

## **ACTIVITÉS LUDIQUES EN CLASSE DE FLE INSPIRÉES DE L'OULIPO <sup>1</sup>**

### **ABRÉGÉ**

Cette recherche a pour objectif de proposer des activités ludiques pour la classe de français langue étrangère (ou bien une autre langue), inspirées des techniques d'écriture créative proposées par l'Oulipo. Ces activités relèvent de la production écrite basée sur une contrainte d'ordre alphabétique, syntaxique, sémantique ou numérique et peuvent avoir comme point de départ n'importe quel texte. Nous présentons trois activités ici: « l'homoconsonantisme », « la traduction antonymique » et « le tireur à la ligne ». Nous avons testé ces activités dans les cours particuliers et à l'IIEF de Strasbourg. Par la suite, elles ont été mises en place par deux enseignantes FLE dans leurs cours à l'Université de Novi Sad et à l'Institut français de Novi Sad. Nous donnons ici la description détaillée de ces activités ainsi que leur mise en place. L'enquête et les données statistiques recueillies auprès des enseignantes et des apprenants ont confirmé notre hypothèse que ces pratiques ont de quoi nourrir les pratiques pédagogiques de langue.

Mots-clés: production écrite, écriture créative, contrainte, Oulipo, jeu, pratiques pédagogiques, FLE

### **LUDIC ACTIVITIES IN A FLE CLASS INSPIRED BY OULIPO**

#### **ABSTRACT**

This research aims to present ludic activities for the class of French as a foreign language (or another language), inspired by the creative writing techniques offered by Oulipo. These activities are based on written production that start from an alphabetical, syntactic, semantic or numerical constraint and can be initiated in any text. We present three activities here: "homoconsonantism", "antonymic translation" and "the shooter". We tested

---

<sup>1</sup> Ce travail fait partie du mémoire de master intitulé « Activités ludiques en classe de FLE inspirées de l'Oulipo » dirigé par Jean-Christophe Pellat et Ruggero Campagnoli et soutenu à l'Université de Strasbourg en 2010.

these activities in private lessons and at the IIEF in Strasbourg. Subsequently, they were put in place by two FLE teachers in their courses at the University of Novi Sad and the French Institute of Novi Sad. We give here the detailed description of these activities as well as their implementation. The survey and the statistical data collected from the teachers have confirmed our hypothesis that these practices have great potential in teaching practical use of language.

Keywords: written production, creative writing, constraint, Oulipo, game, pedagogical practices, FLE.

## 1. INTRODUCTION

Vu le potentiel de l'apprentissage par le jeu et le caractère ludique des techniques d'écriture de l'Oulipo, groupe littéraire français, nous sommes partie de l'hypothèse qu'une partie de ces techniques avait de quoi nourrir la pratique pédagogique du français langue étrangère. Voulant diversifier l'enseignement du français, nous nous sommes assigné comme tâche de voir quelles techniques pourraient être adaptées à l'usage pédagogique.

L'enjeu de ces activités est multiple : améliorer la production écrite des apprenants, leur épargner l'angoisse de la page blanche, les amener à enrichir leur vocabulaire, à mieux maîtriser la morphologie, la syntaxe, l'orthographe. L'objectif n'est pas de faire des apprenants des écrivains, mais plutôt de les aider à s'approprier des éléments langagiers d'une manière différente, voire ludique.

En rédigeant ces activités, nous avons songé aussi aux enseignants insatisfaits et obligés pour une raison ou une autre, d'exploiter une méthode de FLE peu intéressante. Une telle source d'insatisfaction chez les enseignants vient en général de textes qui ne sont pas porteurs d'informations authentiques, mais d'une structure grammaticale :

« ...on s'aperçoit que le discours auquel on expose les élèves n'est souvent que de la grammaire – ou de la structure – déguisée. » (Courtyllon 2003 : 32)

Ces textes inauthentiques, artificiels, fabriqués à des fins pédagogiques, dénués de sens, suivis par des exercices répétitifs, risquent de lasser les apprenants et de leur faire perdre l'envie du travail. Les méthodes communicatives et actionnelles, par contre, regorgent de documents authentiques difficilement abordables en cours. Pour cette raison, l'enseignant devrait tenter d'intervenir

avec une activité ludique afin de rendre son cours plus dynamique et les apprenants plus perceptifs.

### 1.1. Présentation de l'Oulipo

L'OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle) a été constitué sur l'initiative de François Le Lionnais et de Raymond Queneau en 1960. Leur idée était de faire de la littérature expérimentale. Parmi les oulipiens les plus renommés figurent Georges Perec, Marcel Duchamp, Marcel Bénabou, Italo Calvino, Bernard Cerquiglini, etc. Si leurs œuvres semblent « bizarres », c'est dû à la présence d'une ou plusieurs contraintes d'ordre formel :

« Dans ces oeuvres, en effet, l'effort de création porte principalement sur tous les aspects formels de la littérature : contraintes, programmes ou structures alphabétiques, consonantiques, vocaliques, syllabiques, phonétiques, graphiques, prosodiques, rimiques, rythmiques et numériques. » (*La Bibliothèque oulipienne* 2 : VIII)

Le sens et la cohérence sémantique les intéressent moins que la contrainte formelle. La qualité d'une œuvre n'est donc pas jugée selon le message qu'elle véhicule, mais par rapport au respect de la contrainte. Les partisans de la littérature sous contrainte considèrent que celle-ci féconde la création et qu'elle enrichit la langue par un recours à des tournures plus recherchées. Leur activité est axée sur un double objectif, le premier étant de revisiter la littérature en créant de la littérature. Ce qui fait la particularité de ce groupe c'est de vouloir marier la littérature aux mathématiques et à l'informatique, c'est-à-dire d'appliquer des théories mathématiques dans l'invention des contraintes. Leurs moyens d'expression sont des œuvres collectives et individuelles. Leurs productions sont publiées dans huit volumes de *La Bibliothèque oulipienne* ainsi que dans des volumes publiés à titre individuel.

L'originalité de l'approche oulipienne a connu un retentissement considérable. Nombreux Ou-x-po sont fondés à l'instar de l'acronyme OuLiPo, où X représente la BD, la peinture, l'architecture et même la politique, etc. L'intérêt grandissant que suscite l'Oulipo est selon l'oulipien Bénabou, dû à « un rapport décontracté que nous entretenons au langage et à l'écriture. Nous avons désacralisé la littérature et l'écriture sans tomber dans l'esprit des chansonniers » (Makhlouf 2010).

## 2. CADRE THÉORIQUE

### 2.1. À la croisée du structuralisme et du cognitivisme

Étant donné que certaines activités relèvent de la répétition, de la substitution, de la transformation, suivant les cas, elles évoquent nécessairement les exercices structuralistes. Quand, dans une activité, une seule bonne réponse est attendue, elle peut être considérée comme un exercice structuraliste.

Pourtant, en règle générale, dans ces activités, plusieurs réponses sont envisageables. Prenons en exemple une variante de l'« homoconsonantisme » où il s'agit toujours de garder les consonnes avec lesquelles l'élève est libre d'écrire un texte en respectant seulement leur ordre. Quoiqu'il s'agisse d'un exercice de complétion, l'apprenant a plusieurs choix. La multiplicité de choix le pousse à se rappeler la matière acquise, à opérer une sélection, à être créatif, etc. Dans ce sens, cette étude est cognitive dans la mesure où elle vise à améliorer la perception, la mémorisation et l'élaboration des constituants linguistiques en se servant des éléments du texte de départ:

« [...] le cognitivisme [...] considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire » (*Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde* 2003 : 45)

### 2.2. L'intérêt du jeu en classe

À l'instar de Weiss, nous nous situons dans la méthodologie ludocommunicationnelle qui vise à intégrer le jeu comme un lieu de communication plus authentique :

« Une activité ludique est une activité qui doit permettre à l'élève d'utiliser, de réutiliser de façon plus libre, personnelle, motivante et nouvelle, ce qu'il a appris de façon guidée pendant la leçon. C'est une manière d'introduire une communication un peu plus authentique dans la classe de langue. » (WEISS 1998 : 15)

Ces activités sont donc qualifiées de ludiques parce que les apprenants se laissent emporter par le plaisir du jeu de mots et de langue et produisent un texte fantaisiste qui finit par les amuser et susciter leur plaisir. Nombre de didacticiens

se sont aussi aperçus de l'utilité des jeux. Haydée, par exemple, affirme que le jeu permet de motiver l'apprenant et de « redonner goût à l'apprentissage en lui procurant du plaisir » (Haydée 2008 : 27).

Un autre enjeu est d'éviter aux apprenants l'angoisse de la page blanche grâce à la contrainte qui est censée déclencher leur imagination. Paul Fournel l'illustre de façon convaincante :

« Prenez dix personnes et proposez-leur d'écrire un poème inoubliable, vous avez toutes les chances de rester dans le grand silence blanc. Proposez leur d'écrire un poème sans la lettre "e" et les voici au travail, poussés par la curiosité et le défi. » (Fournel 2001 : 27)

### 2.3. La langue comme source de plaisir

Voyant la langue comme source de plaisir, Debyser insiste sur sa « fonction plaisir », fonction, selon lui, négligée par Jakobson (Debyser 1991 : 6). Il y a trente ans, le livre *Jeu, créativité et langage*, vantait les mérites des jeux relevant de la créativité :

« Les jeux de créativité ont pour fonction de développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production *pour le plaisir* des formes, de sens de phrases, de discours ou de récits originaux, insolites, cocasses, poétiques, etc., de faire découvrir ce potentiel que contient une compétence linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources, et, pour cela de libérer pour un temps les élèves du carcan de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes. » (Debyser 1991 : 116)

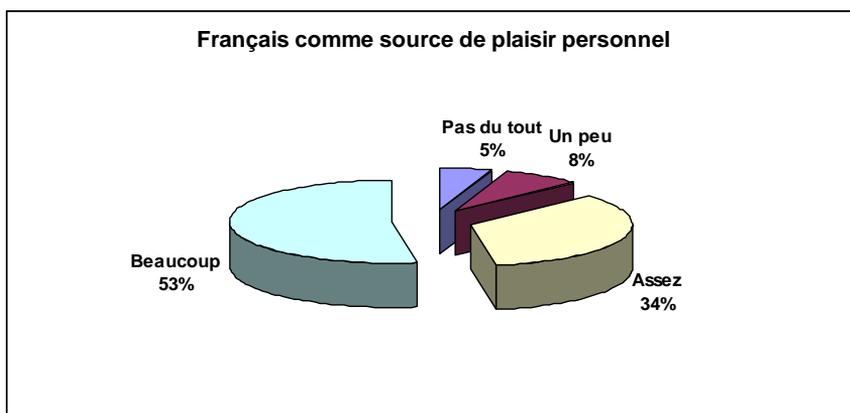
## 3. MÉTHODOLOGIE

Pour vérifier notre hypothèse que l'apprentissage doit être une source de plaisir et que les apprenants sont intéressés à maîtriser la production écrite, nous avons d'abord mené deux enquêtes portant sur les motifs et les attentes des apprenants. Ensuite, nous avons identifié les techniques d'écriture créative oulipiennes ayant, à nos yeux, un intérêt pédagogique. Puis nous les avons testées lors de cours particuliers avec un apprenant dont le niveau était A2. Par la suite, nous les avons décrites en songeant à leur mise en place en groupe. Enfin, nous avons demandé à deux enseignantes de participer à notre recherche en proposant

ces activités en cours de FLE. Cette étape a été réalisée et elle représente le moment-clé de notre recherche.

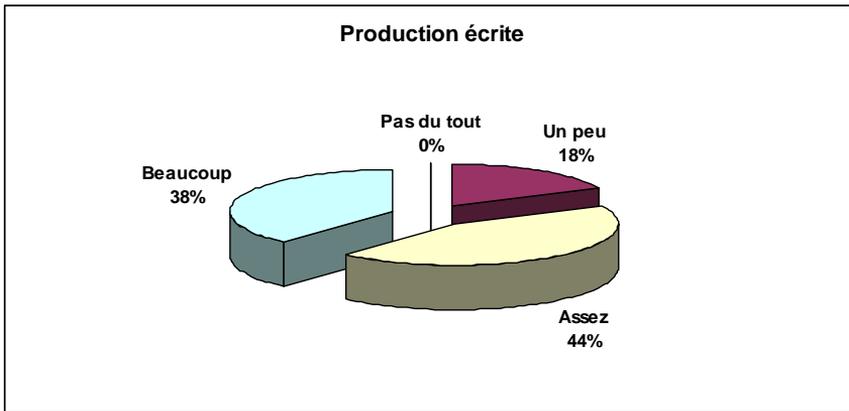
### 3.1. Enquêtes

Les enquêtes ont été faites par écrit et de façon anonyme à l'Institut français de Novi Sad et à la Faculté des sciences de Novi Sad auprès d'un public qui suivait les cours de français. L'échantillon pour les deux enquêtes est de 38 personnes adultes. La première enquête a confirmé notre hypothèse que le plus grand nombre d'apprenants suivait les cours de français parce que c'était pour eux une source de plaisir (60,5%) (graphique 1). Pour tous les résultats de l'enquête, voir l'annexe 2.



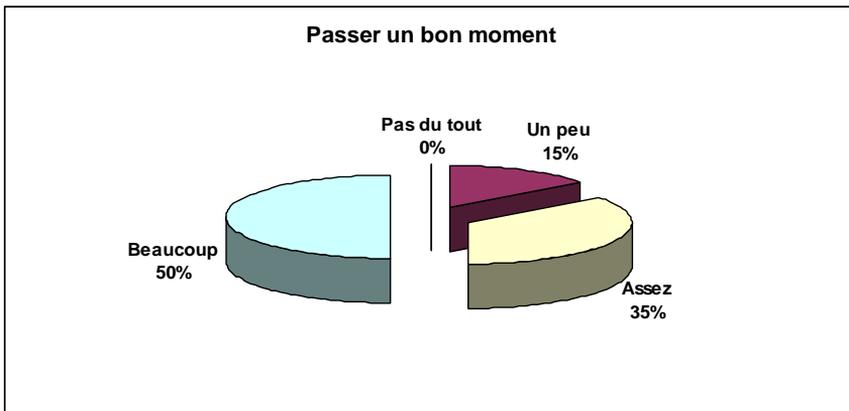
Graphique 1: Français comme source de plaisir personnel

Il ressort de la deuxième enquête que pour les apprenants, les plus importantes des quatre compétences à maîtriser sont la compréhension orale et la production orale, suivies de la compréhension écrite et de la production écrite (graphique 2). Même si la production écrite est la compétence la moins intéressante à maîtriser, 38% tiennent beaucoup à la maîtriser et 44% tiennent assez à la maîtriser, ce qui est loin d'être négligeable. Ces résultats confirment notre hypothèse qu'il faudrait accorder plus de place à l'écrit.



Graphique 2: Production écrite

En outre, pour notre recherche il est aussi intéressant que les apprenants tiennent à passer un bon moment dans les cours (50%) (graphique 3). Ceci a encore renforcé notre volonté de mettre en place des activités « amusantes » et pertinentes à la fois. Pour plus de détails sur l'enquête, voir l'annexe 3.



Graphique 3: Passer un bon moment

### 3.2. Critère du choix des activités

Afin d'établir un répertoire d'activités élaborées sur le modèle de l'Oulipo, nous avons puisé dans deux œuvres oulipiennes majeures, *La littérature potentielle : Créations Re-créations Récréations* et *Atlas de la littérature potentielle*. Vu leur prolifération, la production ultérieure oulipienne n'a pas été

prise en considération dans ce travail. À l'issue d'une recherche complète nous avons identifié dix-neuf activités ayant du potentiel didactique. Nous n'en présenterons ici que trois.

Les techniques de l'écriture créative ont été retenues pour leur universalité ainsi que pour leur flexibilité. Par l'universalité, nous entendons leur accessibilité à tous les niveaux de la maîtrise de la langue. Par la flexibilité nous entendons qu'elles peuvent être liées à toute thématique et reprises dans différents contextes. Elles sont flexibles non seulement dans la mesure où l'enseignant peut varier leur contenu, mais aussi leur difficulté et leur durée, en fonction des besoins de la classe.

Toutes les activités ont aussi en commun la contrainte qui guide la production écrite, et c'est justement là que les oulipiens mettent leur point d'honneur. La contrainte est une règle d'ordre formel à laquelle il faut se plier en écrivant. À titre d'exemple, le scripteur doit éviter une lettre dans sa production, combiner des mots selon une consigne, etc. L'apprenant se trouve face à une contrainte de niveau formel, alors qu'au niveau sémantique, il a toute liberté de s'exprimer.

### 3.3. Description des activités

Ayant identifié les activités susceptibles d'être pédagogiquement rentables, nous les avons décrites d'une manière précise et détaillée afin de fournir du matériel aux enseignantes participant à notre recherche.

Pour décrire les activités, nous avons adopté le questionnaire de Weiss (2002 : 10) qui comporte quatorze points : objectif, niveau de maîtrise de la langue requis, connaissances linguistiques requises, savoir-faire, apprentissage, dispositif de travail, degré d'autonomie de l'apprenant, production, gestion du temps, fréquence, préparation, consigne, durée, gestion de l'activité. Nous y avons intégré cinq points supplémentaires : démarche à suivre, exemple(s) oulipien(s), supports à la carte, variante(s), expérience pratique, application au texte de base d'une leçon et remarque sur l'exploitation pédagogique.

### 3.4. Exploitation pédagogique

La première étape de notre démarche consistait à aborder et à analyser les activités conçues avec un apprenant A2 lors de cours particuliers. L'étape suivante, qui consistait dans la mise en place des activités aux cours de FLE, a été

confiée à deux enseignantes, dont une assurait des cours à l'Institut français de Serbie (antenne de Novi Sad) et l'autre, et à l'Institut français et à la Faculté des sciences de Novi Sad. Nous avons recueilli leurs observations par le biais d'un questionnaire (voir l'annexe 1) et les avons intégrées dans la rubrique « expérience pratique ». Les enseignantes disposaient de la description des activités mais elles étaient aussi libres de les adapter en fonction de leurs besoins. Ce qui était important, c'était de proposer une activité en s'inspirant du principe proposé. À part la mise en pratique par les enseignantes, nous avons testé nous-même certaines activités en classe à l'Institut international des études françaises à Strasbourg. Quarante et un étudiants ont participé à cette « expérience pédagogique ».

#### 4. FICHES DE DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE TROIS ACTIVITÉS

Dans cette partie nous envisageons de présenter les fiches de description détaillée dont disposaient les enseignantes. Nous ne présentons ici que trois activités de notre boîte à malices oulipienne, dont chacune relève d'un autre type de production. La première relève de la production convergente (guidée), la deuxième de la production divergente (ouverte) et la troisième de la production libre. (La terminologie est celle de Weiss). Il s'agit des activités « l'homoconsonantisme », « la traduction antonymique » et « le tireur à la ligne ».

##### 4.1. Homoconsonantismes

Cette contrainte exige le respect de « la succession des consonnes en modifiant les voyelles et les diphtongues » d'un texte-source. (*Oulipo* 2007 : 161). Dans l'exemple qui suit, les consonnes retenues sont celles prononcées et non celles écrites :

« Raymond Queneau = roman connu (ibidem) »

Le passage suivant explique pourquoi nous avons largement adapté ce procédé :

« Remarque : cette contrainte, comme la précédente, est triviale pour des énoncés courts, mais se révèle difficile et fastidieuse dès qu'il s'agit de textes un peu plus longs. La principale difficulté vient de l'obligation de transformer toutes les voyelles ou toutes les consonnes. » (ibidem)

Nous avons donc décidé de tirer parti de l'expérience des enseignantes en assouplissant quelque peu la contrainte. Quelques variantes sont proposées à partir du principe de base : enlever ou ajouter les consonnes ou les voyelles d'un énoncé. Dans notre adaptation, les côtés phonétique et alphabétique sont présents et dissociés.

1. Objectif : garder les consonnes d'un énoncé à l'écrit et retrouver ensuite la même phrase.
2. Niveau de maîtrise de la langue requis : tous les niveaux.
3. Connaissances linguistiques requises : la transcription phonétique.
4. Savoir-faire : la capacité de structuration.
5. Apprentissage : l'orthographe, la morphologie, le vocabulaire.
6. Dispositif de travail : individuellement ou en tandem.
7. Degré d'autonomie : guidée (variante de base) ; semi-guidée (variantes 1-4).
8. Production : production écrite (variante de base) ; production écrite avec mise en commun orale (variantes 2, 3).
9. Place de l'activité : comme activité isolée, au début ou à la fin du cours ou d'une unité. Appliquée au texte de base d'une leçon, à n'importe quel moment.
10. Fréquence : une fois par semestre.
11. Préparation : pour les variantes de l'application sur le texte de base d'une leçon, l'enseignant copie le texte en laissant des blancs à la place des voyelles et en prépare une copie par apprenant. En cours : éventuellement une sensibilisation à la transcription phonétique.
12. Consigne : Pour la variante semi-guidée, après avoir donné un exemple : « Respectez la succession des consonnes de cette phrase avec lesquelles composer une nouvelle phrase. Vous avez la liberté d'intercaler des consonnes supplémentaires et d'y ajouter des articles si besoin est. »
13. Durée : cela dépend de la variante, du vocabulaire des apprenants, etc. Par exemple, un apprenant avancé a mis 4 minutes pour écrire un énoncé à partir de 11 consonnes. Il a respecté la variante de base.
14. Gestion de l'activité : puisque cette activité insiste sur l'orthographe, corriger seulement les erreurs orthographiques.
15. Démarche à suivre : écrire au tableau deux phrases ayant les mêmes consonnes et demander à l'ensemble de la classe ce que ces phrases ont en commun. Ensuite, donner la consigne et essayer l'activité avec l'ensemble du groupe.

16. Support(s) à la carte : Les débutants : – « Impossible n'est pas français. » (Napoléon I<sup>er</sup>) ; Les intermédiaires : – « La France a perdu une bataille, mais la France n'a pas perdu la guerre ! » (Ch. de Gaulle) ; – « L'argent n'a pas d'importance, mais le manque d'argent, oui. » (J.-F. Somain).
17. Variante(s) :
- Variante 1 : aborder un texte avec l'ensemble du groupe. Ensuite, sur un bout de papier les apprenants copient les consonnes d'une phrase du texte en laissant des traits à la place des voyelles. Une fois ce travail terminé, ils échangent leurs papiers et tâchent de rétablir le texte de départ. Après avoir terminé, les apprenants rendent les copies à leurs « propriétaires » et corrigent ensemble leurs erreurs. Comme les combinaisons de consonnes sont plus déterminantes pour les mots que les voyelles, il est assez facile de retrouver les voyelles manquantes. Toutefois, cela se révèle un peu plus difficile quand ils copient plus d'une phrase.
  - Variante 2 : faute de temps, on peut proposer au hasard une suite de consonnes à partir desquelles les apprenants pourront composer des phrases.
  - Variante 3 : toujours faute de temps, on peut proposer une suite de consonnes au hasard à partir desquelles composer des phrases. Les consonnes sont écrites en transcription phonétique. Pour rendre la tâche moins ardue, autoriser l'ajout de quelques consonnes. Cette activité oriente la réflexion sur la dimension phonographique de l'orthographe.
  - Variante 4 : Les apprenants composent une phrase mentalement et n'en notent que les consonnes sur un bout de papier en laissant des trous à l'endroit des voyelles. Ils échangent ensuite les feuilles et essaient de retrouver les voyelles manquantes. Cette variante est proposée par une enseignante ayant participé à la recherche.
18. Application au texte de base d'une leçon : sur un bout de papier les apprenants copient des phrases de leur choix en omettant les voyelles, ils échangent les papiers et complètent les mots avec les lettres manquantes.
19. Expérience pratique :
- Étant donné que les apprenants adultes de niveau intermédiaire ont porté beaucoup d'intérêt à cette activité, l'enseignante l'a fait faire dans deux autres groupes : un groupe de débutants adultes à

l'Institut français et un groupe d'étudiants à l'université. La même variante a été proposée dans trois groupes. Tous les apprenants avaient comme tâche de penser à une phrase et de l'écrire sur un bout de papier en supprimant les voyelles. Ensuite, ils ont échangé leurs feuilles et chacun d'entre eux avait à deviner la phrase. Quelques étudiants avaient du mal à deviner la phrase à cause des erreurs d'orthographe. N'empêche, ils ont porté beaucoup d'intérêt à cette activité. Cette activité a été faite comme détente à la fin d'un cours. Ils étaient quatre.

- Pour un groupe de débutants, cela était une des premières occasions d'écrire. Au départ ils n'étaient pas convaincus de pouvoir le faire. Certains d'entre eux n'ont pu deviner la phrase à cause des erreurs d'orthographe. En dépit de ces difficultés, ils ont assez apprécié cette activité. Ils étaient sept en cours.
- Le procédé était le même avec un autre groupe de débutants qui étaient confrontés avec le problème de n'avoir à leur disposition qu'un maigre vocabulaire. La méconnaissance de l'orthographe leur a posé quelques problèmes aussi. D'où le double intérêt de cette activité : l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise de l'orthographe. Ils étaient huit en cours. Ils ont porté beaucoup d'intérêt à cette activité.
- Remarque sur l'exploitation pédagogique : orienter éventuellement les apprenants vers un sujet.

#### 4.2. « Traduction antonymique »

Cette technique a été d'abord présentée comme « Poésie antonymique » portant uniquement sur des poèmes pour être élargie dans le deuxième volume récapitulatif, *Atlas de la littérature potentielle* (2007 : 165) à tout type d'énoncé. Pour l'exploitation en cours, nous proposons « la traduction antonymique » de chaque mot (a) et celle de la signification générale (b) :

Phrase de départ : Longtemps je me suis couché de bonne heure. (M. Proust)

a) Pendant une courte période tu te lèveras en mauvais lieu.

b) Je n'avais pas l'habitude de me lever tard.

Atlas de la littérature potentielle (2007 : 165)

Évidemment, les exercices portant sur l'antonymie ne sont pas nouveaux dans la pratique pédagogique. La nouveauté que nous envisageons d'apporter ici, est de faire appliquer cette pratique sur l'ensemble du texte et non pas uniquement sur des mots isolés comme le proposent les méthodes d'apprentissage du français.

1. Objectif : réécrire un poème, un texte littéraire ou un énoncé quelconque en remplaçant les substantifs/les adjectifs/les verbes/les adverbes par leurs antonymes respectifs.
2. Niveau de maîtrise de la langue requis : tous les niveaux si le support est bien choisi.
3. Connaissances linguistiques requises : connaître les catégories de mots.
4. Savoir-faire : la capacité à établir des relations inter-lexicales d'antonymie.
5. Apprentissage : enrichissement du vocabulaire.
6. Dispositif de travail : individuellement ou en groupe.
7. Degré d'autonomie : production semi-guidée.
8. Production : écrite avec mise en commun orale.
9. Place de l'activité : au début ou à la fin du cours.
10. Fréquence : une fois par semestre comme activité isolée et une fois par semestre comme application au texte de base d'une leçon.
11. Préparation : choisir des poèmes en fonction du niveau et du programme ; prévoir un dictionnaire par personne.
12. Consigne : « Remplacez chaque mot du texte par son antonyme : noms, verbes, adverbes, adjectifs, adverbess, conjonctions. Si un mot n'a pas d'antonyme, prenez un mot qui, selon vous, pourrait être son contraire. »
13. Gestion de l'activité : circuler dans la classe et aider les apprenants pendant qu'ils rédigent. Lors de la mise en commun, noter leurs propositions au tableau. Corriger les erreurs morphologiques.
14. Durée : variable. Par exemple, une traduction antonymique portant sur une strophe d'une trentaine de mots a été faite en un quart d'heure.
15. Démarche à suivre : commencer par présenter un exemple aux apprenants. Leur demander de découvrir en quoi ces deux poèmes sont différents; ensuite, leur distribuer une feuille avec un poème/un texte littéraire à transformer de cette manière. Tandis qu'ils rédigent, l'enseignant dessine une grille au tableau comportant la plupart des mots du texte. Une fois le travail terminé,

ils lisent leurs productions et les comparent, l'enseignant écrit les propositions.

Support(s) à la carte : Barbara, J. Prévert; Le pont Mirabeau, G. Apollinaire

#### 16. Variante(s)

- Variante 1 : réécrire un texte en inversant sa signification générale et pas nécessairement chaque mot.
- Variante 2 : faire remplacer seulement une catégorie de mots par des antonymes.
- Variante 3 : pour corser le travail, présenter aux apprenants un poème et les laisser l'étudier. Leur annoncer qu'ils auront comme tâche d'en retrouver la version originale à partir de sa traduction antonymique.

#### 17. Application au texte de base d'une leçon:

- Variante 1 : si le texte le permet, proposer aux apprenants de faire une traduction antonymique du texte de la leçon.
- Variante 2 : demander aux apprenants de choisir une phrase du texte et d'en donner sa « traduction antonymique ». Leur laisser quelques minutes pour le faire. Ensuite, chacun lit à son tour sa « traduction » et les autres cherchent la phrase de départ.

#### 18. Expérience pratique :

- Cette méthode procure beaucoup de plaisir et de divertissement. Elle a été testée avec un apprenant adulte A2 qui y a porté beaucoup d'intérêt. *Barbara* de J. Prévert a servi de texte de départ :  
« Oublie-toi Barbara  
Le soleil brillait sans cesse sur Brest ce jour-là  
Et tu étais assise furieuse  
Malheureuse mécontente échauffée  
Sous le soleil »
- Nous l'avons également proposée aux apprenants avancés de l'IEF à Strasbourg. D'abord, les élèves ont reçu une feuille avec deux strophes dont l'une était la traduction antonymique et l'autre sa version originale. Ils avaient à deviner quel lien unit les deux strophes. Par la suite, ils avaient à faire une « traduction antonymique mot à mot » du poème *Barbara*. Un apprenant l'a lu

sur un ton amoureux à voix haute, après quoi ils se sont mis au travail : chercher des antonymes aux dix-neuf premiers vers. Lors de la mise en commun, ils ont proposé des solutions pour chaque mot. Enfin, ils étaient invités à se rappeler le poème de départ à partir de leurs traductions antonymiques, ce qu'ils ont fait sans difficultés majeures. Ils étaient onze. Ils ont montré assez d'intérêt pour cette activité.

- Un groupe d'apprenants de niveau intermédiaire avait à faire une traduction antonymique d'un texte de la leçon. La moitié du groupe a cherché les antonymes de tous les mots et l'autre le sens contraire de l'énoncé. Le texte de départ était ennuyeux et cet exercice leur a permis d'aborder le contenu d'une manière ludique. Ils étaient quatre en cours. Ils ont porté assez d'intérêt à cette activité.

19. Remarque sur l'exploitation pédagogique : la partie du travail la plus créative est celle où il faut imaginer un contraire à un mot qui n'en a pas.

### 4.3. Tireur à la ligne

Les techniques d'amplification d'un texte ne sont pas nouvelles en matière d'écriture. Jacques Duchateau a apporté sa pierre à cet édifice en inventant la technique « tireur à la ligne » (*Atlas de la littérature potentielle* 2007 : 271). Pour démarrer, il faut prendre d'un texte deux phrases juxtaposées et en ajouter entre elles une nouvelle, puis encore une dans les deux nouveaux intervalles et ainsi de suite. Par là, le texte croît exponentiellement. Les paires de phrases ajoutées simultanément sont désignées par les mêmes lettres, la lettre A étant réservée aux deux phrases de départ. En travaillant avec les lettres B et C, on ajoute trois phrases ; avec les lettres B, C, D on ajoute sept phrases, avec les lettres B, C, D, E, on finit par ajouter quinze phrases, etc. Duchateau insiste sur la cohérence entre les phrases nouvellement insérées.

1. Objectif : amplifier un texte en ajoutant des phrases selon un schéma.
2. Niveau de maîtrise de langue requis : tous niveaux à condition que l'enseignant ait choisi le support en fonction du niveau.
3. Connaissances linguistiques requises : le lexique, la syntaxe.

4. Savoir-faire : la capacité d'élaboration, l'imaginaire.
5. Apprentissage : l'expression écrite.
6. Dispositif de travail : individuellement ou en tandem.
7. Degré d'autonomie : libre.
8. Production : production écrite avec mise en commun orale.
9. Place de l'activité : au milieu d'un cours.
10. Fréquence : une ou deux fois par semestre.
11. Préparation : il suffit de choisir un texte en fonction du niveau.
12. Consigne : « Vous allez choisir deux phrases juxtaposées du texte que je vais vous distribuer. Ensuite entre ces deux phrases vous allez en ajouter d'autres. D'abord vous choisissez deux phrases et vous les copiez sur une feuille, une en haut de la page et l'autre en bas de la page. Ensuite, au milieu de la feuille vous écrivez une phrase de votre choix mais qui ait du sens par rapport à deux phrases données. Sur la feuille il vous reste des blancs entre ces trois phrases. Alors, ajoutez encore deux phrases au milieu, une entre la première et la deuxième phrase, et l'autre entre la deuxième et la dernière phrase. Veillez à ce que le texte soit cohérent. Il faut créer un texte de cinq phrases. »
13. Durée : variable. À titre d'exemple, un apprenant A2 a mis un quart d'heure pour écrire trois phrases.
14. Gestion de l'activité : Il est possible de ramasser leurs copies et de leur apporter les copies corrigées le cours suivant.
15. Démarche à suivre : présenter l'activité et l'illustrer par un exemple et mettre en commun les productions.
16. Support(s) à la carte : divers
17. Variante(s) :
  - Variante 1 : on peut compliquer la tâche en variant le nombre de phrases à ajouter.
18. Application au texte du départ : s'il s'agit d'un texte ou d'un dialogue, procéder de la même manière que dans la variante de base ou dans la variante 1.
19. Expérience pratique :
  - Avec les débutants : Chaque apprenant avait à inventer des phrases de départ et à amplifier le texte par la suite. L'important était d'employer le futur proche. L'activité a duré 35 minutes. Ils ont porté assez d'intérêt à cette activité. Ils étaient deux en cours.

- Avec les intermédiaires: C'était un travail en groupe. Il fallait que chacun apporte une information pour amplifier le texte. L'activité a duré 20 minutes. Ils étaient sept en cours. Ils ont porté peu d'intérêt à cette activité. L'enseignante croit qu'ils n'ont pas apprécié cette activité parce qu'elle avait été proposée à la fin du cours.

20. Remarque sur l'exploitation pédagogique: c'est une activité qui exige du temps pour que les étudiants puissent y prendre plaisir. Il faut en tenir compte.

## 5. ANALYSE DE L'EXPÉRIENCE PRATIQUE

### 5.1. Questionnaires destinés aux enseignants

Après avoir mis en place une activité, les enseignantes avaient pour tâche de compléter un questionnaire (voir l'annexe 1). Les tableaux 1, 2 et 3 résument succinctement leur travail.

	Centre de langues et cadre universitaire			Cours particuliers
	Débutants	Intermédiaires	Avancés	A2
Homoconsonantismes	•	•		•
Traduction antonymique		•	•	•
Tireur à la ligne	•	•		•

*Tableau 1*

Pour ce qui est des impressions des étudiants, deux activités ont suscité beaucoup d'intérêt, six activités assez d'intérêt et deux activités peu d'intérêt chez les apprenants. Somme toute, toutes les activités ont suscité de l'intérêt auprès du public en question. Les trois activités ont été proposées dix fois au total et les réactions sont positives dans l'ensemble. Voilà pourquoi nous nous permettons de dire que ces activités ont du potentiel pédagogique et qu'elles ont de quoi enrichir les cours de FLE.

	Centre de langues et cadre universitaire			Cours particuliers
Niveau de langue	Débutants	Intermédiaires	Avancés	A2
Homoconsonantismes	beaucoup d'intérêt et assez d'intérêt	beaucoup d'intérêt		peu d'intérêt
Traduction antonymique		assez d'intérêt	assez d'intérêt	assez d'intérêt
Tireur à la ligne	assez d'intérêt	peu d'intérêt		assez d'intérêt

Tableau 2

degré d'intérêt chez les apprenants	beaucoup d'intérêt	assez d'intérêt	peu d'intérêt	aucun intérêt
nombre d'activités	2	6	2	0

Tableau 3

## 5.2. Observations sur la mise en place

La mise en place s'est plutôt bien passée et les réactions ont été pour la plupart positives. Si deux fois les activités ont été qualifiées de peu intéressantes, cela ne doit pas nécessairement signifier que c'est dû à l'activité même mais cela peut aussi être dû aux circonstances et surtout au fait que les enseignantes étaient forcément novices et inexpérimentées dans ce domaine. Elles avouent ne pas avoir toujours choisi le bon moment (le tireur à la ligne), avoir parfois été trop exigeantes, ne pas avoir pu prévoir certains détails qui ont compliqué la tâche aux apprenants (l'homoconsonantisme).

Dans l'ensemble, leur approche a confirmé notre thèse concernant la flexibilité des exercices. Les enseignantes étaient libres soit d'appliquer les activités telles quelles, soit de les adapter à leurs besoins, en fonction du temps

disponible ou autre, ce qu'elles ont fait. Pour cette raison nous nous permettons de les présenter comme flexibles, exploitables à divers niveaux langagiers.

À la question « Pensez-vous proposer cette activité de nouveau dans ce groupe ? », pour toutes les activités abordées, elles ont répondu: « Oui, mais avec quelques modifications. ». Même si de légères modifications sont donc à envisager lors de la mise en place, cette réponse confirme tout de même le bien-fondé de notre hypothèse.

## 6. CONCLUSION

L'hypothèse que des techniques d'écriture peuvent enrichir l'apprentissage à travers une découverte de la langue et une démarche ludique a été confirmée par notre recherche. Les expériences menées dans la salle de classe ont démontré que le principe de ces activités correspond aux résultats des enquêtes portant sur les motifs et les attentes des apprenants : place, plaisir, désir de passer un bon moment et de travailler la production écrite sont importants. Les activités se prêtent bien aux divers contenus dont, entre autres, aux leçons des méthodes d'apprentissage du français (FLE). Selon nous, cet aspect est d'une grande importance parce que le contenu de ces méthodes se révèle parfois inintéressant au niveau des informations ou des exercices les accompagnant. Ces activités sont donc censées permettre aux enseignants de rendre le cours plus dynamique tout en respectant le programme.

Ce travail pourrait déboucher sur plusieurs pistes. Pour mesurer sa portée, il serait utile de mener une recherche plus approfondie orientée vers différentes tranches d'âge et s'étalant sur une longue période. Puis, il serait intéressant de les intégrer dans un cours d'une langue autre que le français ou de réfléchir sur leur rôle dans l'enseignement de la littérature. Vu la variété de contraintes conçues par l'Oulipo, pourquoi ne pas en faire la base d'un manuel de FLE ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Oulipo. (2007). *La littérature potentielle : Créations Re-créations Récréations*. Paris : Gallimard.
- Oulipo. (2007). *Atlas de la littérature potentielle*. Paris : Gallimard.
- Oulipo. (2009). *Anthologie de l'Oulipo*, Paris : Gallimard.
- Oulipo. (1987). *La Bibliothèque oulipienne 2*, Paris : Ramsay.

- Caré, J.-M. et Debyser, F. [et alii] (1991). *Jeu, langage et créativité, les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette/Larousse.
- Courtillon J. (2002). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde* (2003), sous la dir. de J.-P. Cuq, Paris : CLE International.
- Fournel, P. (2001). “Les ateliers de l’Oulipo : écrire ici et maintenant“. *Le Magazine littéraire* 398 : 26-28.
- Haydée, S. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Haydée, S. (2008). “Concevoir des jeux pour la classe“. *Le Français dans le monde* 358 : 25-27.
- Julien, P. (1988). *Activités ludiques*, Luçon : CLE International.
- Makhlouf, G. (2010). “L’Oulipo : le jeu au secours du je?”. Consulté le 10 avril 2017 [http://www.lorientlitteraire.com/article\\_details.php?cid=29&nid=5013](http://www.lorientlitteraire.com/article_details.php?cid=29&nid=5013)
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris : Hachette.

ANNEXES

Annexe 1 Questionnaire destiné aux enseignants

Annexe 2 Résultats : enquête « L'apprentissage du français est pour vous... »

Annexe 3 Résultats : enquête « Les attentes »

ANNEXE 1

1. Quelle activité avez-vous pratiquée?	
2. Il s'agit...	a) d'une activité ludique isolée b) de l'application de cette activité au texte de base d'une leçon
3. Si votre réponse à la question précédente est b), à quel manuel l'avez-vous appliquée ?	
4. Dans quel cadre l'avez-vous pratiquée ?	a) cours particulier b) cadre universitaire c) centre de langues
5. S'il s'agit d'un groupe, quel est son nom et combien de personnes étaient-elles présentes ?	
6. De quel âge sont les apprenants ?	a) 15-18 ans b) plus de 19 ans
7. Quel est leur niveau ?	a) débutant b) intermédiaire c) avancé
8. Combien de temps cette activité a-t-elle duré?	
9. A cette activité, les apprenants ont porté...	a) beaucoup d'intérêt b) assez d'intérêt c) un peu d'intérêt d) aucun intérêt
10. Pensez-vous proposer cette activité de nouveau dans ce groupe?	a) oui b) oui, mais avec quelques modifications c) non
11. Selon vous, combien de fois par	d) une fois

semestre peut-on proposer cette activité dans un même groupe ?	e) deux ou trois fois telle quelle f) deux ou trois fois, mais avec quelques modifications g) plusieurs fois telle quelle h) plusieurs fois mais avec quelques modifications
12. Selon vous, qu'est-ce que les apprenants vont retenir de cette activité ?	
13. Description de la mise en place :	
14. Observations :	

## ANNEXE 2

L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EST POUR VOUS :	pas du tout	un peu	assez	beaucoup
1. Un besoin professionnel immédiat.	42,1%	23,7%	18,4%	15,8%
2. Un besoin professionnel à venir.	10,5%	21,1%	34,2%	34,2%
3. Une obligation professionnelle.	55,2%	21,1%	15,8%	7,9%
4. Un « plus » sur le marché du travail.	18,4%	15,8%	36,8%	29,0%
5. Un moyen de voyager.	5,3%	39,5%	31,6%	23,6%
6. Un moyen d'accéder à la culture française.	2,6%	21,1%	31,6%	44,7%
7. Une manière de connaître des gens.	7,9%	36,8%	26,3%	29,0%
8. Un moyen de	5,3%	7,9%	34,2%	52,6%

	communiquer avec des francophones.				
9.	Une source de plaisir personnel.	0%	10,5%	29,0%	60,5%
10.	Un moyen d'avoir le diplôme DELF	15,8%	21,1%	34,2%	28,9%
11.	Autre	81,6%	13,1%	5,3%	0%

ANNEXE 3

QU'ATTENDEZ-VOUS DES COURS DE FRANÇAIS ?	pas du tout	un peu	assez	beaucoup
1. Travailler la production orale	0%	2,9%	23,6%	73,5%
2. Travailler la production écrite	0%	17,6%	44,2%	38,2%
3. Travailler la compréhension orale	0%	2,9%	20,6%	76,5%
4. Travailler la compréhension écrite	0%	2,9%	35,3%	61,8%
5. Elargir ma culture générale	2,9%	8,9%	50,0%	38,2%
6. Mieux connaître la civilisation française	0%	14,7%	52,9%	32,4%
7. Passer un bon moment	0%	14,7%	35,3%	50,0%
8. autre	91,2%	5,9%	2,9%	0%

Gorana Prodanović

## LUDIČKE AKTIVNOSTI NA ČASOVIMA FRANCUSKOG JEZIKA KAO STRANOG INSPIRANE OLIPOM

### Sažetak

Ovo istraživanje ima za cilj da predstavi ludičke aktivnosti na časovima francuskog kao stranog jezika (ili kao drugog jezika), koje su inspirisane kreativnim tehnikama pisanja koje je osmislio Olipo. Ove aktivnosti se zasnivaju na pismenoj produkciji koja za inicijalnu tačku uzima određeno pravopisno, sintaksičko, semantičko ili numeričko ograničenje i može kao osnovu da koristi bilo koji tekst. U radu predstavljamo tri aktivnosti: „homokonsonantizam”, „antonimski prevod” i „snajperistu”. Ove tri aktivnosti smo koristili i testirali na privatnim časovima i na institutu u Strazburu, a potom su ih na svojim časovima implementirala dva nastavnika francuskog jezika kao stranog na Univerzitetu u Novom Sadu i u Frankofonom institutu u Novom Sadu. U radu dajemo detaljan opis ovih aktivnosti i njihovog sprovođenja na času, a potom predstavljamo i istraživanje kroz anketu i prikupljene statističke podatke, koji potvrđuju našu hipotezu da ove vežbe imaju velik potencijal u nastavi francuskog jezika kao stranog.

Ključne reči: pisana produkcija, kreativno pisanje, ograničenje, Olipo, igra, pedagoške prakse, francuski jezik kao strani.

Primljeno: 29.4.2017.  
Prihvaćeno: 22.11.2017.