

Les œuvres d'art, ça s'admire ou ça se travaille ?

Notre culture de professeurs d'espagnol nous porte à travailler sur les œuvres d'art. C'est moins une préoccupation chez nos collègues, enseignants d'anglais ou d'allemand, par exemple, dont les manuels sont moins riches en propositions de travail de ce type. Les manuels en espagnol, depuis longtemps, regorgent, en effet, de reproductions artistiques, sans compter la proportion de textes littéraires puisque c'est le document authentique qui prime dans les choix qui sont faits en ce qui concerne l'enseignement de l'espagnol. Il y a déjà 25 ans, « La dernière édition du manuel *Lengua y vida 1* (1979), conçu par les inspecteurs généraux Darmangeat, Puveland et Fernández Santos, illustre bien cette volonté de développer cette sensibilité artistique chez l'élève : des poèmes sont introduits dès la première leçon, ainsi que des reproductions de tableaux de maître (Zurbarán, Velázquez, Murillo, mélena, Miró, Goya et Picasso) à commenter en classe » .

Un patrimoine exceptionnel

C'est vrai que nous avons un patrimoine exceptionnel : nous sommes gâtés sur ce plan-là. Mais pour autant, est-ce si simple de faire partager à nos élèves notre passion pour la culture et de leur faire rencontrer les œuvres d'art ? Et que veut dire « rencontrer » ? Les œuvres d'art, ça s'admire ou ça se travaille ? Et comment ?

Ces dernières années, j'ai pu travailler avec un certain nombre de stagiaires en espagnol — certains, pleins d'enthousiasme et de fougue, d'autres, plus apeurés à l'idée d'enseigner, surtout en banlieue — dont la plupart affirmait la volonté et l'ambition d'aborder « la culture espagnole » avec leurs élèves. Une petite discussion s'ensuivait sur la **notion de culture** : il s'agissait, pour eux, des grandes œuvres de la littérature et de la peinture, essentiellement classiques et espagnoles, l'Amérique Latine apparaissant moins souvent ; les autres manifestations culturelles (langues, gastronomie, fêtes — Semaine Sainte, corrida ..., musique — et pas seulement le flamenco — etc.) ne pouvant prétendre au même rang.

Cette hiérarchisation reflète sans doute la formation reçue, notamment à l'université. La volonté de ces jeunes collègues de transmettre à leurs élèves le plaisir qu'ils ont éprouvé eux-mêmes face à certaines grandes œuvres, me semble participer d'une grande générosité, sincère et sympathique. Malheureusement, la confrontation avec la « réalité » du terrain les amène, bien souvent à « adapter » leur enseignement au « public » auquel ils s'adressent, et l'on voit fleurir davantage, dans les classes, des BD de Quino, des articles de presse et des tableaux de Botero — dont je ne nie nullement ni l'intérêt ni la dimension culturelle, pour ma part, puisque le lecteur trouvera ici même une proposition d'atelier pour *La guerrilla* — plutôt que des œuvres de Calderón, Tirso de Molina, Velázquez, Cervantes, Goya, Picasso ou Miró, pour ne citer que ceux-là, et parce qu'ils sont présents dans les manuels scolaires.

Si j'ai mis des guillemets aux mots « réalité », « adapter » et « public » qui précèdent, c'est pour pouvoir les commenter et les interroger. Ce qu'on nomme « réalité » en parlant des établissements de banlieue n'est pas toute la réalité. C'est certainement celle qui affleure, durement, la plus visible et désespérante pour ceux qui arrivent dans ces contrées sans la formation et sans l'accompagnement nécessaires. En revanche, pour ceux qui ont pris le temps de

travailler là, de s'y engager, de changer leur regard et leurs pratiques, il y a une autre réalité dans laquelle le travail et l'implication des élèves ont leur place. D'autre part, la question de « l'adaptation au public » est un véritable fléau sur lequel je ne m'étendrai pas — d'autres ont largement étudié la question — qui se traduit par une **baisse des exigences**, boomerang qui revient exploser au visage de ceux-là mêmes qui « ont tout essayé ». Quant à la notion de « public », elle me paraît pour le moins dangereuse si elle est prise dans le sens d'être usager d'un service ou spectateur d'une représentation. De toutes façons, la question de la culture — trop souvent envisagée en termes de manque — revient périodiquement quel que soit le lieu d'enseignement.

Des choix pédagogiques nécessaires

Les choix qui sont faits, en définitive, sont dictés par la volonté de s'adapter, parce qu'on considère trop souvent que l'accès aux grandes œuvres d'art est trop difficile pour un certain type d'élève, peu outillé face à ce type de support, en fait, pour la grande majorité des élèves. On s'aperçoit vite que les exemples cités tout à l'heure ne sont pas forcément plus passionnants ou motivants. En réalité, **ce n'est pas que d'une question de support dont il s'agit mais plutôt de la façon dont on aborde ces œuvres**, de la manière dont on les interroge et les critique, de la situation que nous allons inventer pour mettre ces élèves réticents en appétit, en curiosité, en questionnement, en travail sur ces objets. Et en espagnol, s'il vous plaît. Car cette exigence, nous n'avons pas à la perdre de vue. Il ne s'agit donc pas de « trouver des œuvres qui parlent » à nos élèves mais des situations qui leur permettent à eux de « parler les œuvres ».

Il n'en est pas moins vrai, toutefois, que bon nombre de nos élèves, en banlieue mais aussi ailleurs, résistent très fort face à ces grandes œuvres. « Ça nous gave » ou « prend la tête » : « la culture » — ils en ont la même représentation à peu de choses près que les jeunes collègues dont je parlais au début —, ce n'est pas pour eux, ils s'en excluent parce qu'ils s'en savent exclus. Ils n'entrevoient aucune porte d'entrée, alors, plutôt que d'être méprisés, ils prennent les devants et rejettent en bloc ce qui, de toute évidence, ne s'adresse pas à eux. Ils préfèrent « parler » — le mot travail n'a pas droit de cité — de la vraie vie, dont fait partie la télé-réalité et où prédomine la loi du marché...

Faut-il alors renoncer ? Comment s'y prendre, alors, pour faire rencontrer ces œuvres, ces « monuments » artistiques à nos élèves, tous, où qu'ils soient ? Parce que ces œuvres sont notre patrimoine, celui de l'humanité dont ils font partie, elles s'adressent à eux, elles disent les espoirs, les souffrances, les joies, les obstacles surmontés, dont ils ont un besoin immense, pour se construire. Elles sont de la beauté dont ils sont trop privés et qui n'enchant plus leur monde.

D'autant plus que les pratiques les plus usuelles ne permettent guère de les enchante. Le commentaire d'œuvres, accompagné de la liste de vocabulaire « utile » ne concerne que ceux qui connaissent déjà l'œuvre ou qui sont rodés à ce type d'exercice. Cela commence par une description de l'œuvre où ceux qui prennent aisément la parole vont dire ce que tout le monde a sous les yeux, puis on passera à l'interprétation et au « message » de l'artiste. Une autre pratique usitée : prendre le temps de regarder, s'imprégner, « vibrer » avec l'œuvre — disent certains — puis la parole est laissée libre à chacun pour qu'il puisse exprimer son ressenti, son émotion.

Le problème c'est que dans la première proposition, les élèves disent s'ennuyer et l'enseignant

s'épuise à vouloir leur faire dire quelque chose « d'original » dans une situation qui ne provoque ni l'imaginaire ni l'émotion. L'objectif c'est d'arriver au « message » de l'artiste qui, la plupart du temps, n'a pas de message particulier à offrir et se garde bien d'expliquer son œuvre. Lorsque, par exemple, Tàpies feint de se livrer à l'exercice périlleux d'expliquer l'une de ses œuvres, cédant à la pression générale, il le fait avec humour et distance et évoque plutôt un univers et des associations d'idées, davantage qu'un commentaire, affirmant par ailleurs :

« Il faut se garder de toujours demander à une œuvre d'art des solutions, ou même des allusions à des problèmes immédiats ou trop concrets » .

La deuxième proposition peut paraître plus séduisante et plus respectueuse de la sensibilité des élèves. C'est oublier que le risque est grand d'écarter ainsi, tout à fait involontairement, le plus grand nombre :

La majorité des gens serait en état de comprendre, malheureusement, il n'en est presque jamais ainsi. Et cette proposition n'est ni la faute de la majorité, ni celle de l'artiste, qui ne travaillerait que pour une « élite ». Cette incompréhension n'est imputable qu'au fait que la majorité ne dispose pas des moyens de cultiver sa sensibilité : ce n'est pas tellement telle œuvre qui lui est fermée, mais, aussi bien, toute autre manifestation culturelle. La société ne cesse de comploter contre l'éveil du plus grand nombre .

Il ne suffit pas d'exposer les élèves à des œuvres d'art pour qu'ils puissent laisser « parler leur sensibilité ». C'est prendre le risque de creuser les écarts entre les « héritiers » dont parle Bourdieu et les autres. La conséquence de telles pratiques est bien souvent le rejet :

*(...) le peuple n'aime pas l'art moderne. Que veut dire cette phrase ? (...) Ça veut dire qu'il n'a pas les moyens d'accès, qu'il n'a pas le code ou, plus précisément, les instruments de connaissance, la compétence, et de reconnaissance, la croyance, la propension à admirer comme tel, d'une admiration purement esthétique, ce qui est socialement désigné comme admirable — ou devant être admiré — par l'exposition dans un musée ou une galerie consacrée. (...) rien n'a été fait pour constituer en eux la **libido artistica**, l'amour de l'art, le besoin d'art, l'« œil », qui est une construction sociale, un produit de l'éducation .*

Les situations qui sont proposées ici tentent de faire construire *la libido artistica* à travers des œuvres du patrimoine hispanique et latino-américain, aussi bien en peinture qu'en littérature, architecture, cinéma et même musique. L'objectif étant d'entrer dans le projet du créateur en faisant soi-même **œuvre de création**, par la découverte, le tâtonnement, le questionnement, la reconstruction, et de comprendre en quoi les œuvres d'art interpellent, dérangent et obligent à se positionner.

Ce livre n'a d'autre ambition que de présenter quelques pistes de réflexion sur ces questions, des outils et une démarche, à travers des ateliers réalisés avec des élèves et des étudiants du collège à l'université, et aussi avec des adultes en formation, sur des œuvres d'art choisies de façon fort

arbitraire, selon des goûts personnels ou le hasard des rencontres ou des événements, car il s'agit aussi de saisir les occasions qui s'offrent à nous sans cesse, pour travailler, apprendre, s'aiguiser le regard, s'émerveiller encore et toujours avec nos élèves.

Remarques préliminaires

L'accès à la culture : un enjeu de démocratie

Les inégalités sociales se transforment trop souvent en inégalités d'accès au savoir et à la culture, du fait de pratiques et de modes de transmission qui ne prennent pas en compte les capacités d'intelligence et de création de tous. Le parti-pris qui sous-tend les pratiques présentées ici, c'est celui de considérer l'être humain comme sujet singulier et social, partie prenante d'une histoire et de cultures dont il est l'héritier, qui le constituent en tant qu'être humain, et dans lesquelles il prend place en faisant acte de création à son tour. Par culture, il faut entendre l'étendue des phénomènes humains, tant techniques qu'artistiques, scientifiques ou philosophiques. Dans cet ouvrage, c'est le domaine artistique qui est envisagé, non pas en tant que domaine où doivent s'admirer des œuvres considérées comme des produits finis et indiscutables, mais plutôt comme lieu de questionnement, de débat, d'ouverture sur de multiples possibles, de production de pensée, pour sortir d'une démarche trop souvent élitiste. Le travail sur la culture avec nos élèves est une autorisation à mettre ses pas dans ceux qui les ont précédés, à agir, à chercher, à créer, à dire « je », à prendre place dans l'aventure humaine.

Un choix pédagogique : la construction du savoir

Les ateliers et démarches présentés ici sont des mises en situation qui reposent sur la notion de construction de savoir. Pas de « cours » ou de « leçon », pas de commentaires d'œuvres, mais des tâches, des activités qui font cheminer l'élève, le sujet, en interaction avec les autres, vers la découverte d'un objet — ici, un objet d'art — et lui permettent de construire à la fois un savoir et **une attitude face au savoir** : être capable de se questionner, d'aller chercher au-delà des évidences, de mettre en relation, d'émettre des hypothèses, de se confronter aux autres, de vérifier, de se documenter, etc.

Tous ces ateliers et démarches ont été inventés pour des classes concrètes et menés avec des élèves réels. Ils ont subi, nécessairement quelques modifications au fil du temps, se sont enrichis ou épurés. Ils ont été souvent vécus aussi par des enseignants d'espagnol en formation dans l'académie de Lyon et par un public plus large lors d'universités d'été ou de séminaires.

Tous ces ateliers et démarches comportent donc :

- *une phase d'émergence des représentations* : état des lieux, mise à plat des connaissances, mise en effervescence par un remue-méninges préalable à toute autre activité ;
- *la mise en recherche, en questionnement* par l'introduction de l'insolite — dessiner pour comprendre un poème — et du manque ou déficit d'information : deux éléments qui déclenchent l'imaginaire, l'activité intellectuelle et la prise de parole car il s'agit d'émettre des hypothèses, de les exposer, de les confronter avec celles des autres ;

- *l'utilisation de consignes* — et non pas de questions — qui débouchent sur une tâche, un « faire » — dessiner, peindre, classer, argumenter, représenter — car, comme le disait déjà José Martí, « *Hacer es la mejor manera de decir* » ;
- *des tâches résolument tournées vers l'action et l'exigence de production pour tous* : réalisation matérielle ou prise de parole, autre que la réponse à une question posée par l'enseignant qui en connaît la réponse ;
- *des phases individuelles et des phases collectives*. Le savoir est construit par un sujet mais avec les autres. La recherche individuelle précède toujours la confrontation dans les groupes pour que chacun ait quelque chose à apporter au panier commun ;
- *des activités de socialisation* où l'on rend compte de son travail par une affiche à commenter ou un jeu de rôle, par exemple. Ces mises en commun comportent toujours, en effet, un élément visuel pour aider à l'expression de celui ou ceux qui interviennent et à la compréhension de ceux qui reçoivent l'information. On ne comprend bien que ce qu'on explique à quelqu'un d'autre. On ne peut suivre et comprendre un exposé oral que s'il est accompagné de non-verbal : attitude et mimiques de l'orateur, illustrations à l'appui, schémas, transparents, etc.
- *la confrontation à un problème qu'il faut résoudre* : il y a davantage d'élèves dans le groupe que de personnages à représenter dans le tableau des Ménéines, que fait-on du surplus, où les place-t-on ?
- *des interventions orales*, phases d'élaboration de la pensée, toujours précédées d'un temps de préparation et d'entraînement du rapporteur par le groupe : ainsi tout le monde est responsable de la « performance » de celui qui intervient. Le rapporteur est tiré au sort et change à chaque étape du travail ;
- *des mises en relation constantes* : un poème et un tableau ; un peintre et un poète ; un architecte, un écrivain et un peintre ; une musique et un texte... Parce que penser, c'est mettre en relation
- *une analyse réflexive, une évaluation* de ce qui vient d'être vécu pour récapituler et mettre en mémoire ce qu'on a appris car il n'y a pas d'apprentissage sans conscientisation .

• La démarche

La démarche, de son vrai nom « démarche d'auto-socio-construction du savoir » est une pratique du GFEN, Groupe français d'éducation nouvelle. L'appellation, souvent, inquiète ou irrite. En réalité, la démarche prend appui sur l'idée que c'est toujours un sujet — **auto** — qui apprend, **construit** son savoir en interaction avec les autres — le **socio**. Ce processus suppose une mise en mouvement, une mise en marche de la personne — d'où le mot « démarche » — stimulée par un appareillage qui permet le cheminement libre du sujet. Ceci se réalise dans un cadre pensé et organisé depuis l'émergence des représentations jusqu'au dépassement de l'obstacle épistémologique et l'analyse réflexive, et débouche sur la construction d'un savoir.

• Les dysfonctionnements de l'oral

Un questionnement systématique, des amorces directives qui privilégient l'idée aux dépens de l'expression et de la langue et conduisent à une inflation du discours magistral et la confiscation de la parole des élèves.

Des **interventions du professeur** dans le discours de l'élève pour terminer ses phrases et gagner du temps. Le **recours d'une manière excessive au français**, pour faciliter la compréhension. L'**appel au volontariat** qui ne permet pas un réel entraînement à l'oral de tous les élèves, et ne fait que masquer les compétences réelles du groupe. Le **développement d'une langue scolaire** au détriment d'une langue de communication ».

• Cadre européen commun de référence pour les langues

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à

l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétence dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

• La mise en commun

Lorsque la classe est trop nombreuse, le nombre de groupes qui interviennent rend trop longue et difficile à suivre la mise en commun. Dans une classe où ce type d'activité est courant, l'enseignant peut procéder de la façon suivante : un groupe est tiré au sort pour chaque thème et vient exposer son travail. L'enseignant demande alors au(x) groupe(s) qui a (ont) travaillé sur le même thème de compléter, de confirmer ou de faire part d'autres éléments. Les groupes qui n'ont pas été tirés qui sort à cette occasion savent que, lors de la prochaine activité, ils seront prioritaires

La langue, un savoir qui se construit

Nous sommes enseignants de langue avant tout et s'il s'agit de s'appropriier la culture des pays de langue espagnole et la richesse de leur patrimoine, il s'agit de le faire par le biais de la langue. Or c'est la question qui est sans cesse posée par les enseignants dans les formations : comment peut-on faire en espagnol ? Comme si **l'acquisition d'une langue et la découverte d'une culture** ne pouvaient aller de pair.

Les démarches et ateliers de cet ouvrage offrent des situations qui mettent la langue en jeu et en « je » :

• *les utilisations de la langue sont variées et liées étroitement à la tâche :*

- l'hypothèse lorsqu'il s'agit d'en formuler — premières impressions sur l'œuvre qu'on vient de découvrir, interprétations ultérieures... — qui peut se décliner de façon très différente et ne se limite pas, dans une pratique authentique de la langue, à l'emploi du subjonctif : *puede que...*, futur d'hypothèse, *supongo que...*, *si fuera (estuviera, tuviera...)...*, *debe de...*, *a lo mejor...*, *quizá(s)* et *tal vez...* ;

- la comparaison quand il s'agit de confronter ses hypothèses au document ou à la situation réels ;

- le point de vue qui s'exprime avec la première personne du singulier... et du pluriel. Rares sont les occasions pour les élèves en classe d'utiliser la première personne du pluriel, sauf quand il faut rendre compte d'un travail collectif : *hemos pensado, visto, comprendido...*, *a nosotros nos ha parecido que...* Sans parler de la deuxième personne du pluriel, que personne n'utilise s'il n'a pas à s'adresser directement à un groupe : *habéis dicho que... pero nosotros habíamos pensado que...* Dans une pratique de classe frontale ou de « cours dialogué », quand est-ce que les élèves peuvent avoir recours à ces formes, à part dans les exercices structuraux, c'est-à-dire hors situation ?;

- l'argumentation parce qu'il y a un point de vue à défendre, un travail à expliquer aux autres pour qu'ils se l'approprient ;

- etc.

• *pas de liste de vocabulaire « pour aider à l'expression »*. Il y a d'autres moyens bien plus efficaces que ces listes tellement longues qu'elles découragent toutes les bonnes volontés et dans lesquelles on vient sans arrêt piocher sans en mémoriser un seul mot. Les prises de notes faites par l'enseignant lors des interventions des élèves, les documents distribués — questions préalables, citations, textes divers... — sont autant de points d'appui auxquels on peut à tout moment faire référence et dont on peut se servir pour s'exprimer. Les évaluations de fin d'atelier sont des moments importants de bilan de ce qu'on a appris, et particulièrement en ce qui concerne

le vocabulaire. L'enseignant pourra choisir ce moment pour faire une activité de mise en mémoire de ce vocabulaire qui vient d'être utilisé mais qui n'est pas encore vraiment fixé ;

- la « trace écrite » est déclinée sous de multiples formes :

- le texte, le poème qu'on travaille, avant tout. Plus on multiplie les « traces écrites » explicatives, moins les élèves auront recours au texte authentique, qui, avouons-le, est de meilleure qualité que tous les résumés du monde. Les élèves prennent l'habitude de ce savoir digéré, édulcoré et délaissent le recours au texte qui nécessite, certes, un peu plus d'efforts mais offre davantage de possibilités et de richesses ;

- les textes réalisés par les élèves lors des phases d'atelier d'écriture ;

- les prises de notes assurées par l'enseignant qui, lorsque les élèves interviennent, joue le rôle de « l'écrivain public ». Ces notes peuvent être retranscrites, lorsque c'est nécessaire, par l'enseignant et redistribuées au cours suivant sous forme de document « à coller sur le cahier ou le classeur ». Tout recopiage est à bannir : c'est une perte de temps pour les élèves qui ont autre chose à faire — travailler, comprendre, parler, écrire — et une source d'erreur permanente et irritante ;

- les écrits d'accompagnement : poèmes de Rafael Alberti pour Picasso, citations et propos rapportés pour Lorca et Picasso encore et les Muralistes mexicains... ;

- un petit livret où l'enseignant et les élèves, selon les cas, peuvent réunir un certain nombre de documents et d'écrits réalisés pendant l'atelier et qui sera photocopié et distribué à chaque élève. Ce genre de document est très apprécié par les élèves qui, parfois, le conservent des années durant, plus volontiers que le cahier.

La correction de la langue est un problème soulevé invariablement dans les formations d'enseignants. Un travail abouti, nul ne le discute, doit être réalisé dans une langue correcte. En attendant, il faut admettre qu'il y ait des **erreurs** pour qu'il y ait apprentissage. L'interruption systématique dans les interventions orales, tout comme la correction prématurée des écrits bloque toute production . Les élèves peuvent difficilement faire deux choses en même temps. Il faut accepter qu'il y ait des erreurs pendant les temps de production et prévoir des temps de réflexion et d'amélioration, après.

Le rôle de l'enseignant

L'enseignant a, dans cette approche du métier, un rôle beaucoup plus complexe et, par conséquent, beaucoup plus intéressant :

- *c'est le concepteur, le créateur de la situation.* Il a beaucoup travaillé en amont : il s'est documenté et a cherché quels étaient les priorités, les noyaux conceptuels , ce qu'il ne fallait pas manquer. Il a essayé de trouver les difficultés, les obstacles sur lesquels allaient certainement buter les élèves. Tout ce travail lui a permis de construire une situation qui oblige les élèves à se confronter à ces concepts, et à dépasser les obstacles, les problèmes qui leur sont posés ;

- *c'est un accompagnateur plus qu'un guide.* Il a fixé le cadre mais laisse cheminer librement les élèves sur le plan intellectuel : toutes les hypothèses sont permises. La situation permettra aux élèves de voir si ces hypothèses résistent à la vérification ou si elles doivent être abandonnées au profit de nouvelles constatations plus sûres :

- *ce n'est pas un dispensateur de réponses,* comme l'ordinateur . Les réponses, à remettre constamment en question, sont à construire par le sujet lui-même, en interaction avec les autres et en confrontation avec la réalité —le document, la langue —. Ceci n'exclut pas pour autant, un

éventuel apport d'informations, sous forme magistrale, à certains moments .

Les conditions de réalisation

Le matériel

Lorsqu'on travaille sur les œuvres d'art, il faut nécessairement du matériel adapté :

- des photocopies en couleur ou en noir et blanc pour que les élèves puissent travailler sur le support lui-même en traçant des lignes, en dessinant des formes — *Les Ménines, Botero* — en le découpant, si nécessaire
- des transparents pour les moments de travail en classe entière : *Gaudí*
- des manuels d'espagnol et des ouvrages empruntés à différentes bibliothèques lorsqu'il faut un foisonnement de reproductions : *Les Muralistes, J'aime, j'aime pas...*
- des reproductions découpées au hasard des lectures, des cartes-postales, des dépliants : *Gaudí, Guggenheim...*
- des feutres et des craies pour les croquis : *El crimen fue en Granada, Gaudí*
- de la peinture, des calques, du papier canson, des pinceaux et des brosses pour les ateliers d'art plastique : *Palabra* de Octavio Paz, *Tàpies*
- de l'espace pour se mouvoir, exposer, jouer dans les jeux de rôle. L'enseignant aura tout intérêt à demander une grande salle pour les ateliers où la production plastique intervient et à mettre les tables par deux pour former des petits groupes de quatre élèves. Outre le fait que c'est la condition pour le travail de groupe, cela permet un déplacement plus aisé, d'abord pour lui-même mais aussi pour les élèves
- des CD-Rom et l'accès à la salle informatique pour les élèves. Plusieurs ateliers et démarches présentés ici proposent des prolongements par le biais de visites virtuelles de musées ou d'œuvres . Il est illusoire de penser qu'il nous est possible de consacrer nos cours à de telles visites quand nous avons tant à faire en si peu d'heures. Une autre illusion consiste à penser que tous les élèves ont un accès égal à l'outil informatique. En outre, les activités proposées par les CD-Rom ou les sites sont fort peu originales et en tout cas, totalement solitaires. Ce ne peut être qu'un complément ou un entraînement, par ailleurs, très intéressant, pour le travail en autonomie.

Le nombre d'élèves

Nos classes sont le plus souvent nombreuses, ce qui ne facilite guère notre tâche d'enseignants et nous oblige à penser les situations à proposer avec davantage de rigueur. Le flottement, en effet, est plus gênant dans un grand groupe que dans une classe à faible effectif.

Le nombre important d'élèves nous oblige à faire le deuil d'un enseignement individualisé dont les bénéfices pour les élèves ne sont pas toujours prouvés et à penser **le travail de groupe comme condition de l'apprentissage**, offrant de multiples avantages :

- la confrontation et le débat qui permettent l'échange des idées et le respect de l'autre, conditions de la démocratie ;
- la production en direction des autres et pas seulement destinée à l'enseignant ; apprendre avec et en confrontation avec l'autre ;
- la coopération, l'apprentissage dans la solidarité, la construction de savoirs sur l'espagnol et l'Espagne, mais aussi de savoirs d'action ;
- la prise de parole de tous, à tour de rôle, pour dire, raconter, rapporter, informer, argumenter et

non pas répondre à des questions dont l'enseignant connaît déjà la réponse ;

- etc.

Le temps : entre perte et gain

- Tous les dispositifs présentés ici comportent des indications de temps qui correspondent, le plus souvent, au temps mis par des élèves rodés à ce type d'apprentissage. En début d'année, avec une classe nouvelle, cela prendra plus de temps car il faudra habituer les élèves à travailler en groupe, à respecter la phase individuelle, à s'entraîner mutuellement à la prise de parole, etc. Les élèves comprennent rapidement que le jeu en vaut la chandelle, à condition que l'enseignant ne néglige pas les moments de bilan et d'évaluation où ils peuvent prendre la mesure du chemin parcouru et de l'avantage pour eux à fonctionner de cette façon-là. C'est le seul moyen de les convaincre. Les discours — comme les réponses — ne servent à rien.
- La contrainte du temps est très importante pour pouvoir produire. Une phase de travail qui s'éternise et les élèves ne produisent plus grand-chose.
- Ces ateliers et démarches peuvent paraître longs car ils occupent plusieurs séances. Comment pourrait-il en être autrement puisqu'ils conjuguent des activités très diverses, faisant appel à des compétences différentes que les élèves doivent mettre en œuvre : réflexion individuelle, expression plastique, interactions, prise de parole sous différentes formes, écriture... Ce serait autrement grave de consacrer deux ou trois heures uniquement à commenter, en répondant à des questions, à prendre des notes ou recopier un résumé au tableau.

Pour finir, le choix a été fait ici de transcrire les consignes en français afin que les non-hispanistes ne soient pas gênés dans leur lecture. Pour la documentation de l'enseignant chaque atelier est suivi de quelques références bibliographiques et d'adresses de sites