupes sont souvent chargés. Ce qui suscite un grand stress chez certains enseignants et une insatisfaction face à des élèves démotivés, dont le niveau ne correspond pas aux attentes du système scolaire. Observer une telle inadéquation entre les attentes du système et le niveau des élèves est souvent source de mal-être, voire de

découragement chez les enseignants. Ce type d'approche peut donc représenter une bouffée d'oxygène, de motivation autodéterminée.

BIBLIOGRAPHIE

- BÉNABU, Marcel, 1973, « Poésie antonymique », in OULIPO, *La littérature potentielle*, Paris, Gallimard, p. 200.
- BÉNABU, Marcel, 1992, « Les ruses du plagiaire », in Christian Vandendorpe (dir.), *Le Plagiat*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 17-30.
- DUCHESNE, Alain et Leguay Thierry, 1984, *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard.
- FORTE, Frédéric, 2010, *Bristol(s)*, Paris, Hapax éditions.
- GARCÍA, Rodrigo, 1998, *Notas de cocina*, (Collection « Hespérides »), Toulouse, Presse Universitaire du Mirail.
- GENTA, Adriana, 2009, « Andén », *Pequeñas dosis*, Buenos Aires, CELCIT, p. 5-8.
- GUERRIEN, Alain, 2011, « Pédagogie Freinet et motivation autodéterminée », URL : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20199>.
- MONCOND'HUY, Dominique, 2004, *Pratiques oulipiennes*, Paris, Gallimard.
- MONTERROSO, Augusto, 1959, « El dinosaurio », *Obras completas y otros cuentos*, México, UNAM.
- OULIPO, 1973, *La littérature potentielle*, Paris, Gallimard.
- PUREN, Christian, 1998, « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360.
- PUREN, Christian, 2013, « La perspective actionnelle, dernière mode officielle avant la prochaine ? », URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013b/>.
- ROUBAUD, Jacques, 1991, « L'auteur oulipien », in CONTAT Michel (dir.), *L'auteur et le manuscrit*, Paris, PUF.