

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Mustafa Ben Boulaïd – Batna 2
Faculté des Lettres et des Sciences humaines
Département de langue et de littérature françaises



N° de série :

Thèse de Doctorat es Sciences

Filière : Didactique

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DU TEXTE POETIQUE
en 5^{ème} A.P. à travers la wilaya de Constantine

Sous la direction du :

Pr GAOUAOU Manaa

Présentée par :

Mme KELLIL Assia

Devant le Jury composé de :

Président :	Mr ABDELHAMID Samir	Pr.	Université Batna 2
Rapporteur :	Mr MANAA Gaouaou	Pr.	Centre Universitaire - Barika
Examineur :	Mr DAKHIA Abdelouaheb	Pr.	Université Med Khider - Biskra
Examineur :	Mr BAHLOUL Nourredinne	Pr.	Université 8 mai 1945 – Guelma
Examineur :	Mr KHARCHI Lakhdar	MC(A)	Université Med Boudiaf – M'Sila
Examineur :	Mr METATHA Med El Kamel	MC(A)	Université Batna 2

Année Universitaire 2017-2018

à mon Père

Dédicaces

A

A celui qui aurait dû attendre

En guise de la plus haute des reconnaissances,

Mon très cher et regretté père Kamel Mohamed Kellil

Que Dieu ait son âme en sa sainte miséricorde

A Louisa Kerboub, ma vénérée mère

A Kamélia, mon adorable fille à qui je souhaite une excellente

réussite à son examen de Baccalauréat

A mon frère Karim et mes deux sœurs

Sabrina et Kenza

A tous mes neveux

A mes adorables Ramy et Adam

A tous les miens

Je dédie ce travail

Remerciements

*« Soyons reconnaissants aux personnes qui nous
donnent du bonheur, elles sont les charmants
jardiniers par qui nos âmes sont fleuries »*

M. Proust

Au sortir de ce travail de recherche, je suis persuadée que la thèse est loin d'être un labeur solitaire. Je n'aurais jamais pu réaliser ma thèse sans le soutien d'un grand nombre de personnes dont la générosité, la bonne humeur et l'intérêt manifestés à l'égard de mon projet de recherche m'ont permis d'accéder à un degré de maturité dans l'attitude même de l'apprenti chercheur.

Je souhaiterais exprimer ma gratitude à mon directeur de thèse, Monsieur le Professeur Gaouaou Manaa pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail doctoral. Ses qualités humaines de compréhension et d'encouragements auxquelles j'ai été fortement sensible m'ont toujours boostée tout au long de cette recherche.

Si ce travail a pu voir le jour, ce fut grâce à la rencontre, à l'écoute, la bienveillante sollicitude de mon maître, le Professeur Serge Martin qui m'a honorée d'avoir travaillé sous sa co-direction, comme il honore la recherche en didactique des langues et des cultures. Monsieur Martin m'a permis ce passage, cette transformation d'une vision instrumentaliste de didacticienne à une

autre qui se trouve au cœur de la réflexivité et de l'inventivité. Ce renouveau s'est manifesté pour la première fois à l'université Sorbonne nouvelle, Paris 3 où j'ai présenté ma première communication : "Réinventer la légende : la récitation", en octobre 2015. Cette expérience dans le continu du langage a donné voix à une seconde contribution à l'université Stendhal de Grenoble : "De l'énoncé à l'énonciation" en mars 2016. La troisième participation s'est déroulée à l'université de Louvain-la-Neuve, en Belgique, en juillet 2017, dont l'intitulé était : "De la poésie aux poèmes : construire le continu de l'expérience poétique par et avec les émotions pour l'apprentissage du FLE au primaire en Algérie".

Mille mercis à vous, Professeur, pour l'accueil à chaque fois chaleureux, enrichissant, vos conseils qui sans doute aucun m'ont permis de préciser mon propos et d'être moins "bonne élève" et plus autonome tout au long de cette recherche.

J'exprime tous mes remerciements à l'ensemble des membres du jury, Messieurs Samir Abdelhamid, Abdelouaheb Dakhia, Nourredinne Bahloul, Lakhdar Kharchi et Mohamed El Kamel Metatha. Merci d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce modeste travail malgré des emplois du temps surchargés et un quotidien souvent contraignant.

Ma reconnaissance va de même à tous ceux de mes collègues et amis français et algériens qui ont

contribué à la maturation des idées et à l'expérimentation des hypothèses de ce travail.

Je remercie profondément toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont apporté leur soutien et leur compétence pour la réalisation de ce travail. Elles sont nombreuses et ce serait un risque que de vouloir les citer toutes sans en omettre certaines.

Mention spéciale à Monsieur Alexis Pagès qui m'a supportée et m'a permis de me garder motivée. Très humblement je vous dis un grand merci pour votre soutien pendant mes périodes de doute, pour vos encouragements réitérés depuis la genèse de cette recherche.

Ce travail n'aurait pas été possible sans la contribution des enseignants ressources qui ont tous accepté avec bienveillance de me recevoir dans leurs classes et de discuter de mon projet de recherche. A vous tous mes vifs remerciements : Nouri Nihad ; Chalabi Faïrouz Boutheina ; Dembri Rima ; Djertli Ouarda ; Belbekri Chafia ; Bahri Mohamed ; Merahi Takona ; Boulhouchat Kawthar ; Messahel Mostefa ; Nahoui Amira Amel ; Benghezal Derradji Fatima Zohra ; Taleb Menouba ; Bahri Mohamed ; Boulekhmir Nedjma ; Les inspecteurs : Mr Gerram Abdelfattah et Mr Dahoui.

Enfin les mots les plus simples étant les plus forts, j'exprime encore une fois toute mon affection à ma fille qui, avec le temps, s'est habituée à me

voir loin d'elle les jours de vacances, sinon enfermée dans mon bureau de travail, ou à côté d'elle mais plongée dans la lecture d'un manuel de français.

Je termine cette marque de reconnaissance en réaffirmant à vous tous que votre apport quel qu'il soit, fut pour moi un réel réconfort. Soyez en certains, ce travail aussi modeste soit-il, est aussi le vôtre. Encore un grand merci à tous pour m'avoir conduite à ce jour mémorable.

Une pensée la plus chère, pour terminer ces remerciements, pour toi qui n'a pas pu voir l'aboutissement de mon travail mais je sais que tu aurais été très fier, Papa, de ta fille.

Prologue

Pour humaniser la recherche : De la vie professionnelle au
sujet de recherche

C'était il y a 16 ans...

J'étais professeure certifiée de l'enseignement fondamental dans une école primaire située dans un modeste quartier de la ville de Constantine dans l'Est de l'Algérie.

Comme c'est souvent le cas, le ministère de l'éducation nationale décida de faire une expérience, celle de mettre en application l'enseignement du français langue étrangère à partir de la deuxième année du cycle élémentaire, presque au même titre que l'enseignement de la langue officielle qu'est la langue arabe (à une année d'intervalle). Bien entendu, la nouvelle suscita des débats polémiques à tous les niveaux : corps professoral, élèves et parents. Cependant la question qui tarabustait les inspecteurs qui avaient pour mission le suivi de ce projet jusqu'à son aboutissement c'est-à-dire la passation de l'épreuve de français en fin du cycle élémentaire, était celle du choix des enseignants à désigner pour accomplir cette tâche. Dans mon école, ce fut à moi de prendre en charge ces élèves. Me lancer dans cette aventure de quatre ans fut très angoissante. D'abord parce que j'avais pour habitude de ne m'occuper que des classes d'examen de fin de primaire. Ensuite quelle relation tisser, quel comportement adapter dès la première rencontre avec des enfants de 08 ans pour qui la langue française était aussi étrangère qu'étrange.

Appliquer les prescriptions des instructions officielles des documents programme et accompagnement de la 2^{ème} AP n'était à mon sens que peine perdue puisqu'il s'agissait au final d'une simple transposition du contenu de celui de la 3^{ème} AP (traditionnellement première année d'apprentissage du FLE). C'est alors que ma réflexion m'a conduite au premier geste de tout apprentissage, celui de penser l'écoute dès la première rencontre.

Je pris donc l'initiative de faire écouter aux élèves une chanson française en introduisant un poste cassette dans la classe. Je me rappelle encore de leurs regards à la fois interrogateurs et souriants- « le sourire dans les yeux » comme on dit - quand j'ai franchi le seuil de la porte. D'ailleurs, mes collègues montraient une certaine inquiétude sinon une inquiétude certaine en scrutant cet « intrus ». Je lisais dans leurs regards moqueurs, accusateurs surtout : « Mais que va-t-elle faire avec un poste cassette en classe avec les enfants ? ». La voix de Maxime Le Forestier dans son *Education Sentimentale* (1977) créa une ambiance conviviale.

*Ce soir à la brume
Nous irons ma brume*

*Cueillir des serments
Cette fleur sauvage
Qui fait des ravages
Dans les cœurs d'enfants
Pour toi ma princesse
J'en ferai des tresses
Et dans tes cheveux
Ces serments ma belle
Te rendront cruelle
Pour tes amoureux*

*Demain à l'aurore
Nous irons encore
Glaner dans les champs
Cueillir des promesses
Des fleurs de tendresse
Et de sentiment
Et sur la colline
Dans les sauvagines
Tu te coucheras
Dans mes bras ma brune
Tu te donneras
C'est au crépuscule
Quand la libellule
S'endort au marais
Qu'il faudra voisine
Quitter la colline
Et vite rentrer
Ne dis rien ,ma brune
Pas même à la lune
Et moi dans mon coin
J'irai solitaire
Je saurai me taire
Je ne dirai rien
Ce soir à la brume
Nous irons ma brune
Cueillir des serments
Cette fleur sauvage
Qui fait des ravages
Dans les cœurs d'enfants
Pour toi ma princesse
J'en ferai des tresses
Et dans tes cheveux
Ces serments ma belle
Te rendront cruelle
Pour tes amoureux*

La première et la seconde écoute ont été celles de la chanson dans son intégralité, et dans un second moment j'ai ciblé l'audition sur la première strophe. Les enfants étaient partagés entre l'écoute et la gestuelle de leurs corps. Je voyais parmi eux ceux qui étaient heureux, souriants, joyeux et d'autres plus timides, joues rouges, yeux baissés comme si j'entrai dans leur monde par effraction, comme si mon geste les dénudait. La classe était

en mouvement de vie. J'avoue qu'à cette époque, je n'ai guère mesuré la portée d'un tel « agir professoral » Mon souci majeur gravitait autour de : intérêt, désir, plaisir, dynamique, ayant pour conviction que la première rencontre est aussi marquante voire motivante pour l'enseignant que pour l'enseigné.

Ce premier contact, me semble-t-il, eut des retombées plutôt positives sur les élèves. Cela se manifesta surtout avec les énergies déployées durant la séance. Ce qui est frappant c'est que pendant la séance qui a succédé, les enfants montraient un intérêt plus fort encore, chacun voulait dire le vers ou les vers qu'il avait retenus de la chanson écoutée et ainsi chaque séance fut plus intense que celle qui l'avait précédée. Comme si l'une donnait une impulsion, une vie à la suivante. Cette fécondité de l'expérience donna naissance à une relation enseignant et apprenant sans contrainte, sans entrave et chaque enfant construisait son propre parcours dans ma séance.

Aujourd'hui, au moment où j'écris ce récit de vie, je me rends compte que l'idée du « continuum expérimental » de John Dewey était dans ma classe, avec mes élèves, sans que je le sache. Et c'est souvent le cas.

Aussi dit-il : *« Toute expérience devrait faire quelque chose pour préparer une personne à des expériences ultérieures d'une qualité plus profonde et plus vaste. C'est la signification même de croissance, continuité, reconstruction de l'expérience »* (in *Experience and Education*)

TABLE DES MATIERES

Enseignement et apprentissage du Texte poétique en 5^{ème} année primaire à travers la wilaya de Constantine

Introduction générale	01
Chapitre 1 : La poésie dans l'éducation artistique : Art(s) et Poésie(s), Poésie(s) et Art(s).....	11
Introduction	12
1. Poésie(s), poème(s), poète(s) : Quelles définitions, conceptions et opinions ?.....	13
1.1. Poésie(s) et Po et sie(s) ?	13
1.2. Poème(s) ?.....	21
1.3. Poète(s) ?.....	29
1.4. Caractères fondamentaux de la Poésie	36
1.4.1. Le primat du signifiant.....	36
1.4.2. La densité	37
1.4.3. Le caractère cyclique	39
1.5. La poétique.....	41
1.5.1. Roman Jakobson et la fonction poétique	45
1.6. Calligrammes	55
2. L'art en expérience.....	65
2.1. Beauté et poésie.....	65
2.2. L'art selon Gérard Dessons	66
2.2.1. L'art et l'esthétique	66
2.2.2. Genèse du concept esthétique et son historicité avec la poésie	69
2.2.3. Beauté, sensibilité, émotion, expérience esthétique et plaisir.....	74
2.2.4. Art et langage	77
2.2.5. Dire l'art	86
2.3. La force artistique selon John Dewey	90
3. Le besoin d'enseigner aujourd'hui le F.L.E par les poèmes : Ecouter, dire, lire, écrire, produire	94
3.1. En classe, art(s), poème(s), poésie(s) sont-ils au rendez-vous ?.....	94
3.1.1. La littérature dans l'enseignement du F.L.E.	94
3.1.1.1. Evolution de la place de la littérature dans l'enseignement scolaire des langues étrangères et du français du XIXe au milieu du XXe s.	97
3.1.2. Introduction du poème en classe	104
3.1.2.1. En 2013 : Tableau et histogramme	105
3.1.2.2. En 2015 : Tableau et histogramme	107
3.1.2.3. Synthèse (2013 et 2015), Tableau et histogramme	109
3.1.2.4. Analyse et commentaires	110
3.1.3. Expériences corporelles et gestes professionnels.....	112
3.1.3.1. Gestes de la voix : Lecture(s) modalisante(s).....	116
3.1.3.2. Gestes du corps au moment "poésie"	122
3.1.3.3. L'expression corporelle, gestes du "vivre poème" en classe.....	126

Conclusion : Repenser l'enseignement des poèmes en classe par l'écoute, la voix et le corps. Place des poèmes dans un enseignement –apprentissage langagier plurilingue.....	136
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Chapitre 2 : L'enseignement et la poésie ; Enseignement(s) et Poésie(s), poésie(s) et enseignement(s).....

1. La Poésie dans l'institution scolaire : les poèmes entre instrumentalisation et inutilité ; état des lieux, constats et critiques, aperçus et exégèse (DVD 1).....	143
1.1. Place de la poésie dans l'enseignement et l'apprentissage du F.L.E.	138
1.2. La Poésie dans les textes officiels : petite histoire de la poésie en langue française dans l'enseignement primaire, aperçu et exégèse.....	144
1.2.1. Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008.....	144
1.2.2. Mars 2006 : Document programme de la 5 ^{ème} année primaire	147
1.2.3. Mars 2006 : Document d'accompagnement	152
1.2.4. Juin 2009-2011 : Document programme de la 5 ^{ème} année primaire.....	156
1.2.5. Juin 2009-2011 : Document d'accompagnement	161
1.3. Critique des Instructions officielles.....	162
1.3.1. Critique 1 : Poésie et musique	164
1.3.2. Critique 2 : Poésie et choix des textes	170
1.3.3. Critique 3 : Récitations, pratique légendaire.....	172
2. Les textes poétique proposés par les manuels de la 5 ^e AP (ancien manuel 2007 et nouveau manuel 2010) (DVD 2)	189
2.1. Présentation du manuel.....	189
2.1.1. Organisation du manuel.....	189
2.1.2. Démarches pédagogiques	191
2.2. Les textes poétiques proposés par l'ancien manuel de 5e AP 2007	208
2.3. Les textes poétiques proposés par le nouveau manuel de 5e AP 2010.....	210
2.4. Les textes poétiques choisis réellement par les 12 enseignants (2013 et 2015) 211	
2.4.1. Etude comparative entre les textes poétiques proposés par l'ancien manuel (2007) et le nouveau manuel (2010) : Dans les manuels de F.L.E en Algérie, un corpus poétique inexistant.....	212
2.5. Les corpus poétiques et leurs usages en classe.	217
2.6. Quelle(s) Poésie(s) en langue arabe (L1) au cycle primaire (DVD 4).	223
2.6.1. Présentation	223
2.6.2. Objectifs et nature des textes poétiques dans le livre de lecture de 1 ^{ère} année primaire.....	224
2.6.3. Objectifs et nature des textes poétiques dans le livre de lecture de 2 ^{ème} année primaire	228
2.6.4. Objectifs et nature des textes poétiques dans le livre de lecture de 3 ^{ème} année primaire	233
2.6.5. Objectifs et nature des textes poétiques dans le livre de lecture de 4 ^{ème} année primaire	239
2.6.6. Objectifs et nature des textes poétiques dans le livre de lecture de 5 ^{ème} année primaire	244
3. Entre dire et faire, il y a et il y a ... Les enseignants : pratiques et représentations, Enquête et résultats, une mise en œuvre décontextualisée (DVD 3).....	254
Introduction	254
3.1. Détermination de l'échantillon des enseignants et des écoles en 2013 et 2015	255
3.1.1. La wilaya de Constantine.....	
3.1.2. Les enseignants du primaire, formation et profils	257

3.1.3. Sélection des enseignants observés.....	263
3.2 Synthèse des observations en 2013 et 2015.....	265
3.2.1. Grilles d'observation	265
3.2.1.1. Synthèse "Entre dire et faire, il y a et il y a" (2013-2015) ...	265
3.2.1.2. Analyse et commentaires (questionnaire Enseignants).....	267
3.2.1.2.1. Question n° 1 : Synthèse (2013-2015).....	268
3.2.1.2.2. Analyse et commentaires.....	271
3.2.1.2.3. Question n° 2 : Synthèse (2013-2015).....	272
3.2.1.2.4. Analyse et commentaires.....	276
3.2.1.2.5. Question n° 3 : Synthèse (2013-2015).....	277
3.2.1.2.6. Analyse et commentaires.....	280
3.2.1.2.7. Question n° 4 : Synthèse (2013-2015).....	281
3.2.1.2.8. Analyse et commentaires.....	283
3.2.1.2.9. Question n° 5 : Synthèse (2013-2015).....	283
3.2.1.2.10. Analyse et commentaires.....	285
3.2.2. Situations et enjeux des expériences poétiques des 12 séquences observées	286
3.1.2.1. Enseignante 1	286
3.1.2.2. Enseignante 2.....	294
3.1.2.3. Enseignante 3.....	302
3.1.2.4. Enseignante 4.....	305
3.1.2.5. Enseignante 5.....	307
3.2.3. Conclusion : Quels gestes professionnels pour enseigner à l'aide des poèmes.....	314
4. Poésie et style du faire de l'enseignant	329
4.1. Réflexions sur les comportements des 12 enseignants observés.....	332
4.1.1. Enseignants, styles et profils.....	332
4.1.2. Style et faire professionnel.....	333
Conclusion.....	341

Chapitre 3 : Enfant, enfance et poésie ; Poésie(s) et apprentissage ; Enfant(s) et poésie(s), Poésie(s) et enfant(s)

1. Poésie et enfance	345
1.1. Les enfants de 10 ans	346
1.1.1. Sur le plan neurologique	346
1.1.2. Sur le plan intellectuel.....	346
1.1.3. Sur le plan affectif et social	347
1.1.4. Les enfants d'aujourd'hui	347
1.2. Alain et l'enfant.....	349
1.3. Freinet et l'enfant.....	352
2. Rencontre(s) avec les poèmes ou les poésies à l'école ; Les élèves : pratiques et représentations, une enquête et ses résultats ; Une parole libre ou un discours modèle dans un espace conflictuel.....	354
2.1. Introduction : Propos de Madame la Ministre de l'Education Nationale.....	354
2.2. Intérêt des apprenants pour la séance "Poésie"	357
2.2.1. Moment 1 : Rencontre avec la poésie ou le poème en classe ?.....	358
2.2.2. Moment 2 : Première lecture par l'enseignant : Lecture(s) modalisante(s).....	361
2.2.3. Moment 3 : Restitution du poème	365
2.3. Ce qui donne sens à l'apprentissage : La reconstruction continue de l'expérience	369
2.3.1. L'enfant et la(les) lecture(s).....	373
2.3.1.1. Pour rendre les choses intéressantes : lire les poèmes.....	373
2.3.1.2. Lire la littérature comme réception authentique.....	374

2.3.1.3. Lecture "sujet" ou lecture expérientielle : du lecteur au 'sujet' lecteur	378
2.3.1.4. Gestes de la voix : lecture(s) en voix et en voie(s) d'expériences	381
2.3.1.5. Prononciation, prosodie, écoute	387
2.3.2. L'enfant et le corps.....	390
2.3.2.1. La pensée comme réconciliation de l'âme et du corps	390
2.3.2.2. Gestes du corps au moment "Poésie(s)"	392
2.3.2.3. L'expression corporelle, gestes du "vivre poème" en classe : le montage d'un spectacle poétique. En poésie il faut bien que le corps exulte	398
2.4. Ce qui émane du questionnaire Apprenant.....	401
Résultats et analyse du questionnaire adressé aux élèves de chaque classe, de chaque zone géographique et commentaires	431
Conclusion	441
3. Pour un enseignement/apprentissage non directif du texte poétique.....	444
3.1. Autonomie de l'apprenant.....	444
3.2. Motivation de l'apprenant.....	445
3.3. Un enseignement /apprentissage de la poésie centré sur l'apprenant	449
3.4. Pour une libération de la parole par la lecture.....	451
3.5. Poésie et créativité	459
3.5.1. Définir la créativité	462
3.5.2. Les composantes de la créativité.....	464
3.5.3. Les conditions favorables à la créativité.....	465
3.5.4. Des jeux pour développer la créativité	468
Conclusion générale	474
Bibliographie	479
Annexes	492 à 623
Annexe 1 : Recensement des travaux de mémoires de Magister et de thèses de Doctorat liés au texte poétique à l'Université algérienne	
Annexe 2 : Déroulement des séances : Fiches techniques des enseignants Questionnaires remplis par les enseignants	
Annexe 3 : Questionnaires remplis par les apprenants	
- DVD 1 (chapitres 1-2-3): L'enseignement et apprentissage du texte poétique en 5 ^{ème} AP dans la wilaya de Constantine. Situations et enjeux des expériences poétiques en fin de primaire en Algérie. 2013 : Circonscription F3 : 06 enseignants 2015 : Circonscription F2 : 06 enseignants	
- DVD 2 (chapitres 1-2-3) : Poème(s) en mouvements (J. Brel et Les Frères Jacques)	
- DVD 3 (chapitre 2) : Recueil des documents officiels de la 5 ^{ème} AP (2006, 2009 et 2011)	
- DVD 4 (chapitre 2) : Les manuels de la 5 ^{ème} AP : l'ancien (2007) et le nouveau (2010)	
- DVD 5 (chapitre 2) : Quelle(s) poésie(s) en langue arabe (L1) au cycle primaire.	

Résumés

« En tant que mot lancé dans l'espace, je ne sens pas le besoin de le décrypter et de le justifier même si je peux jeter des lumières sur son apparition. La façon dont je vois et je sens que si je parle de ce poème, je l'appauvris. Pour moi c'est une tentative de prononcer un mot et si on prononce un mot avec son corps, si on prononce viscéralement au lieu de le prononcer uniquement au bout des lèvres dans une fonction du mot, dans une phrase enfin où il a une fonction subalterne finalement parce qu'il est là pour servir à formuler une pensée, une idée. Or ce mot est lissé dans son existence matérielle et le passage d'une syllabe à l'autre ouvre des labyrinthes enfin, je suis persuadé que si on prononce vraiment un mot, on dit le monde, on dit tous les mots. Si on essaye de faire corps avec le mot alors on fait corps avec le monde et on sert tout son pouvoir d'explosion et le mot est une vibration solidifiée finalement, il est dans un état d'esclavage par définition parce qu'il est cristallisé dans un concept. Mais si on le sort de sa forme et de sa condition de mot, sa condition limitée à ce qu'il est enfin, le mot est comme un être, enfin, qui est enfermé dans sa condition humaine et qui est ce qu'il est. »

Ghérasim Lucas, France Culture, 1977

INTRODUCTION GENERALE

En Algérie, au lendemain de l'indépendance, des réformes ont émergé dans le domaine de l'enseignement. La plus spectaculaire fut celle qui décrétait l'arabe moderne comme première langue du pays et par conséquent principal véhicule de l'action éducative. Elle augmentait son horaire et réduisait celui du français.

Cette réforme devait nécessairement être accompagnée d'une nouvelle définition des rapports entre l'arabe moderne et la langue française, et d'une révision radicale des objectifs assignés à celle-ci. Le français acquiert le statut de langue étrangère (F.L.E). Cette nouvelle approche impliquait des objectifs autres et allait avoir comme conséquence un renouvellement des programmes et des techniques d'enseignement et d'apprentissage. Au cours des années, cette évolution s'est traduite par une connaissance carencée de la langue française. Le fossé entre ce qui devrait être théoriquement assimilé par les apprenants et ce qu'ils acquièrent effectivement, ne cesse de se creuser au fil des années, entraînant une dégradation de l'enseignement / apprentissage du FLE en général et de la poésie en particulier.

Dans les classes du FLE, l'enseignement / apprentissage de la poésie demeure victime de préjugés que partagent beaucoup d'enseignants. La poésie est affaire d'inspiration, de génie, de sentiments et n'a donc besoin d'aucun autre éclairage que celui qui jaillit du contact direct entre le "sujet lecteur" et le poème. La communication poétique passe ou ne passe pas. Ainsi rejetée dans cet au-dehors vaguement mystérieux, pour ne pas dire mystique, la poésie à l'école est réputée inabordable, gaspille du temps ("il y a mieux à faire pour des élèves en classe d'examen"), et autres alibis derrière lesquels se cachent les enseignants pour fuir la question de la poésie à l'école. La conséquence est immédiate : "on aime ou on n'aime pas la poésie", "on la comprend ou on ne la comprend pas". Ainsi protégée par ces affirmations péremptoires, personne ou presque ne sent la nécessité d'en lire puisqu'elle ne se lit pas mais s'éprouve.

Or le poème n'est pas un tout autonome mais la composante d'un rapport à l'autre, d'une relation avec l'autre. Il implique, pour exister, la création d'un lien entre auteur et lecteur, entre texte et voix, lecture et exégèse, imagination et intellection... enseignant et apprenant.

C'est cette relation circonscrite au cadre scolaire que nous voudrions privilégier au sein de notre recherche. Quelques premières lectures parmi lesquelles des réflexions du poète et pédagogue Jean-Pierre Siméon nous ont rapidement fait

prendre conscience de la difficulté que représente l'enseignement de la poésie aujourd'hui :

« *Qu'on permette ce ton polémique : nous ne parlons pas pour une poignée d'heureux extravertis qui "foncent" au tableau pour jouir de leur aisance, mais pour cette majorité d'élèves embarrassés d'une tâche dont ils n'éprouvent que les difficultés. Car tout se passe la plupart du temps, hélas, selon ce non-sens pédagogique : on exige des élèves une performance sans qu'à aucun moment on élabore, après les avoir identifiées, les compétences indispensables à son accomplissement. Il s'ensuit que 90% des récitations, même notées 10 sur 10 parce que "la leçon est bien sue", sont de purs échecs au regard de l'exigence qui est de mettre en scène la densité d'une émotion et la particulière dynamique d'une langue* » ⁽¹⁾.

Ces quelques lignes mettent en évidence plusieurs éléments qui nous ont vivement interpellés. D'une part le malaise ressenti par la majeure partie des apprenants face au genre poétique, qui correspond tout à fait au souvenir que nous conservons de nos années de collège ou de lycée. D'autre part, le paradoxe qui consiste à évaluer les élèves sur une démarche (que ce soit celle de la récitation ou de l'exégèse) à laquelle ils n'ont bien souvent pas été correctement préparés. En dernier lieu, l'attention portée à la sensibilité, à l'émotion et au rythme spécifiquement liés à ce genre littéraire, qu'il s'agit de restituer lors de la lecture et de l'explication de texte.

Ces divers éléments ont été le catalyseur d'une réflexion plus poussée sur l'enseignement de la poésie, l'enseignement à travers la poésie. Comment apprend-on la langue et la littérature à travers les poèmes ? Quelle est la différence entre une comptine, une récitation et un poème ? Doit-on parler de poèmes ou de poésies ? Le choix des mots, le singulier ou le pluriel n'est pas évident.

Spontanément on a tendance à réduire l'ensemble des textes proposés aux enfants à des comptines ou des récitations ou des chansonnettes; à désigner par poème un élément appartenant à un registre noble voire inaccessible. Le poème étant l'invention du Je, une expérience complète, une force, bref une oralité qui se met en mouvement, tel est donc le cœur de notre réflexion sur la force du continu des expériences poétiques en milieu scolaire. Cette façon de penser avec et par les

¹) SIMEON, Jean-Pierre, "Pour en finir avec la vieille récitation", <http://www.occe.coop/~thea.img/pdf/Pour-en-finir-avec-la-vieille-récitation-2.pdf>.

poèmes engendre les trois hypothèses de notre recherche qui sont à l'origine de la structuration même de cette écriture qui prend l'altérité comme un allié fort. C'est parce que nous avons été transformée par ce que nous avons traversé dans cette recherche, que nous parlons d'altérité qui se présente comme le définit si bien Martine Abdallah Pretceille : « *Un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens* ».

Refusant toute instrumentalisation, séparation, segmentation, compartimentation voire conflit entre théorie et pratique, nous avons tenté, dans ce travail, de déconstruire l'ancien modèle, non pour le nier mais pour montrer plutôt une co-construction et une médiation dans la recherche. Comment les théories littéraires sont-elles mises en œuvre dans les pratiques didactiques ? Les savoirs prescrits sont-ils importés, transformés ? Les théories ont-elles suscité des élaborations conceptuelles ? Inversement, comment les pratiques enseignantes questionnent-elles la littérature voire la poésie et contribuent-elles à enrichir la théorie ?

Ces questions supposent une interaction complexe, un lien didactique entre théorie et pratique. Elles dessinent une conception dynamique de la didactique comme lieu d'intégration, d'interrogation et de création des savoirs, une didactique qui intègre la recherche dans sa définition même. Raison pour laquelle on ne verra pas dans la présente recherche un clivage entre théorie et pratique, les deux vont de paire et s'imbriqueront dans chacun des trois chapitres que nous détaillerons ci-après.

Notre corpus a été réalisé en deux temps (2013 et 2015) sur le terrain, à travers la wilaya Constantine. Notre méthode a consisté en observation et enregistrement vidéo de douze (12) séances de poésie en 5^{ème} AP, suivies de distribution de questionnaires aux enseignants, de questionnaires aux formateurs et d'autres questionnaires aux élèves, puis en interviews libres des enseignants.

Notre corpus a été réalisé dans le but d'observer deux types d'activité poésie.

En 2013 les enseignants ont été avertis trois (03) semaines avant notre visite. Adopter une telle disposition, c'était permettre aux enseignants de la circonscription F3 de la wilaya de Constantine, un temps de préparation suffisant avec les

apprenants, ce qui donnerait sans doute aucun la quintessence de leur savoir-faire en matière d'enseignement du texte poétique, ce qui était le but escompté.

En 2015, la récolte de notre corpus fut différente car la démarche entreprise prenait exactement à contre-pied de celle qui l'avait précédée. Les enseignants de la circonscription F2 de la wilaya de Constantine n'ont pas été avertis, le temps de préparation est inexistant. Le but de notre visite-surprise est de pouvoir filmer six autres enseignants dans leurs pratiques pédagogiques ordinaires liées à l'enseignement de la poésie à l'école primaire.

Ce travail expérimental est réalisé dans douze écoles choisies selon des critères socio-géographiques :

- EZRF : Ecole Zone Rurale Favorisée
- EZRD : Ecole Zone Rurale Défavorisée
- EZSRF : Ecole Zone Semi Rurale Favorisée
- EZSRD : Ecole Zone Semi Rurale Défavorisée
- EZUF : Ecole Zone Urbaine Favorisée
- EZUD : Ecole Zone Urbaine Défavorisée

Ainsi nous avons pu observer deux types d'activité poésie, l'une étant le meilleur de ce qui pouvait être offert, et l'autre la leçon ordinaire, habituelle, concernant la poésie à l'école comme expérience(s) au monde du beau, du ressenti et de l'émotion ; mais aussi de la mise en voix et de la formulation expressive (gestes et voix).

C'est ainsi que nous résumons dans le tableau suivant, le contexte de la réalisation de notre corpus.

Année	Divergences				Convergences	
	06 enseignants avertis dans la circonscription F3	06 enseignants non avertis dans la circonscription F2	Temps de préparation suffisant	Temps de préparation insuffisant	Visite officielle Inspection F2 / F3	Facteurs géographiques et sociaux
2013	+	-	+	-	+	+

2015	-	+	-	+	+	+
------	---	---	---	---	---	---

Dans un second temps nous avons visionné chaque séance filmée et observée, le déroulement de cette pratique en notant tous les gestes didactiques, qui nous ont permis de confectionner des grilles d'analyse selon les objectifs assignés à chaque hypothèse émise et qui ont engendré les trois chapitres de cette thèse à savoir la relation entre l'art et la poésie, l'enseignement et la poésie et l'apprentissage et la poésie.

Le travail de recherche est construit autour de trois hypothèses, matérialisées par des grilles et décrites dans l'ordre suivant : La rencontre de l'art et de la poésie, de l'enseignant et de la poésie pour aboutir à l'enfant et la poésie.

- Notre thèse comprend donc trois grands chapitres :

Le premier chapitre, intitulé « la poésie dans l'éducation artistique : Art(s) et poésie(s), poésie(s) et art(s) » introduit notre travail de recherche, il est la genèse de la première hypothèse de cette recherche, qui énonce que l'expérience dans l'éducation artistique chez l'élève en matière de poésie, discipline qui cultive l'éveil au goût du beau, de l'esthétique, semblerait complètement évincée de nos classes. Le recours à deux théories de l'art selon Gérard Dessons et John Dewey ont éclairé et justifié la conception des grilles d'analyse de ce chapitre.

Le second chapitre dont l'intitulé est « L'enseignement et la poésie : enseignement(s) et poésie(s), poésie(s) et enseignement(s) » émane de la deuxième hypothèse : A l'heure actuelle, les enseignants dans leurs pratiques et représentations, semblent assimiler l'enseignement de la poésie à celui de la récitation, de la comptine voire de la chanson mais jamais avec ou par le poème.

Pour vérifier cette hypothèse nous avons subdivisé ce chapitre en quatre parties : la poésie dans l'institution scolaire (les poèmes entre instrumentalisation et inutilité), les textes poétiques proposés par les manuels de la 5AP (ancien manuel 2007 et nouveau manuel 2011), entre dire et faire il y a et il y a (Les enseignants : pratiques et représentations) et la dernière partie étant la poésie et le style de faire de l'enseignant.

Le troisième chapitre dont l'intitulé est « enfant, enfance et poésie : poésie et apprentissage ; enfant(s) et poésie(s), poésie(s) et enfant(s) » est le produit d'une

réflexion qui fait l'objet de la troisième hypothèse : Durant leurs premières années d'apprentissage du FLE, les élèves dans leurs pratiques et représentations du texte poétique, semblent étouffés dans un discours modèle, dans un espace conflictuel. Ils n'arrivent pas à "vivre poème" par leur voix, par leur corps. Il est donc la résultante des deux premiers chapitres : l'apprentissage est le reflet de l'enseignement. Notre travail s'achève par des propositions qui suggèrent une réflexion liée à chaque expérience poétique en nous référant toujours à des théories qui nous permettent de faire basculer cette pratique de classe d'une situation d'énoncé à une situation d'énonciation pour vivre poème en classe.

Nous résumons ainsi les démarches de cette recherche :

Hypothèse 1

L'expérience dans l'éducation artistique chez l'élève en matière de poésie, discipline qui cultive l'éveil au goût du beau, de l'esthétique, semblerait complètement évincée de nos classes

Hypothèse 2

A l'heure actuelle, les enseignants dans pratiques et représentations, semblent assimiler l'enseignement de la poésie à celui de la récitation, de la comptine, voire de la chanson mais jamais avec ou par le poème.

Hypothèse 3

Durant leurs premières années d'apprentissage du FLE, les élèves dans leurs pratiques et représentations du texte poétique, semblent étouffés dans un discours modèle, dans un Espace conflictuel. Ils n'arrivent pas à "vivre poème" par leur voix, par leur corps.

N A

Chapitre 1

La poésie dans l'éducation artistique
Arts et poésies, poésies et arts

I S S A

Chapitre 2

L'enseignement et la poésie
Enseignement(s) et poésie(s)
Poésie(s) et enseignement(s)

N C E

Chapitre 3

Enfant, enfance et poésie
Poésie et apprentissage
Enfant(s) et poésie(s)
Poésie(s) et enfant(s)

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous avons effectué tout à fait au début de cette recherche un travail de recensement de la totalité des travaux de recherche qui ont une relation avec notre sujet, à travers les 48 wilayas d'Algérie (voir annexe). Les résultats obtenus se trouvent dans les tableaux en Annexe 1. On remarque que l'intérêt pour la didactique de la poésie n'a pas encore suscité l'intérêt des chercheurs. Nous avons demandé également à Anne-Marie Mortier (Université Lumière, Lyon 2) de nous donner l'intitulé de l'ensemble des travaux de recherche menés en France par des Algériens qui auraient une relation avec notre sujet, et elle nous a communiqué un tableau (en Annexe n° 2) qui recense uniquement les thèses co-encadrées par un Professeur français : Il n'apparaît donc qu'une seule thèse (en cours de réalisation) qui s'intéresse à la lecture des textes poétiques oralisés, sujet assez différent du nôtre.

Sur une échelle plus large, et dans le monde francophone, nous trouvons deux thèses sur la poésie, l'une en didactique du FLE, de Abdelhadi Ghazi, intitulée "L'enseignement /apprentissage de la poésie en français au Maroc" (1994) ⁽²⁾ qui met en relief la sémiotique de la poésie à travers un corpus poétique analysé du primaire au lycée ; et l'autre en Littérature et civilisation française, de Matthias Vincenot, intitulée "La poésie et la chanson, un cousinage compliqué" (2011) ⁽³⁾ qui montre ce qui peut faire poésie, en s'arrêtant sur la mise en musique des poèmes et inversement.

Il est juste de dire que la lecture de ces deux thèses a beaucoup enrichi **nos** connaissances tournant autour de notre préoccupation majeure : Art, geste et voix en poésie. Mais il est clair que nos sujets, même s'ils gravitent autour de "la Poésie", sont tout de même très divergents.

Pour notre part, nous avons préféré concentrer nos efforts sur la recherche des petits gestes didactiques qui pourraient provoquer de grands bouleversements dans la vie intellectuelle des enfants dès le cycle primaire.

NB

Ce travail de recherche est suivi d'un fond documentaire sous forme de DVD, qui permet une relecture de la thèse et une meilleure lisibilité du travail.

Ce fond documentaire est présenté sous la forme suivante :

²) Thèse sous la direction du Pr. Robert Galisson et soutenue à l'Université Sorbonne nouvelle, Paris 3.

³) Thèse sous la direction du Pr. Pierre Brunel et soutenue à l'Université Paris 4.

DVD1 Enseignement et apprentissage du texte poétique en 5eme A.P de la wilaya de Constantine.

.Situation et enjeux des expériences poétiques en fin de primaire en Algérie.

2013 : Circonscription F3 : 06 Enseignants.

2015 : Circonscription F2 : 06 Enseignants.

Ce DVD se rattache au trois chapitres (1.2.3) de la thèse.

DVD2 Poème(s) en mouvement

Ce DVD se rattache au trois chapitres (1.2.3) de la thèse.

DVD3 Recueil des documents officiels de la 5.A.P (2006-2009-2011)

Ce DVD se rattache au chapitre 2 de la thèse.

DVD4 Les manuels de la 5ème A.P

Ancien programme 2007

Nouveau programme 2010

Ce DVD se rattache au chapitre 2 de la thèse.

DVD5 Quelle(s) poésie(s) en langue arabe (L1) au cycle primaire ?

Ce DVD se rattache au chapitre 2 de la thèse.

CHAPITRE I

LA POESIE DANS L'EDUCATION ARTISTIQUE

Art(s) et Poésie(s), Poésie(s) et Art(s)

INTRODUCTION

Nous lançons notre travail d'investigation par cette première section intitulée "Art(s) et Poésie(s), Poésie(s) et Art(s)", érigée sur la formulation de notre première hypothèse de recherche :

"L'enseignement de la poésie en tant que discipline d'éveil artistique et esthétique est absent du primaire".

Le "*Dictionnaire de la Poésie française*" de Jacques Charpentreau ainsi que le "*Dictionnaire de poésie de Baudelaire à nos jours*" sont les deux principaux ouvrages de référence bibliographique exploités pour tenter de fournir une ou plusieurs définitions des concepts clés de cette recherche concernant l'enseignement de la poésie. Or le choix d'une telle démarche conduit à une problématique sérieuse qui se rattache à la conceptualisation même du mot "Poésie(s)". La marque du pluriel elle-même est significative ; la prudence didactique l'exige quand on a le souci de creuser au mieux sa réflexion dans une recherche qui ouvre et s'ouvre au monde. A cet égard, Paul Valéry disait dans *Tel Quel* (1910) :

«La plupart des hommes ont de la poésie une idée si vague que ce vague même de leur idée est pour eux la définition de la Poésie » ().

Et le flou s'installe déjà..! Pour Henri Meschonnic :

« La Poésie doit transformer le monde, elle transforme notre rapport au monde ou elle n'est pas la poésie mais une poétisation » (Vivre Poème, p. 12)

Par ailleurs le professeur Serge Martin, lors d'une séance de travail, déclarait :

« La poésie est l'invention du Je, une expérience complète, une force » (1).

Dans *Promenades littéraires*, Rémy de Gourmond affirme que

« En somme, il n'y a qu'un seul genre en littérature : le Poème. Tout ce qui n'est pas poème n'est rien du tout »

Le poète et écrivain, James Sacré, a du poème la conception suivante :

¹) MARTIN, Serge, le 04-02-2015, séance de travail au 46 rue Saint Jacques, 3^e étage, Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

«Le poème est un ensemble de mots qui sont des gestes de mots plutôt que des mots qui donnent un sens ».

... et bien d'autres poètes, écrivains, peintres, dramaturges ont leur conception propre de la poésie. Mais même nous, au final, et comme tout individu, nous avons de la poésie une idée qui est nôtre, qui est certainement liée à des expériences, à des histoires, à des parcours de vie assez particuliers.

Le poème est une oralité qui se met en mouvement, qui nous traverse et que nous traversons, qui nous transforme et que nous transformons.

1. POESIE(S), POEME(S), POETE(S) : Quelles définitions, conceptions et opinions ?

Serge Martin met en évidence dans son article "Situer le problème avec la Poésie à l'école", la problématique de ce que poésie veut dire :

« On a l'habitude d'éviter la question de la définition de la poésie ou au contraire de s'y complaire : on navigue à vue entre l'inexplicable mystère sacré d'un ineffable atteignable et la liste infinie des procédés ou conditions à remplir dans tel siècle, telle école, forme... ce qui fait que dans le premier comme dans le second cas on convie à une chasse au dahu ! La poésie empêche de voir les poèmes, l'arbre cache la forêt... A l'école primaire, on aurait tendance à éviter tout questionnement quand, dans le secondaire, la grande affaire serait de s'y complaire plus on approche de l'Université... »

1.1. Poésie(s) et po et sie(s)

• POESIE

La revue *Poésie* a deux histoires, toutes les deux étroitement liées au personnage de Pierre Seghers. La première commence durant la « drôle de guerre », lorsqu'en 1939, stationné à Nîmes, Seghers, à cette époque encore un jeune poète inconnu, dans une circulaire invite les poètes-soldats à lui envoyer des poèmes. Parmi d'autres, Louis Aragon répond immédiatement à cet appel et lui envoie les « *Amants séparés* ». En décembre 1939, le premier numéro des Poètes casqués. Cahiers de poésie publiés par des poètes-soldats paraît avec un hommage à Charles Péguy. Après la défaite, ces Cahiers sont rebaptisés *Poésie* 40, 41, 42..., qui a désormais la devise de « Maintenir » : « *Plus que jamais la poésie doit être*

défendue. [...] *Présenter bien, en bons artisans, les œuvres libres, les meilleurs témoignages de ceux qui croient. Nous continuons* » (1). De 300 exemplaires à ses débuts, la revue monte à 5 000 exemplaires en 1941 et atteindra, après la Libération, un tirage de 15 000 exemplaires. Elle est publiée en zone Sud jusqu'en 1944 et ensuite à Paris jusqu'en 1947, l'année où elle cesse de paraître.

La revue bimestrielle qui, d'une mince brochure - se muera en une revue élégante d'une centaine de pages et où l'art, dans chaque numéro, a sa place assignée, est l'œuvre collective d'une équipe rassemblée autour de Seghers à laquelle appartiennent, en zone Sud, Louis Aragon, Eisa Triolet, Alain Borne, Pierre Darmangeat, Philippe Dumaine, Pierre Emmanuel, Paul Eluard, Armand Guibert et Loys Masson ; et à Paris, André Blanchard, Robert Desnos, Jean Paulhan et Jean Tardieu. Dans des rubriques comme « La revue des revues », « Signaux de Paris », « Courrier des Poètes », *Poésie* fonctionne comme un instrument de communication, de réunion et joue « *le rôle d'Argus de la poésie* » (Marc Barbezat). « *Revue littéraire et de combat* » (Pierre Seghers), mais non clandestine et donc soumise à la censure, d'abord celle de Vichy, après 1942, celle des Allemands, *Poésie* exige de ses auteurs la maîtrise du jeu subtil de la « *poésie de contrebande* » (Pierre Seghers : « *Sous la poésie se cachait autre chose* ») et du langage contrebandier tout court. L'esprit d'opposition se manifeste également dans le choix des auteurs auxquels est rendu hommage (Antonio Machado et Alan Seeger en 1940, Saint-Pol Roux et Federico Garcia Lorca en 1941, Rimbaud en 1941/1942). Des cahiers spéciaux sont consacrés à la poésie espagnole en 1941, à Milosz en 1942 et aux poètes prisonniers (mars 1943) ; ce dernier est d'un intérêt particulier, car il représente non seulement un geste provocateur vis-à-vis de Vichy mais marque en même temps une rupture avec la conception élitiste de la poésie. Les ouvertures internationales de la revue ainsi que sa défense de l'art moderne et français (Braque, Matisse, Maillol) ont également une dimension politique. En zone occupée, la NRF, dirigée par Drieu la Rochelle, est la cible principale des attaques de *Poésie*, qui d'ailleurs, dans le champ littéraire des années 1940-1944, prend de plus en plus sa relève. Le Grand Prix de l'Académie française décerné à *Poésie 42* la protège au niveau politique.

¹) SEGHERS, Pierre, *Poésie 40*, n° 1.

Organe de l'École française, regroupement unitaire des poètes de cette époque, la revue est également le lieu d'intenses discussions autour des différentes conceptions de la poésie et des conditions de la création poétique contemporaine (Louis Aragon, « *La rime en 1940* » ; Pierre Emmanuel, « *D'une poésie armée* »). En 1942/1943, on y discute également le recours aux mythes (Pierre Emmanuel, Georges Baissette), la définition d'un nouvel humanisme et la recherche de ce que sera la « poésie nouvelle ». Y sont publiés en outre des textes de prose d'Elsa Triolet, Albert Camus, Jean Paulhan et, après 1944, de Jean-Paul Sartre, Raymond Queneau, Vercors et d'autres. Après la Libération, *Poésie* change d'allure et d'orientation. Avec ses ouvertures vers la prose et la littérature étrangères, ses chroniques sur le roman (Claude-Edmonde Magny), le théâtre (Pierre Berger) et le cinéma (Georges Sadoul), ses concessions à la mode de l'existentialisme, elle s'éloigne de plus en plus de son terrain originaire, la poésie, qui d'ailleurs semble être arrivée à un « point mort » (Pierre Seghers).

Après avoir été sabordée en 1947 par son fondateur, *Poésie* survit en quelque sorte dans la collection « *Poètes d'aujourd'hui* » créée par Seghers en 1944. Sa seconde histoire ne commence pourtant véritablement qu'en 1984 avec *Poésie 84*, éditée par la Maison de la Poésie et dirigée de nouveau, jusqu'en 1987, par Pierre Seghers, avec Pierre Dubrunquez comme rédacteur en chef. *Poésie 84*, 85... témoigne, surtout à ses débuts, de la volonté de transmettre un certain héritage de la « Haute Epoque » de la Résistance, tout en rendant hommage à des classiques comme Pétrarque et en s'ouvrant vers les courants les plus contemporains de la poésie moderne. Une place importante y est faite à la poésie du monde entier, et après 1989, particulièrement à celle des pays de l'Est. Le lien étroit avec l'art moderne (peinture, sculpture, photographie) qui caractérisait déjà la revue pendant les années 1940, y est maintenu et lui donne son allure particulière. La rubrique « La Route des Indes », tenue par Colette Seghers, une sorte de journal de bord poétique, ainsi que les « *Propos & Détours* » de Pierre Dubrunquez informent des actualités dans le domaine de la poésie. Après la mort de Pierre Seghers en 1987, la direction de la revue passe en 1988 à Colette Seghers et en 1997 à Yves Bergeret.

● POESIE

n. f. « *La poésie est l'art d'écrire en vers.* »

La première ligne du *Traité de versification française* de Louis Quicherat (Hachette, 1850) ne peut que nous rendre envieux d'un temps où tout était simple. Cette définition de la poésie par sa forme ne recouvre plus aujourd'hui qu'une partie de la poésie - ou du moins des textes qui s'en réclament. Les poètes ne s'entendent pas sur ce qu'elle est, les lecteurs non plus, quand il en reste, pour ne rien dire de ceux qui ne l'écrivent ni ne la lisent.

La plupart des hommes ont de la poésie une idée si vague que ce vague même de leur idée est pour eux la définition de la poésie. ⁽¹⁾

Cette situation, particulièrement désagréable dans un dictionnaire, n'est peut-être pas propre à la poésie. Raymond Queneau, poète attiré par les mathématiques (ou mathématicien attiré par la poésie), rappelle dans *Bords* (Gallimard, 1963) la définition de la géométrie donnée par O. Veblen :

« *On appelle géométrie une branche de la mathématique qu'un nombre suffisant de gens compétents s'accordent à appeler par ce nom pour des raisons de sentiment et de tradition.* »

On a bien envie d'appliquer telle quelle cette définition à la poésie, « *pour des raisons de sentiment et de tradition* ».

Dans le *Dictionnaire de la poésie française* de J. Charpentreau ⁽²⁾, on peut lire que malheureusement, la poésie présente la difficulté supplémentaire que les « gens compétents » ne s'entendent pas entre eux sur ce qu'ils nomment « la poésie ».

Ceux qui n'ont pas abandonné les critères formels la reconnaissent à la forme versifiée, à ce chant qu'elle a fait entendre pendant plus de mille ans, un chant qui exprime l'intime du poète : « *La Poésie est la musique de l'âme* », disait joliment Voltaire (*Questions sur l'Encyclopédie*, 1770-1772. Article Poésie). C'est encore ce que laisse entendre Marcel Pagnol qui explique : « *Il y a trois genres littéraires bien différents : la poésie qui est chantée, le théâtre qui est parlé et la prose qui est écrite* » (*.La Gloire de mon père*. Avant-propos. 1957).

¹) VALERY, Paul, *Tel quel*. (1910), Gallimard.

²) CHARPENTREAU, Jacques, (2006), *Dictionnaire de la poésie française*, A. Fayard, p. 741.

Ces séduisantes définitions, déjà un peu vagues, sont remises en cause par Jean Cocteau qui distribue ses œuvres en « *Poésie de roman ; Poésie critique ; Poésie de Théâtre ; Poésie graphique ; Poésie cinématographique* » - et même « *Poésie* » tout court.

A voir de la poésie partout, elle risque de n'être plus nulle part.

Tout peut être dit poétique, mais seul le poème peut être vraiment qualifié de poésie et se distinguer de la prose.⁽¹⁾

Certes. Mais qu'est-ce que ce poème qui détient seul la poésie ?

Pas plus qu'on n'a aujourd'hui une définition claire du poème, on n'a une conception précise de la poésie, dans la mesure où certains qui se disent poètes abandonnent toute référence à une forme pour se réclamer de l'esprit de textes baptisés « poèmes ».

La poésie serait une pure essence flottant sur toute chose, comme l'Esprit sur les eaux, et vaguement ressentie par tout le monde. Le souffle vital.

Le *Dictionnaire de poésie, de Baudelaire à nos jours* ⁽²⁾ nous apprend que la revue trimestrielle *Po&sie* fut fondée en 1977, aux éditions Belin, par Michel Deguy, assisté d'un comité de rédaction qui réunissait en son noyau initial, par la suite élargi, Robert Davreu, Alain Duault et Jacques Roubaud, ainsi que des « correspondants étrangers », tels Clayton Eshleman, György Somlyó, Nathaniel Tarn ou John Montague... Constituant un espace éditorial résolument ouvert et pluriel, *Po&sie* ne se contente pas de publier des textes poétiques contemporains. Soucieuse de donner à relire les œuvres d'un passé parfois lointain (Eschyle, Properce, Vasquin Philieul, L'Arioste...), cette revue est également accueillante au travail de la traduction d'œuvres étrangères actuelles (Odysseus Elytis, Andréa Zanzotto, Wallace Stevens, Octavio Paz...) et donne à lire des essais critiques (Arno Schmidt, Eric Gans, Laurent Jenny...) ou philosophiques (Martin Heidegger, François Fédier, Jacques Garelli, Philippe Lacoue-Labarthe, Jacques Derrida...). Pour reprendre le titre-manifeste d'un ouvrage publié aux éditions du Seuil par son rédacteur en chef, il apparaît qu'ici « *la poésie n'est pas seule* ». C'est dire que l'esperluète (&) que la revue a inscrite en son nom évoque un travail de « conjonction / disjonction » que

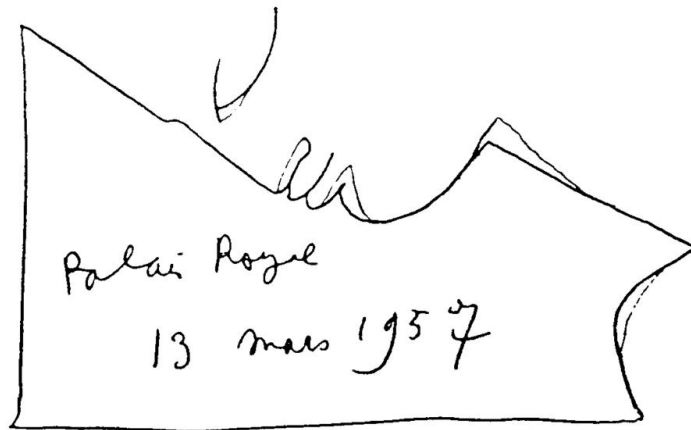
¹) RENARD, Jean-Claude, (1997), *Qui ou quoi ? Poèmes, suivis de quatre dits de légende* Le Cherche Midi..

²) JARRETY, Michel, (2001), *Dictionnaire de poésie, de Baudelaire à nos jours*, PUF, pp. 614-616.

chaque numéro nouveau ne manque pas d'illustrer. Inspirée par un propos de Prigogine dont se réclame volontiers Michel Deguy, Po&sie aime à être « *cette circonstance qui fait la relation* ». Elle maintient l'idée que la poésie est un « faire » essentiellement « limitrophe » qui œuvre à accroître les voisinages, les rapprochements, les confrontations et les questionnements. Son projet s'inscrit ainsi dans la continuité directe de la réflexion poétique et philosophique de Michel Deguy, elle-même centrée sur la double question de la figuration et du culturel.

LETTRÉ ORIGINALE DE JEAN COCTEAU

Pour le premier numéro de la revue "Poètes présents"
fondée en 1957 par Jean Grassin
dans laquelle il donne une définition de la poésie



Poésie,
arme secrète

- l'air d'ignominie -

fondre blonde

funnel aux yeux bleus -

maldiction délicieuse - le club

de poésie vous aide à

rester inconnue sous protecte de

ce libris votre gloire.

Jean Cocteau

x

Le champ de la revue n'est ni la modernité ni la post-modernité, mais « l'extrême contemporain », expression inaugurée par Michel Chaillou dans un dossier du numéro 41, durant l'été 1987, puis devenue dès l'année suivante le titre d'une collection d'ouvrages (essais ou poèmes) prolongeant et illustrant le travail de la revue même. « L'extrême contemporain » n'est autre que la substance, le volume ou la pointe du temps présent tel que l'écriture poétique s'y mesure en la multitude de ses impulsions, débordements ou connexions. Ainsi que l'écrivait Dominique Fourcade,

« S'il y a un extrême contemporain, il devrait y avoir un modéré contemporain. Je ne crois pas ce dernier terme possible - le contemporain est à la fois une détonation et une rivière, ni l'un ni l'autre ne sont modérables. Le contemporain est un rythme, qui nous tient avec une fermeté extrême. » Et cette contemporanéité « s'étend aux extrêmes » ⁽¹⁾

puisqu'elle ne se satisfait ni d'accueillir des poètes présents à l'œuvre déjà confirmée, ni d'en découvrir de plus jeunes, mais situe aussi bien la relecture des œuvres du passé dans cet espace d'écriture et de lecture renouvelées qu'elle a fait sien. Au bruissement contemporain de la mondialisation, *Po&sie* réplique ainsi par son effort articulatoire : regroupant des voix venues de tous les horizons géographiques, elle entend le travail éditorial comme un « acte » donnant à lire le maintien d'un questionnement et d'un effort vers la forme et vers le sens. Donnant sur le tout de la « littérature », la revue telle que Michel Deguy l'entend redouble et prolonge le travail du poème lui-même, aussi bien que celui de la lecture et de la traduction : elle « vise à faire affluer la poésie dans la citerne aux eaux mêlées, ou encore à cette embouchure qui se jette à la mer ».

Quelques numéros spéciaux ont marqué l'histoire de la revue. Ainsi du numéro 41, interrogeant « l'extrême contemporain » et lui posant aussi bien -des « questions de roman » (François Aubral, Michel Chaillou, Florence Delay, Denis Roche...) que des « questions de poésie » (Dominique Fourcade, Jacques Roubaud...) ou des « Questions de théâtre » (Bruno Bayen, Michel Vinaver...), autour d'un même « *présent interrogé, saisi aux ouïes, tiré hors de la nasse* » (Chaillou). Où encore le numéro 65, organisé par Claude Mouchard et consacré à la Chine, et qui révéla en

¹) FOURCADE, Dominique, *Po&sie*, n° 41.

France la génération de la revue non officielle *Aujourd'hui*, fondée par le poète dissident Beidao. Ou une série de textes sur « le sublime » qui donna ensuite lieu à un volume de la collection « L'extrême contemporain ». Et même lorsqu'il ne présente rien de « spécial » quant à son dispositif ou son thème, chaque numéro de *Po&sie* constitue un « tout » singulier où des questionnements insistants se répercutent, où diverses démarches de l'esprit se confrontent et se regroupent, et où le travail de la langue se voit maintenu à la fois comme le lieu vif des propositions formelles et de la réflexivité critique.

Au deuxième trimestre 1997, en même temps que son quatre-vingtième numéro, *Po&sie* a fêté ses vingt ans. Et il n'est pas exagéré de dire que cet anniversaire a vérifié et confirmé son statut de principale revue de poésie en France, expression à entendre non pas limitativement mais extensivement puisque le principal mérite de cette entreprise éditoriale est précisément de décloisonner la poésie et de la révéler, du sein même de sa crise identitaire, comme un espace critique, polémique et généalogique.

1.2. Poème(s)

• Poème

n. m. Objet fait avec des mots dans un certain ordre assemblés.

Cette définition est volontairement aussi vague que celle de Maurice Denis considérant le tableau comme « une surface plane recouverte de couleurs dans un certain ordre assemblées » ; ou encore la boutade de Stéphane Mallarmé rappelant que « la poésie ne se fait pas avec des idées, mais avec des mots ».

Elle a le mérite d'indiquer que le poète est aussi un artisan (pas uniquement, mais il l'est) qui fabrique un poème. Ce mot lui-même vient du grec *poieme*, ce qu'on fait.

Elle nous évite de dire tout simplement qu'on ne sait plus aujourd'hui ce qu'est un poème, tant le mot recouvre de marchandises diverses.

Où se situe donc l'inspiration dans ce travail artisanal d'assemblage des mots ? Elle vient avant ou pendant la composition du poème. Le vrai poète peut s'y abandonner sans trop de contrôle : ce maître-artisan possède suffisamment son art

pour qu'il l'utilise sans y penser. Il ne cherche pas, il trouve. Schématisons : le poète ne compte pas sur ses doigts, son chant le fait pour lui. Les mots s'assemblent.

Tout le problème tient dans l'ordre d'assemblage de ces mots. Saurions-nous vraiment ce qu'est un poème si nous pouvions l'établir ?

La versification classique justifiait en partie cette image : l'ordre était (entre autres) celui des vers, avec leurs caractéristiques, notamment le mètre et la rime.

Le vers libre, tel qu'il fut pratiqué par les premiers maîtres de cette nouvelle apparence de l'art à la fin du XIX^e siècle (Arthur Rimbaud, Jules Laforgue, Gustave Kahn, Marie Kiysinska, puis Henri de Régnier, Émile Verhaeren et quelques autres) répondait toujours à cette image ; simplement, l'agencement nécessaire était encore plus délicat que le classique.

Cet assemblage est bien celui des mots, mais avec toute la richesse du langage. Avec les mots, arrivent non seulement leur signification, mais également les sonorités, les rythmes, les images qui influencent le montage en cours : « *le poème - cette hésitation prolongée entre le son et le sens* », disait Paul Valéry (1).

Assembler les mots et leur cortège d'échos, dans quel but, sinon, d'abord, pour le poème lui-même, pour cette exaltation de l'auteur qui enferme toujours dans l'ambre des mots une part de ce qu'il est, sans le chercher ni même le savoir. Il n'écrit pas pour... L'écriture du poème est un acte gratuit.

Aucun poème ne sera si grand, si noble, si véritablement digne du nom de poème, que celui qui aura été écrit uniquement pour le plaisir d'écrire un poème (Charles Baudelaire, *Théophile Gautier. L'Artiste*, 13 mars 1859).

Comme toute œuvre d'art, le poème suscite une émotion qui peut être surprenante ; elle varie suivant les lecteurs, selon les lectures : « *Le poème digne de ce nom signifie chaque fois une autre chose* » (Alain Bosquet, *Le Verbe est un navire*, Le Rocher, 1999).

Les poètes eux-mêmes n'en finissent pas de s'interroger sur les objets qu'ils fabriquent avec les mots de tout le monde. Et d'autant plus que nous n'en sommes plus à la versification classique, ni même à celle des pionniers du vers libre. Désormais, on baptise « poème » n'importe quoi, y compris des espèces de ready-made découpés et sortis de prospectus divers que quelqu'un vient signer pour lui conférer

¹) Paul Valéry (*Tel quel*, Gallimard, 1941).

la dignité de « poème » - tout comme en 1917, Marcel Duchamp avait signé (R. Mutt) un urinoir baptisé « Fontaine » pour en faire une œuvre d'art. Un malotru qui voulut l'utiliser plus tard dans sa fonction première fut sévèrement puni pour cet acte iconoclaste qui prétendait dépouiller l'objet de son statut d'œuvre d'art; d'ailleurs, on avait oublié que dans la première exposition l'urinoir avait été présenté à l'envers, ce qui changeait tout.

On sent bien, malgré cette amusante justification, qu'il ne suffit pas de signer un tract pour en faire un poème, pas plus que d'écrire des vers en forme de sonnet pour faire naître la poésie.

Car c'est elle qui est en cause dans ce que nous appelons « un poème » ; c'est une réalité si mystérieuse qu'on peine encore plus à la définir que le poème qui, lui, au moins, est un texte et non pas une abstraction.

Il n'y a pas de poésie en dehors du poème, mais nous ne savons plus ce que ce dernier mot signifie. Jadis, un poème était simplement un texte en vers (encore que *Les aventures de Télémaque* de Fénelon, 1699, étaient déjà qualifiées de « poème en prose » par Voltaire).

Aujourd'hui, certains appellent « poème » (donc récepteur-émetteur de poésie) aussi bien la longue chevauchée d'une troupe d'alexandrins classiques que le semis à la volée de mots sans ordre, dispersés à tous vents, ou soudés dans un bloc monolithique.

Faut-il choisir ? « *Tout poème est une mise en demeure* » (Jean Cayrol, *Pour tous les temps*. Le Seuil, 1955).

Certes. Mais si ce choix est effectué par chaque poète pour son compte, il laisse le lecteur perplexe.

D'un côté, on a ceux qui se réclament de la versification française traditionnelle (ou légèrement assouplie) et qui estiment « *que tout poème composé autrement qu'en vue d'obéir au vieux génie du vers n'en est pas un* » (Stéphane Mallarmé, *Crayonné au théâtre*).

A l'opposé, ceux qui n'écrivent plus qu'en prose et baptisent « poèmes », peut-être parfois par provocation, aussi bien des descriptions, des réflexions, des pensées, de petites banalités sympathiques - que quelques lignes sans queue ni tête.

« *Brisure Glace à fendre Le gel des mots du moment le mot ment m'emprisonne Tablier sans peur du sapeur Du rappeur Du zappeur Pli contre surpris surpris s'exaspère l'attente de la tante sous la tente La rougeur du retour des âges ou du ratage des tours Douceur du pô-t-ame* »¹

Entre les deux, toute une gamme de textes divers s'autoproclamant « poèmes ».

Désormais, s'opposent deux conceptions du poème :

Pour les uns, le poème est défini par sa forme, versifiée selon le système traditionnel classique, ou assouplie depuis le vers libre qui nous a rendu l'oreille plus fine. On reconnaît le poème par l'audition (et accessoirement, dans certains cas, par son apparence sur la page). Que la forme ne suffise pas à communiquer la poésie est une évidence. Il y a de mauvais poèmes respectant parfaitement les caractéristiques de la versification française, comme il y a de mauvais tableaux qui ne prouvent rien contre Léonard de Vinci ou Salvador Dali. Une croûte est un tableau, et elle reste une croûte, même si la perspective est juste. De même un poème sans poésie peut bien respecter les mètres et les rimes ; il reste un mauvais poème, une croûte versifiée, qui ne prouve rien contre Ronsard ou Supervielle.

Pour les autres, le poème appartient à un genre d'écriture artiste, la forme n'est plus un critère, du moment que passe la poésie par les mots quel que soit leur système d'assemblage. La prose, pour eux, est aussi véhicule de poésie (mais le mot n'est pas plus définissable), une prose soignée, cela s'entend (encore que bien des textes ainsi bénis soient d'une prose plutôt négligée). Au titre de la belle prose, il suffirait de découper des passages dans l'œuvre de tout grand écrivain pour obtenir des poèmes. Avec un tel système, tout peut être « poème ». Il suffit de baptiser ainsi ce qui me plaît. La seule difficulté, c'est que le public ne marche pas. En guise de poème, on lui donne deux, trois mots sur une page, comme de petits os à ronger. Et il voudrait autre chose de plus consistant à savourer. Un peu de chair ; d'émotion. Jamais content, ce lecteur !

Entre le poème-forme et le poème-genre, le lecteur, comme l'âne de Buridan, risque bien de mourir de faim. Il est temps de le reconnaître : même un dictionnaire sérieux comme le *Dictionnaire de la poésie française* n'arrive plus aujourd'hui à savoir ce qu'est un poème (2).

¹) HENRI, J., (2002), *Les Maux du Pô-t-ame*, Ralunac.

²) CHARPENTREAU, Jacques, op. cit. pp. 730-731.

Au lecteur de reconnaître les siens.

Les exemples divers de ce dictionnaire montrent quels sont les nôtres.

• Poème ⁽¹⁾

Si novateur qu'ait été le romantisme qui entendit « *jeter bas le vieux plâtre qui masque la façade de l'art* », il ne toucha guère au poème. Il en accrut plutôt la puissance, en dynamisa les rythmes et sut y retrouver le chant. Entre les Odes de Ronsard et celles de Hugo, le souffle et la substance se transforment, mais la cohérence du poème n'en est pas foncièrement affectée. Il faut attendre le milieu du XIX^e s. pour voir l'identité générique et formelle du poème commencer de se modifier profondément : avec Verlaine, Rimbaud et Mallarmé s'inaugure une crise qui affectera la poésie moderne en son ensemble. De sorte que du Coup de dés mallarméen et des Calligrammes d'Apollinaire, jusqu'aux œuvres contemporaines les plus récentes, le poème n'a cessé de se défaire, se distendre, assouplir ses appuis ou détruire ses limites. En même temps qu'il se libérait, s'ouvrait à des influences étrangères, se retournait sur la tradition, il est apparu de plus en plus difficile à identifier formellement, jusqu'à ne plus reposer que sur les définitions qu'il a lui-même proposées de la singulière expérience de langage qui le constitue.

La crise qui affecta le poème à la fin du XIX^e s. fut d'abord crise du vers. Celle-là même dont Mallarmé vint apporter en « *haletant* » la nouvelle aux étudiants d'Oxford le 1^{er} mars 1894 : « *On a touché au vers* » (*La Musique et les Lettres*). Ainsi que l'a observé Jacques Roubaud, l'essentiel de l'attaque d'où naîtra le « vers libre » porte alors « *sur la sixième syllabe et son environnement immédiat* » : atteinte à la continuité, à la concordance entre syntaxe et métrique et à l'identité des segments constitutifs. Le mécanisme se desserre : la multiplication d'enjambements, rejets et contre-rejets met en cause l'unité du vers. Il se fragmente, tandis que l'oreille se trouve « *affranchie d'un compteur factice* » (Mallarmé). En s'en prenant à l'hémistiche, un poète tel que Rimbaud mine localement la cohérence même du poème : ses Illuminations poursuivront ce mouvement, en inventant un nouveau type de poème en prose issu pour l'essentiel de l'effacement des frontières du vers. Cette tendance générale trouve son épanouissement dans le vers libre. En 1913,

¹) Cf. *Dictionnaire de la poésie, de Baudelaire à nos jours*, op. cit. pp. 607 à 609.

Apollinaire justifie l'absence de ponctuation du poème au nom de son allègement et d'un resserrement sur ses caractères spécifiques : « *Le rythme et la coupe du vers voilà la véritable ponctuation, et il n'y en a pas d'autre.* »

Là où la voix romantique était porteuse de continuité, la crise du vers met à nu la discontinuité des choses et du langage. Elle fait disparaître l'ancienne pâte rhétorique du « discours » qui laissait croire à du liant là où il n'y avait en vérité que des trous et du vide. Au poète de substituer à ce défaut une organisation inédite de relations métaphoriques et de réfractions sonores intrinsèques à son texte : le poème est avant tout un ensemble phonétique et sémantique original reposant sur un système de connexions et d'échos internes. La crise du vers achève ainsi « *l'isolement de la parole* » (Mallarmé) telle qu'elle parle dans l'aléatoire et l'inaccompli, s'érigeant elle-même en phénomène absolu et singulier.

Désarticuler la partie, c'est déstabiliser le tout : toucher au vers, c'est toucher au poème. C'est s'en prendre à un principe de cohésion, de répétition jusqu'alors essentiel à la reconnaissance même de la forme poème. Aux temps « classiques », celle-ci pouvait apparaître comme le point d'application d'un art poétique lui préexistant. Elle naissait à l'intersection du génie et des règles et se posait comme « oeuvre » en soi. Aux temps romantiques, elle venait exprimer et illustrer un « sujet » (intime ou circonstanciel) qu'elle exaltait jusqu'au sublime et qui y faisait office de centre. Etude ou essai, projet ou étape, le poème n'est plus avec Mallarmé que le moment d'une recherche qui le dépasse infiniment. Mais un moment tel que s'y fixe, s'y attarde ou s'y réfracte la lumière même qui est l'objet de cette quête. En témoigne notamment la déclinaison mallarméenne de la forme-thème en séries, telles celles des « *éventails* », des « *hommages* », des « *tombeaux* », ou tout simplement de « *plusieurs sonnets* » ou « *petits airs* ». De plus, davantage qu'un motif ou un sujet externe, le poème mallarméen nomme le plus souvent en son titre un geste d'élocution ou d'écriture : « *Salut* » « *Apparition* », « *Soupir* », « *Don du poème* ». Autant dire qu'il se pose dès son titre comme une intention formelle. Une double logique est à l'œuvre dans les *Poésies* (1899) de Mallarmé : l'une réduit ces poèmes au rang de bribes n'ayant « d'autre valeur momentanée que de [lui] entretenir la main », l'autre prête à ces « études en vue de mieux » une extrême perfection formelle. Le poème se trouve ainsi engagé dans un double processus de relativisation et d'absolutisation qui devient caractéristique de ses évolutions les plus

«modernes»: chaque poème tend vers l'idéal horizon d'un Livre utopique et absolu qui n'existe en définitive qu'à travers lui, tout comme lui-même n'est tel, solidement rivé à sa forme, que par cette tension maintenue :

Rien, cette écume, vierge vers

A ne désigner que la coupe

« Vierge » est le vers qui ne s'attache en définitive à rien d'autre qu'à son auto-désignation métonymique, mais vierge aussi de « tendre vers », voire ne plus entendre la versification que comme le mouvement tendu d'une désignation. Le poème est « l'avoir lieu » du lieu : en lui, « *rien [...] n'aura eu lieu [...] que le lieu* » (*Un coup de dés...*).

A la suite de Mallarmé, la modernité a ainsi remis en cause ce qui pouvait apparaître jusqu'alors comme le critère le plus décisif de la définition du poème : l'idée de structure autonome, d'œuvre formant un tout, quelle que soit sa longueur. Au ^{xx}e s, le poème est affaire de discontinuité plus que de continuité, de différence plus que d'équivalence. De moins en moins clos sur soi, le « *poème libre* » (Henri Meschonnic) devient le moment d'une séquence, d'une période d'écriture. De moins en moins circulaire et répétitif, il met en valeur l'événement qui l'a suscité, en son surgissement et son étrangeté. Centré sur son médium spécifique, le langage, il est un objet gratuit, qui vaut par soi-même. Il se recourbe alors sur la langue et tend à montrer ses chantiers, ses approches, sa « *fabrique* » (F. Ponge) : plutôt ce qui conduit vers l'œuvre, ou ce qui la maintient ouverte, que son achèvement. Le faire, voire le « *pouvoir faire* » (P. Valéry) importe alors plus que l'objet. Le texte met en jeu et en scène les présupposés de son écriture ; il élabore leur scénographie mise en espace sur le papier de la scène de la création, ses enjeux et ses recherches.

Ainsi que l'écrivit Paul Celan dans *Le Méridien* (1960), « *le poème aujourd'hui [...] montre, à l'évidence, une forte propension à se taire* ». Entrouverture plutôt qu'œuvre accomplie, trace d'un passage et d'un travail de langue plutôt qu'objet parachevé, ses limites sont perdues de vue : où commence-t-il et où finit-il ? A l'instar du haïku, il peut se contenter de quelques vers. Il existe par phases, comme de chercher une phrase. Ainsi, dans l'œuvre d'Yves Bonnefoy, n'observe-t-on pas clôture des textes sur eux-mêmes : ils constituent les étapes d'un cheminement : « *Je n'écris pas de poèmes, s'il faut entendre par ce mot un ouvrage bien délimité, autonome [...] ce que j'écris ce sont les ensembles dont chacun de ces textes n'est*

qu'un fragment. » L'expérience du poétique vaut par sa relation étroite avec la maturation de la pensée du sujet lui-même : le poème est moment d'une recherche qui concerne la destinée même de l'homme.

Ainsi « encre », le poème se mesure au blanc. Mallarmé en avait dispersé la mesure dans *Un coup de dés...*, et Claudel n'hésitait pas à affirmer : « *Le poème n'est point fait de ces lettres que je plante comme des clous, mais du blanc qui reste sur le papier* ». Pour Reverdy, le blanc constitue « *une ponctuation nouvelle* » voire « *une indication plus claire pour la lecture* ». Brisant la linéarité du discours, insistant sur la non-saturation, se distribuant en brefs segments sur la page, le poème entend produire un rythme visuel qui n'est pas étranger à la peinture et qui rapproche la page du tableau : comme lui elle est affaire de lignes de forces et de proportions, globalement appréhendées avant d'être détaillées.

De plus en plus accueillant aux éléments prosaïques, mimant son affrontement avec la prose, prenant parti de l'hétérogène et de la discordance, le poème dès lors manifeste une hybridité croissante : *Proèmes* (1948) de Ponge, *Prosopées* (1995) et *Povrésies* (1997) de Jude Stéfan. La catégorie du « poème en prose », qui tendit à se poser comme un genre au milieu du XIX^e s, ne suffit pas à rendre compte des rapports de plus en plus étroits qui lient prose et poésie. De fait, le « poème en prose » est lui-même victime ou symptôme de la crise identitaire qui affecte le poème. Davantage tournée vers le « réel » que toutes celles qui l'ont précédées, la poésie française du XX^e s. ne cesse de se mesurer à la platitude de la prose.

Faut-il alors entendre comme des poèmes les *Récits en rêve* (1987) d'Yves Bonnefoy, ou les *Paysages avec figures absentes* (1976) de Philippe Jaccottet ? Sans doute pas, dès lors que la définition du poème suppose concentration et relative brièveté. Même dans ses illustrations les plus contemporaines, le poème est un volume, une surface et un trajet d'écriture. « *Le poème n'a pas de mémoire : ce qu'on me demande, c'est d'aller de l'avant* », écrit René Char. D'où la forme volontiers aphoristique du poème moderne qui est souvent une écriture de la vitesse, de la pulsation rythmique, voire de la déliaison ou de la discontinuité. Selon Michel Deguy, « *un poème nous hante qui soit l'hôte des différences, et ainsi porté à pulvériser les genres* ». Par la vitesse, la fragmentation du vers est à la fois accomplie et surmontée : le cinétisme est le propre du poème moderne.

Cependant, il demeure effort de cadrage et de cadastre. Il continue d'engager une idée du nombre, voire une géométrie. Il établit sur le si papier un site et un moment : en définitive, plus fortement ancré sur son propre espace qu'au temps des « *Arts poétiques* ». Un poème est avant tout en soi-même sa propre mesure : il sort les mots de la langue courante, il les espace et les réarticule selon une nouvelle « donne » qui lui est singulière.

1.3. Poète(s) ?

● Poète

n. m. Cette rubrique doit être abordée avec prudence : « *Genius irritabile vatum* ». Dans sa deuxième *Épître*, Horace évoquait déjà « la race irritable des poètes ». Leur susceptibilité est congénitale, tout comme leur sensibilité, s'il faut en croire Cicéron : « *On naît poète mais l'on devient orateur* » Être poète est un don, une malédiction ou un bonheur (au goût de chacun), qu'on ne choisit pas.

.....

*Tout s'apprend par art, la seule poésie
Est un don céleste.*

.....

Guillaume de Salluste, Seigneur Du Bartas, L'Uranie, 1583.

Elu par la divinité ou déterminé par le hasard, le poète aurait reçu de naissance une maîtrise des mots hors du commun qui dans l'Antiquité, lui permettait de parler « le langage des dieux », et aujourd'hui de recevoir, parfois, l'aide du Centre National du Livre ou de quelque pouvoir local. Cette prédestination merveilleuse est de plus en plus courante à voir le nombre de gens qui se disent poètes.

A vrai dire, cette prétention d'être marqué du sceau poétique n'est pas si nouvelle. Horace remarquait aussi (voilà tout de même 2 000 ans) qu'on doit se garder « *de profaner ce nom en le donnant sans distinction à tous ceux qui se mêlent de faire des vers* ». Ajoutons aujourd'hui : ou de la prose se décrétant poésie.

Se vouloir poète, c'est une revendication qui témoigne du prestige de la fonction, alors que la poésie a si peu de lecteurs. C'est un hommage inattendu qui est ainsi rendu à l'image la plus prestigieuse parmi les écrivains, même pour ceux qui ont acquis une immense notoriété par ailleurs, jusqu'à en être nobélisé :

Le nom de poète, je me moque bien qu'on me l'ait dénié ! J'en suis un et je n'aurai même été que cela ; et dans la mesure ou je n'ai pu m'imposer comme poète, j'ai manqué ma vie, - ou plutôt je l'aurais manquée si la nappe secrète n'avait alimenté tout ce que j'ai écrit : romans, essais, mais même le moindre article de journal. (1)

Être poète est une dignité très revendiquée aujourd'hui, mais qu'on peut difficilement se décerner à soi-même. Un scientifique peut affirmer à la première page de son livre : « *Je suis mathématicien. Les mathématiques ont empli ma vie* » (2). Mais un poète ? Toutes proportions gardées, il n'est jamais venu à un saint l'idée de s'autoproclamer. Ce sont les autres qui le considèrent ainsi, et le plus souvent les saints ont été les premiers surpris cette reconnaissance quand elle avait lieu, jadis, de leur vivant, avant que les autorités, bien plus tard, n'officialisent leurs miracles.

Le *Dictionnaire de la poésie, de Baudelaire à nos jours* (3) considère le poète vu de l'extérieur : Au milieu d'une foule d'aspirants, le poète est d'abord reconnu par les autres, parfois par ses pairs, poètes déjà intronisés, par des lecteurs charmés, comme le furent les auditeurs d'Orphée. Le poète n'est pas marqué d'un signe visible. Il est simplement - et c'est un privilège considérable - celui qui sait dire les mots dans lesquels tous se reconnaissent. C'est un excellent technicien supérieur de l'agencement du matériau commun aux humains : le langage.

C'est une idée stupide de s'imaginer qu'un poète est différent des autres hommes, il peut y avoir parmi ceux-ci des statures bien plus poétiques que maint grand poète reconnu. La différence, c'est seulement que le poète a une meilleure mémoire intellectuelle, il sait garder l'idée et le sentiment jusqu'à ce qu'ils prennent forme et qu'il mette cela en mots, les autres ne savent pas. (4)

Bien entendu, on aurait tort de croire que le poète écrit comme ça vient. On passe souvent sous silence le travail littéraire. Tout artisanat suppose un apprentissage avant la maîtrise. Le don, c'est ce qu'on n'explique pas. Comme dit la vieille sentence, le génie, c'est 10 % d'inspiration et 90 % de transpiration.

Le *Dictionnaire de poésie de Baudelaire à nos jours*, définit ainsi le poète (5):

1) MAURIAC, François, (1965), *Nouveaux Mémoires intérieurs*. Flammarion.

2) SCHWARTZ, Laurent, (1997), *Un mathématicien aux prises avec le siècle*, Ed. Odile Jacob.

3) *Dictionnaire de la poésie, de Baudelaire à nos jours*, op. cit. pp. 756 et 757.

4) ANDERSEN, Hans-Christian, (1838), *Les Galoches du bonheur. V, Les métamorphoses de l'employé*. Traduit du danois par Régis Boyer. Ed. Gallimard, « La Pléiade », 1992.

5) *Dictionnaire de la poésie, de Baudelaire à nos jours*, op. cit. pp. 618-620.

Rompant avec l'avant-scène sur laquelle l'avait propulsé l'âge romantique, le poète au XX^e s. paraît à première vue se diluer dans le paysage des lettres. Non qu'il ne connaisse encore, avec Paul Valéry ou Saint-John Perse par exemple, quelques incarnations saillantes et officielles. Mais la gloire du premier comme poète repose très largement sur un malentendu. Celle du second, sur une construction qui emprunte beaucoup à des modèles d'un autre temps. Chacun à sa manière, ils posent d'autant mieux la question de l'identité du moderne Orphée.

Qu'en est donc venu à recouvrir le titre de « poète » ? Au-delà des individualismes (dominants en telle matière, comme on peut s'y attendre), quel lien unit ceux qu'il désigne ? Disons-le d'emblée une première difficulté de la question réside précisément dans cette tension paradoxale, qu'à celui qui invente une singularité présumée radicale, on tente de reconnaître une parenté avec d'autres singularités non moins radicales.

Cette question, pourtant, n'est pas tout à fait neuve. Elle trouva sans doute sa première et pathétique formulation chez Baudelaire, dans l'un des *Petits poèmes en prose*, « *Le Vieux saltimbanque* », où la « *cahute* » du pitre miséreux présentait l'image du « *vieux poète [...] dégradé par sa misère et par l'ingratitude publique* ». Cette ostracisation sera en effet vécue comme le sort partagé, voire le signe de ralliement d'une génération : la marque, en somme, de son excellence. Verlaine la scellera d'ailleurs, quelque vingt ans plus tard, au frontispice de son premier livre en prose ; *Les Poètes maudits*. Ce qu'il y a d'insolite, dans le volume de ces trois études, ce sont les portraits des « *maudits* », auxquels Verlaine consacre de longs développements : « *À bien y regarder, écrit-il, de même que les vers de ces chers Maudits sont très posément écrits [...], de même leurs traits sont calmes [...] et vive la ligne pure, obstinée (non moins amusante) qui traduit si bien, à travers la structure matérielle, l'idéal incompressible !* » Entendons ceci au passage : que chez le poète des temps nouveaux, l'image, ou la « figure » exprime l'alliance visible de la matière et de l'idéal.

Durable leçon : le XX^e s. ne dissociera plus le poète de ses diverses mises en situation - à charge pour nous d'entendre l'expression dans toutes ses résonances. Les lecteurs, par exemple, qui l'interrogeront sur le sens de ce qu'il accomplit ne s'entendront plus répondre « *Muse* » et « *inspiration divine* » ; on lèvera plutôt pour eux le voile d'un théâtre intime : ni plus ni moins que la scène

de l'écriture poétique, son labeur particulier, ses ratures, ses égarements, ses perles aussi. Jamais en somme les trouvailles ne se seront trouvées aussi crûment rapprochées de leur travail.

Les premiers à donner de cette nouvelle condition une idée positive furent les surréalistes. Les conseils du Manifeste de 1924 - «Faites-vous apporter de quoi écrire, après vous être établi en un lieu aussi favorable que possible à la concentration de votre esprit sur lui-même... » - représentent aussi, pour le poète, la révélation (la profanation, penseront d'aucuns) de l'atelier. Si en effet, comme le prônait déjà Lautréamont, la poésie doit devenir l'affaire de tous, alors l'établi du poète n'est plus un lieu ni secret, ni sacré. Chacun a le droit, le devoir même d'en connaître les ressorts.

Au moment où, conjointement, les formes du vers et du poème se renouvellent de fond en comble, le poète moins sûr de lui et plus aventurier, devient homme de recherche, de sonde, de tentative. En témoigne l'intérêt grandissant porté à ses avant-textes, à ses brouillons, à son travail, à toute cette médiation de l'écriture qui offrira sa matière à la méditation de Valéry, et que Ponge élèvera à la dignité éditoriale. Si le poète continue à entretenir en lui l'écoute, ce ne sont plus les voix d'un quelconque au-delà qu'il perçoit, mais bien celles du monde, des choses, des lieux. A l'instar du scientifique auquel Perse le comparera dans son « Discours de Stockholm », il tente selon ses procédures particulières le dévoilement d'un sens appelé par la situation de l'homme dans la langue ; il est comparable, dit Valéry, à «celui qui chercherait avec peine et fureur par toute la terre, les roches où, par hasard, se figure une ressemblance humaine ».

Mais en situation, le poète l'est aussi dans les plis d'une histoire qui le sollicite de façon plus pressante que jamais. Là encore, les généralisations restent décevantes. Il est pourtant clair que Hugo des *Châtiments* a renoué avec le très ancien modèle d'un dialogue d'égal à égal entre le poète et le prince, et que ce modèle fait école à travers le XX^e s. poétique. Seulement, tout le monde n'a pas sous la main une aussi belle cible que Badinquet. Les figures interpellées revêtiront donc une forme plus abstraite, ou plus diffuse, mais aussi plus universelle. La même année (1910) où Péguy publie *Notre jeunesse*, rappel, entre autres, de son engagement dans l'affaire Dreyfus, paraît également *Le Mystère de la charité de Jeanne d'Arc*, qui porte au plan de l'allégorie la lutte contre le pacifisme embourgeoisé. Sa mort en 1914, aux

premières heures du combat, comme celle de l'engagé Guillaume Apollinaire, deux jours avant l'armistice, inscrivent définitivement au frontispice du siècle poétique l'image (apollinarienne, en effet) du « poète assassiné » par l'Histoire. Lourd héritage en effet que ces deux visages morts, au demeurant si dissemblables, mais réunis par l'exemplarité d'un destin du poète, comme l'annonçait lui-même le « guetteur mélancolique » dans un beau geste prophétique : « *Je lègue à l'avenir l'histoire de Guillaume Apollinaire.* »

Moins tragique (mais non moins belliqueux), l'engagement politique des Surréalistes donne du rapport du poète au temps collectif une vision tout aussi radicale. Ici, il s'agit de reconnaître dans l'ordre du politique un prolongement à l'activité poétique. En 1935, Breton décrivait ainsi cette parenté : « *Transformer le monde a dit Marx ; changer la vie a dit Rimbaud : ces deux mots d'ordre pour nous n'en font qu'un.* » Le point de fuite où l'un et l'autre se rejoignent, c'est, comme dit encore Breton, « la condition humaine, par-delà la condition sociale des individus ». Aussi le terme d'engagement est-il à entendre dans un sens mesuré, ou peut-être simplement à proscrire, puisque le ralliement au marxisme n'a d'autre valeur que temporaire : celle d'un passage nécessaire vers le véritable but, qui reste la libération des énergies individuelles et collectives les plus profondes. On voit par là en quoi l'engagement des poètes se distingue de celui des intellectuels du temps de Sartre, et après. Ces derniers revendiquent, face aux réalités sociales, une position critique qu'ils fondent sur une logique, des concepts, une rationalité essentiellement politiques. Dans le cas des surréalistes et de leurs héritiers, les enjeux et les problématiques s'avouent au contraire éminemment poétiques. S'invente ainsi, par exemple chez René Char, une lyrique de la communauté humaine qui définit la position du poète, et qui prendra tout son sens à l'épreuve de la Résistance.

Il reste que l'époque ne se prête pas constamment à de telles convergences. Au lendemain du second conflit mondial, les poètes auront à répondre d'une autre mise en situation, plus secrète celle-là, et plus essentielle : leur appartenance à ce qu'on a nommé la « raison poétique ». Le mot trop souvent cité d'Adorno - « écrire un poème après Auschwitz est barbare » - pose, entre autres, cette question : quelle validité nouvelle reconnaître au nom de poète ? Quelle nécessité aussi ? Ou quelle inadmissibilité ? Dès 1945, Benjamin Péret répondait, dans un pamphlet qui stigmatise les complaisances nationalistes et religieuses de la poésie « résistante »,

Le Déshonneur des poètes: « [...] le poète lutte contre toute oppression : celle de l'homme par l'homme d'abord et l'oppression de sa pensée par les dogmes religieux, philosophiques ou sociaux. [...] Il ne s'ensuit pas qu'il désire mettre la poésie au service d'une action politique, même révolutionnaire. » Dans la même direction, mais sur un plan lui plus résolument métaphysique, *L'Apologie du poète* de Pierre Jean Jouve (1947) rattache la fonction immémoriale du poète au souci (baudelairien) de la « Beauté » : « *Le poète n'est pas un phénomène gratuit, il est appelé, il est nécessaire. Nécessaire et ne remplissant aucun rôle ; nécessaire et n'acceptant aucune fonction.* » Cette manière de revendiquer une sublimation de la Valeur poétique se heurtera constamment à l'hostilité de ceux qui, à l'inverse, tentent de démystifier l'entreprise poétique, et avec elle, le statut vaguement obscurantiste de celui qui l'incarne. On trouverait déjà bien des traits de cette défiance, chez Valéry (« *Rougir d'être la Pythie...* », notait-il dans *Tel Quel*), et l'un des enjeux du Cours de poétique consistera à méditer et à rendre possible une telle démystification.

Ce qui se tient au centre de telles interrogations, c'est bien le point du faire. Dépassés les débats sur l'action, sa nécessité, ses risques et apories, reste cette question : ce faire, qui donne étymologiquement son nom au « poète », de quelle nature est-il ? La poésie a en effet cessé d'être perçue comme l'exhaustivité intrinsèque d'un certain rapport du sujet au monde ; et la définition du poète entre désormais dans l'ordre incertain, presque local, des catégories d'appartenance : son pays, est-ce l'imaginaire (réponse bachelardienne), la psyché (Jouve), le langage (Valéry), le singulier (Ponge)... ? Bref le poète qui fut, par son essence antique, le porteur d'une totalité, devient une figure impossible, et aussi bien un mythe, dans la sociologie littéraire. Cet impossible ne va pas à son tour sans questions : le Poète n'est-il pas précisément impossible à proportion de l'impossible qu'il incarne ? Inadmissible lui-même, comme le constate Denis Roche au seuil du *Mécrit*, il ne se reconnaît tel que sous les oripeaux grotesques des « *pêtes-vents de la pose-ésie* », des « *pro-têtes, psoêtes, trépotés, tripote-l'être* » et autres « *mangeurs de Racine par le pisse-en-ligne* »... Moins tapageur, Ponge aspire lui aussi à rompre avec le « ronron de l'esprit d'hier ». Sa tentative orale (1947) s'achève ainsi sur le mot « Poète », mais assorti d'un significatif point d'interrogation. « Poète, c'est un mot, mauvais mot », écrit-il dans « *La Pratique de la littérature* ». En réalité, l'important n'est ni la poésie ni les poèmes : « nous nous en moquons »

« Désaffubler » la poésie n'est pourtant pas, comme le souhaite Denis Roche, la jeter aux orties. C'est plutôt faire entrer dans l'atelier du poète de nouveaux matériaux et de nouvelles formes. C'est aussi bien ranger sous la dénomination de « poète », des postures de langage qu'elle ne recouvrait pas jusqu'alors, et dont certaines rendent plus problématique que jamais le partage entre prose et poésie. Celle de Michaux, par exemple ; ou celle des représentants de l'OuLiPo.

On comprend que Jacques Roubaud - qui se dit, lui, « compositeur de mathématique et de poésie » - ait éprouvé le besoin de rétablir un peu de clarté dans ces diverses postures. Pour la période la plus récente, son livre *Poésie*, et cetera : ménage distingue donc entre la posture moderne, l'avant-gardiste et la post-moderne, toutes caractéristiques d'un rapport problématique à la mémoire. Postures qui, comme celle du renoncement, décrivent moins des familles que des individualités d'ailleurs composites.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que de l'histoire du siècle, le concept de poète sort malmené, rompu et finalement passablement miné au double sens du mot. Lorsqu'on l'interroge sur son « métier », Yves Bonnefoy évite d'invoquer le nom de poète : c'est qu'à la différence de « romancier », par exemple, il implique non seulement un savoir-faire, mais une valeur ; or cette valeur même, mise à mal dans ses critères esthétiques traditionnels, reste pour tous ceux qui y prétendent aujourd'hui, largement à réinventer. La valeur du poète n'est autre, d'ailleurs, que cette réinvention, dont l'intéressé ne saurait décider seul que par un de ces coups de force dénonçant en lui le narcissisme aveugle ou la pure prétention.

Qui sont-ils donc, en fin de compte, ceux qui assidûment présentent aux revues spécialisées d'aujourd'hui (elles sont clairement identifiables) des productions qu'ils continuent pour la plupart à dénommer « poèmes » ? Quel que soit le degré de leur « réinvention », quel que soit le succès de leur mise à l'épreuve, ils appartiennent de fait à cette invisible société des lecteurs-auteurs-éditeurs (ce sont souvent les mêmes) adonnés au poème, et grâce à qui vivent moins la poésie comme genre ~ (elle n'en est pas un) que les questions inlassablement reconduites du « quoi ? », du « où ? », du « comment ? » des compossibles de la poésie. C'est aux membres de cette sociabilité sans corps, sans visage, sans voix, à ces adeptes de la tentation du poème, que revient communément aujourd'hui, et en l'absence d'une figure indiscutable qui les fédère, le nom éparpillé de poète.

1.4. Caractères fondamentaux de la poésie

Le langage poétique se caractérise par :

1.4.1. Le primat du signifiant

C'est ce qui définit la fonction poétique de Jakobson, et qui est le point fondamental de ressemblance entre le langage poétique et le langage de l'inconscient. Dans le discours ordinaire, la barre que théorise Saussure entre signifiant et signifié, est une vraie barre, et l'avancée du discours se fait de signe en signe selon la logique des signifiés, le signifiant servant de pur support, acoustique ou graphique selon le cas. Dans le langage poétique, il en va comme pour celui de l'inconscient : la barre entre signifiant et signifié y est levée, et la logique du sens se fait sur deux portées, comme le démontre Lacan dans un de ses écrits : *Instance de la lettre dans l'inconscient*, en citant l'exemple de la poésie.

Cela implique la levée de deux caractères fondamentaux du langage :

1/ L'arbitraire du signe

2/ La linéarité du signifiant

Si la nature même du signifiant entre en jeu dans la constitution du sens, le rapport entre le signe et ce qu'il est chargé de désigner n'a plus son statut de pure convention, il est au contraire motivé, et l'on est alors dans la logique de la pensée crotylienne et dans le jeu libre avec les mots, le "jeu de mots généralisé" comme dit H. Meschonnic dans *Les états de la poésie*, avec une mise à profit de tous les aspects du signifiant, aussi bien phoniques que graphiques.

L'abandon du principe de linéarité du signifiant se traduit de différentes manières. La plus apparente est celle qui met en évidence la forme sensible des mots, qui manifeste de façon visuelle le langage poétique par la typographie (jeu de caractères, mais aussi dessins par calligrammes, logogrammes, idéogrammes), par la mise en page, la répartition des blancs : la présentation est alors un des éléments de constitution du signifiant et donc du sens.

L'autre est celle qui utilise en quelque sorte la polyphonie du signifiant : un seul signifiant écrit renvoie simultanément à différentes portées du sens, soit parce qu'il évoque un autre signifiant (ou plusieurs) par similitude complète (homonymie) ou partielle (paronomase, anagramme), soit parce qu'il supporte à la fois plusieurs signifiés par exploitation de la polysémie ou par jeu étymologique. Le contexte est là

pour servir de garant à cette démultiplication du sens : tous les possibles ne sont pas obligatoirement réalisés.

Ce dernier emploi du signifiant participe également de la deuxième caractéristique : la densité.

Le primat du signifiant permet à la poésie d'échapper également à la logique discursive, ce qui ouvre le champ de l'invention verbale où il s'agit de jouer avec la langue, et même de l'utiliser dans le non-sens : ce sont des formes médiévales comme la fatrasie, la sotie, mais aussi les comptines et, bien sûr, nombre de poèmes contemporains. Le non-sens reste à l'intérieur du langage et donc signifie l'absurde, qui est un élément du monde à dire, alors que le point limite est atteint lorsque le jeu avec le signifiant n'est plus langage et donc ne signifie pas : s'il ne signifie pas, c'est qu'il n'est pas un signifiant. On parlait du lettrisme : on peut se demander s'il y a encore poésie.

La même question se pose à propos de productions où l'œuvre se présente comme une "machine linguistique" pourvue d'un "mode d'emploi" (¹) où il y a une expulsion du sujet, du moins du sujet écrivain : le lecteur reste devant un réseau chiffré de signifiants qu'il a à faire fonctionner pour en jouer (et en jouir) ou lui attribuer ses propres signifiés, selon ses propres fantasmes. Est-ce encore de la poésie ?

On notera que si le primat du signifiant est particulièrement mis en avant par la poésie moderne, il a cependant toujours existé et justifie le très vieux travail sur les formes poursuivi par les poètes.

C'est ce statut du signifiant qui fait que la poésie doit être lue au pied de la lettre : dans ces conditions, le fonctionnement de la métaphore ne se fait plus de la façon ordinaire, elle n'est plus alors une illustration, une "façon de parler, elle aussi change de statut.

1.4.2. La densité

La concentration du sens dans la poésie est liée au statut qu'y a le signifiant et à la très forte structuration de l'ensemble. Cette densité se manifeste par la mise en relation de tous les niveaux possibles de significations possibles, en tout cas à

¹) THOMAS, J.J., (1989), *La langue, la poésie – French poetry* - Ed. PUF Lille, p. 189.

l'intérieur de la logique de l'œuvre, ce qui permet une intrication de différents sens à la fois : ce n'est pas dispersion, c'est au contraire, comme le dit Saint-John Perse dans *Oiseaux*, « *unité recouverte sous la diversité* ».

Les deux idées de réseau ou de correspondance rendent assez bien compte de la manière dont s'établit cet étagement des sens (qui n'est pas une hiérarchie) dans le texte poétique. La poésie en effet met à contribution tous les niveaux de la construction linguistique, depuis les traits qui distinguent les phonèmes entre eux, jusqu'à la structuration du poème et même du recueil (pour certains poètes, on peut aller jusqu'à parler de cohérence de l'œuvre entière). Le rapport entre signifiant et signifié est intéressé à tous ces niveaux. Le texte fonctionne comme une totalité de relations complexes : tout élément contribue à la signification, qu'il soit de l'ordre du signifiant ou de l'ordre du signifié, avec un croisement incessant et du son et du sens, et un constant appel de l'un à l'autre pour la cohérence et le dynamisme de l'ensemble.

Il y a donc à la fois condensation par l'efficacité de ces réseaux et de ces correspondances, et foisonnement par le jeu des associations ainsi ouvertes. Le foisonnement est en quelque sorte induit par la nature même du langage poétique qui agit sur les éléments linguistiques comme un véritable levain, faisant croître et se multiplier les réseaux de référence. C'est d'ailleurs en prenant l'exemple du pain que G.E. Clancier illustre cet accroissement :

« *Si je dis : "Passez-moi le pain", dans cette communication ordinaire, le mot pain est simplement le signe fugace qui permettra à mon interlocuteur de comprendre la chose que je lui demande. Si, au contraire, le mot pain est l'un des termes d'une métaphore poétique, le pain des rêves (c'est le titre d'un roman de Louis Guilloux), il devra non pas s'effacer dans l'esprit du lecteur, mais demeurer présent avec : 1° la valeur sensorielle de la saveur, de la forme, de la couleur, du poids de l'aliment quotidien, 2° les résonances affectives, symboliques ou mythiques qu'il implique, 3° la métamorphose qu'il reçoit de son association avec l'image du rêve et la métamorphose qu'à son tour il impose à la notion de rêve ; 4° la musique, le rythme, de la syllabe qui le compose de ses rapports de cette syllabe avec les mots qui la précèdent et qui la suivent* » (1).

A ce foisonnement est associée ce qu'on peut appeler l'épaisseur du texte, qui, elle aussi, est un défi à cette fatalité qu'est la linéarité du signifiant. Elle joue à tous

1) CLANCIER, G.E., (1973), *La poésie et ses environs*, Ed. Gallimard, p. 31.

les niveaux et rend compte ainsi de l'épaisseur même des choses, que l'analogie apprend à saisir. Et ce pouvoir de concentration permet de nommer un réel qui, d'être innommé, échapperait sans cesse à l'homme par la fuite de son inépuisable variété.

On est là aux sources de toute nomination, de cette capacité qu'a l'homme de symboliser le réel au sens lacanien du terme, c'est-à-dire de mettre un signifiant pour avoir prise sur ce réel.

Cette densité est servie, non seulement par le statut du signifiant, mais aussi par

- Le phénomène de l'ambiguïté, qui se greffe sur ce statut du signifiant et permet de constituer les marges du poème, l'implicite et l'explicite et de rassembler en ce point de nouage différents éléments du réseau de sens ;
- Une syntaxe propre, elle-même économe d'intermédiaires et de mots outils, avec une très grande importance accordée à l'ordre des mots, ce qui se traduit par le recours fréquent à l'ellipse, à l'inversion, au nominalisme, à s'asyndète et donc à la juxtaposition et enfin à la spatialisation. C'est une syntaxe non redondante, qui s'oppose à celle du discours ;
- Le statut de l'image qui met en rapport d'analogie deux référents étrangers l'un à l'autre.

Mais la poésie, et en particulier la poésie moderne, n'établit pas toujours, comme le fait le discours ordinaire, une hiérarchie entre le comparé et le comparant dans l'ordre de la vérité.

Les deux pôles sont dans la plupart des cas symétriques au regard de la réalité poétique, l'un n'illustre pas l'autre, mais ils servent tous les deux à signifier dans un rapport qui pour la métaphore est celui de l'identification.

Ces trois aspects du langage poétique tissent donc un réseau extrêmement serré qui fait du poème à lui seul un nouveau signifiant où l'on ne saurait rechercher d'emblée le sens, mais bien plutôt ce que H. Meschonnic, dans *Les Etats de la poésie*, appelle le "mode de signifier" du poème.

1.4.3. Le caractère cyclique

Cet aspect de la poésie représente également ce en quoi elle s'oppose à la linéarité. C'est ce qui a distingué dès le départ le vers, fondé sur le retour (*verter*, "tourner") et la prose qui, elle, va tout droit, "*prorsum*". Elle se manifeste principalement par la répétition, propriété fondamentale, d'après N. Ruwet (*Langage, musique, poésie*), du langage musical et du langage poétique. L'effet en est particulièrement sensible dans ce poème de Michel Duguy :

La vie est comme un champ inégal
gal
et le champ
Comme un infirme qu'on porte au soleil
leil
et le soleil
comme une borne où la terre vient
virer
rer
et la terre
comme un texte qu'un myope ajuste à
ses yeux
yeux
et
comme la vie » (1)

Le rôle de la répétition est lié à la profondeur où se situe la poésie. C'est ce que dit le poète Pierre Emmanuel dans *Tu* :

« Celui qui n'a que l'essentiel à dire
[...]
Bégaie.»

Et, en effet, sa fonction est particulièrement importante en poésie pour plusieurs raisons :

- D'abord, la répétition est un soulignement et, dès l'origine, le langage de la poésie est fait pour laisser sa trace. Ensuite elle est liée par nature au

¹) DUGUY, M., 1973, *Ouï-dire*, Ed. Gallimard, p. 99

rythme, et la langue de la poésie est une langue où le rythme joue un rôle essentiel (elle a commencé par être toujours associé à la musique et au chant).

- Enfin, la répétition permet, comme le poème de Michel Deguy nous en donne un bel exemple, de boucler la boucle, de faire du poème un objet réel qui a ses propres assises, sa propre logique.

La notion de tour et de retour est inscrite dans l'étymologie de nombreux mots qui décrivent la poésie : on la trouve dans vers, bien sûr, et donc dans verset, versification, mais aussi dans strophe dont l'étymon grec signifie "tour, retour", de la même famille que trope. On la trouve également à l'origine du nom de nombreuses formes médiévales : la ronde a donné rondet, rondeau, rondel, mais on trouve aussi le verbe virer dans virelai, vaudeville (à l'origine *vaudevivre*, ce mot a l'originalité de contenir deux fois l'idée de tourner puisque *vaude* vient de *volutare*, autrement dit : faire des voltes).

Or le vers, bien que son usage ne se confonde plus avec l'idée de poésie, reste l'essence de l'expression poétique. Il est, selon la formule de J. Cohen : « *un procédé de poétisation* » du langage.

La poésie concentre ainsi un grand nombre d'effets de répétition qui se retrouvent à trois niveaux :

- Au niveau des phonèmes (et des graphèmes) sous forme d'assonances, d'allitérations, de rimes, d'homophonies diverses ;
- Au niveau du rythme, par la répétition de schémas syllabiques ou métriques ;
- au niveau lexical, avec une reprise qui peut être approximative ou totale, et qui peut être liée à la place du mot ou du syntagme.
- au niveau syntaxique, où la répétition est soutenue soit par des effets de parallélisme, soit quand elle s'accompagne d'une inversion par le chiasme.
- Enfin, nombreuses sont les formes poétiques fixes fondées sur la reprise de vers entiers comme la villanelle ou le pantoum, ou d'un refrain comme la ballade qui y ajoute la répétition du schéma des strophes et des rimes.

On voit qu'à l'aspect cyclique de la poésie sont liées deux notions fondamentales : la notion de structure (et donc de position) et la notion de nombre.

1.5. La "Poétique"

Ce mot désigne deux réalités distinctes :

- 1- L'ensemble des règles présidant à l'élaboration des œuvres poétiques, et donc les traités à usage des auteurs, tels la *Poétique* d'Aristote ou *L'Art poétique* de Boileau.
- 2- Toute théorie générale de la poésie. Aujourd'hui, l'objet de la théorie s'est étendu à l'ensemble des genres, ou plutôt à la caractéristique abstraite qui fait d'un texte donné un texte littéraire : la littéralité. C'est ce second sens qui va être développé pour les besoins du sujet.

La poétique a été, de longue date, une préoccupation de la recherche et de la théorie littéraire.

Les arts poétiques incluent nécessairement une théorie des genres et de la poésie, mais elle y est en règle générale, partielle, voire implicite. Partielle, elle l'est depuis la *Poétique* d'Aristote et, en France, a fortiori, chez des auteurs qui donnent des poétiques vouées uniquement au théâtre. La poétique s'est faite plus globale en se faisant descriptive et historique, chez l'abbé Batteux avec son cours de *Belles Lettres* (1749). Mais elle y reste incomplète. Aussi l'essor de la poétique comme discipline de recherche, a-t-il été le fait du XX^e s. La poétique y a d'abord été une discipline virtuelle : postulée avant d'avoir été illustrée. Postulée, elle l'a été dès les années 1920 par les Formalistes russes, et spécialement par Roman Jakobson. A la fin des années 1950, le même auteur réactualise le programme des Formalistes en assignant à la poétique une définition et un programme marqués par l'influence de la linguistique. La poétique ne se veut alors pas dans le champ des études littéraires un simple accommodement des préoccupations antérieures de la critique ou de l'herméneutique. En effet, son objet n'est pas l'œuvre, ni même la littérature en tant que collection d'œuvres, mais la littéralité. Ces recherches s'élaborent à partir de trois influences principales :

- La première est celle du Formalisme russe, mais aussi celle du New Criticisme.
- La seconde, celle de certains écrivains ou critiques qui ont engagé la quête d'un discours rigoureux sur la littérature. Des auteurs comme Mallarmé et Valéry, mais aussi comme Ion Barbu – qui avait rapproché mathématique et poésie, l'une et l'autre ayant une exigence de concentration des moyens d'expression – ou encore

comme Paulhan à qui la résurrection de la rhétorique doit beaucoup - avaient attaché leur attention au problème général du langage poétique au-delà de son actualisation dans les œuvres particulières. Des philosophes comme Merleau-Ponty cherchent dans le texte même les raisons de son existence. Des esthéticiens comme Pius, Servien ou Matila G. Ghyka élaborent des théories mathématiques de la forme visant à rendre compte de symétries se manifestant à la fois dans la nature et dans les divers langages artistiques. A ces aînés s'ajoute Queneau qui, dès les années 1930, énonce des préoccupations structurales. Les années 1960 enfin voient la mise en place de nouvelles formes littéraires s'exprimant dans des lieux aussi différents que l'Oulipo et le Nouveau Roman, qui réclament de nouvelles approches critiques.

- La troisième influence fut le développement de la linguistique et de la sémiotique : la phonologie pragoise (qui reprend à Saussure les idées de systèmes, de différences et de modèles), la glossématique (qui réintroduit la sémantique et suggère des distinctions comme forme /substance, sémiotique dénotative /sémiotique connotative, l'anthropologie structurale de Claude Lévi-Strauss pour qui les formes sociales sont articulées comme un langage.

Ces influences se conjuguent pour faire de la poétique contemporaine une théorie du langage littéraire plus qu'une théorie des genres.

Un ouvrage marque clairement, dans le domaine français, le début des travaux sur les unités textuelles : *La Structure du langage poétique* de Jean Cohen (1966). Analysant les multiples distorsions que la littérature fait subir à l'usage courant du langage, cet ouvrage s'inscrit dans la lignée de la tradition rhétorique.

La poétique atteint presque le stade de l'axiomatisation avec la *Poetica matematica* de Salomon Marcus (1970). En une série de théorèmes, le mathématicien modélise la sémantique poétique : ainsi le langage lyrique se caractérise par la tendance à l'infinité des significations de chacune des propositions qui le constituent.

Un tel modèle intègre de nombreux critères jusque là proposés comme définitoires de la poésie : autotélisme et remotivation du signe, notamment.

Un autre type de recherche au niveau des éléments du texte concerne les motifs et les thèmes, abordant ainsi les questions : Qu'est-ce que la fiction ? Le réalisme ? Le vraisemblable ? Se trouve alors reprise la question des classes de textes et donc des genres.

Une autre famille de travaux étudie les relations entre les éléments du texte : cela va de l'examen des styles direct et indirect, jusqu'à la description de systèmes plus complexes comme le discours.

L'hypothèse que les textes observables ne sont que les fragments d'un tissu plus vaste conduit à étudier les relations entre ce qui est manifesté et ce qui ne l'est pas, en les regardant comme un jeu d'oppositions, de rappels et de parallélismes. Intervient alors la problématique de l'intertextualité qui autorise à reprendre les concepts de genres et d'écoles. C'est surtout dans le cas du récit que ces relations ont été étudiées : dans la voie ouverte par Etienne Souriau et Vladimir Propp, puis Lévi-Strauss, la poétique a ainsi pu féconder des théories de la narration.

En 1960, Jakobson donne un texte fameux, *Closing Statment : Linguistics and Poetic*. En France, une collection de poétique est fondée au Seuil qui accueille des ouvrages de cette veine en vogue et T. Todorov, qui la dirige, définit à plusieurs reprises la poétique comme discipline linguistique (1972).

Mais quelques années après, il formule lui-même une condamnation de ce qui fondait la poétique et qui ne lui apparaît plus alors que comme un leurre : une définition exclusivement linguistique de la littéralité. Dans cette définition, dit Todorov,

« *Le discours littérature est celui qu'on perçoit en lui-même par la force de son organisation systématique. Mais si l'on précise le sens des mots formant cette définition, on la découvre [...] ou trop large ou trop étroite ; en un sens, tout discours est organisé et systématique ; en un autre, le langage romanesque n'est pas à percevoir en lui-même. Toute propriété des œuvres littéraires peut se rencontrer également en dehors d'elles* » (¹).

Ces méandres de l'histoire de la recherche en poétique sont révélateurs des enjeux de la définition initiale. La poétique est-elle la théorie du langage littéraire ou celle des genres ?

Et si elle est celle des genres, il faut préciser alors si elle est la théorie de tous les genres ou la théorie des genres littéraires seulement.

Le choix opéré par Jakobson, à la suite des Formalistes russes, mais aussi en amont des habitudes établies dès la *Poétique* d'Aristote, sans doute par un effet de lecture qui oubliait que celle-ci se déclare incomplète dès son début, a été de donner pour objet à la poétique l'étude des genres littéraires. Ce qui implique une définition

¹) TODOROV, T., (1978), *Les genres du discours*, Ed. du Seuil, p. 78.

de la spécificité du littéraire. Longtemps, des repères commodes ont été donnés par la présence de la *mimesis* et le caractère versifié des textes concernés : la distinction entre l'éloquence et l'histoire, qui disent vrai, et la poésie, qui est représentation ouverte à la fiction (au vraisemblable) correspondait bien à la distinction entre les vers et la prose. La poétique était donc la théorie de la poésie au sens où elle théorise, chez Aristote, la facture de textes de ce domaine. Mais l'évolution des pratiques a fait sentir que cette distinction était insuffisante. Le roman est représentation fictive et il use de la prose ; or il est devenu un genre majeur, et on ne peut transférer sur lui ce qu'Aristote dit de l'épopée puisqu'il est ouvert à toute sorte de sujets. Dès lors la quête s'est tournée vers un critère plus transversal, applicable à tous les textes qu'elle qu'en soit leur forme : telle est la raison d'être du concept de littéralité. Cette caractéristique abstraite qui ferait d'un énoncé donné un texte littéraire devrait être cherchée dans le matériau de l'œuvre : la langue. Mais une telle définition reste problématique : Si pour les Formalistes, la littéralité consiste en un repli du texte sur lui-même, peu soucieux qu'il est de transmettre un message, alors le sens même devient secondaire. Or les pratiques littéraires font certes intervenir des éléments formels – qui signalent l'usage littéraire du langage, comme le vers ou le "Il était une fois" des contes – mais aussi des éléments de contenu.

1.5.1. Roman Jakobson : La fonction poétique

Le langage doit être étudié dans toute la variété de ses fonctions. Avant d'aborder la fonction poétique, il nous faut déterminer quelle est sa place parmi les autres fonctions du langage. Pour donner une idée de ces fonctions, un aperçu sommaire portant sur les facteurs constitutifs de tout procès linguistique, de tout acte de communication verbale, est nécessaire. Le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel, il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi, dans une terminologie quelque peu ambiguë, le "réfèrent"), contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé ; ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire (ou, en d'autres termes, à l'encodeur et au décodeur du message) ; enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le

destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication. Ces différents facteurs inaliénables de la communication verbale peuvent être schématiquement représentés comme suit :

CONTEXTE

DESTINATEUR MESSAGE DESTINATAIRE
CONTACT

CODE

Chacun de ces six facteurs donne naissance à une fonction linguistique différente. Disons tout de suite que, si nous distinguons ainsi six aspects fondamentaux dans le langage, il serait difficile de trouver des messages qui rempliraient seulement une seule fonction. La diversité des messages réside non dans le monopole de l'une ou l'autre fonction, mais dans les différences de hiérarchie entre celles-ci. La structure verbale d'un message dépend avant tout de la fonction prédominante. Mais, même si la visée du référent, l'orientation vers le contexte - bref la fonction dite "dénotative", "cognitive", référentielle - est la tâche dominante de nombreux messages, la participation secondaire des autres fonctions à de tels messages doit être prise en considération par un linguiste attentif.

La fonction dite « expressive » ou émotive, centrée sur le destinataire, vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte ; c'est pourquoi la dénomination de fonction "émotive", proposée par Marty (¹) s'est révélée préférable à celle de "fonction émotionnelle". La couche purement émotive, dans la langue, est

¹) MARTY, A., (1998), *Unterauchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie*, vol. 1, p. 144.

présentée par les interjections. Celles-ci s'écartent des procédés du langage référentiel à la fois par leur configuration phonique (on y trouve des séquences phoniques particulières ou même des sons inhabituels partout ailleurs) et par leur rôle syntaxique (une interjection n'est pas un élément de phrase, mais l'équivalent d'une phrase complète). « *Tt ! Tt ! dit Mc Ginty* » : l'énoncé complet, proféré par le personnage de Conan Doyle, consiste en deux clicks de succion. La fonction émotive, patente dans les interjections, colore à quelque degré tous nos propos, aux niveaux phonique, grammatical et lexical. Si on analyse le langage du point de vue de l'information qu'il véhicule, on n'a pas le droit de restreindre la notion d'information à l'aspect cognitif du langage. Un sujet, utilisant des éléments expressifs pour indiquer l'ironie ou le courroux, transmet visiblement une information, et il est certain que ce comportement verbal ne peut être assimilé à des activités non sémiotiques comme celle, nutritive, qu'évoquait, à titre de paradoxe, Chatman (« manger des pamplemousses »). La différence, en français, entre [si] et [si:], avec allongement emphatique de la voyelle, est un élément linguistique conventionnel, codé, tout autant que, en tchèque, la différence entre voyelles brèves et longues, dans des paires telles que [vi] « vous » et [vi:] « sait » ; mais, dans le cas de cette paire-ci, l'information différentielle est phonématique, tandis que dans la première paire elle est d'ordre émotif. Tant que nous ne nous intéressons aux invariants que sur le plan distinctif, / i / et / i: / en français ne sont pour nous que de simples variantes d'un seul phonème ; mais si nous nous occupons des unités expressives, la relation entre invariant et variantes se renverse : c'est la longueur et la brièveté qui sont les invariants, réalisés par des phonèmes variables. Supposer, avec Saporta (¹), que les différences émotives sont des éléments non linguistiques, « *attribuables à l'exécution du message, non au message lui-même* », c'est réduire arbitrairement la capacité informationnelle des messages.

Un ancien acteur du théâtre de Stanislavski à Moscou m'a raconté comment, quand il passa son audition, le fameux metteur en scène lui demanda de tirer quarante messages différents de l'expression *Segodnja vecerom*, "Ce soir", en variant les nuances expressives. Il fit une liste de quelque quarante situations émotionnelles et émit ensuite l'expression en question en conformité avec chacune

1) SAPORTA, S., 1960, pp. 31-33.

de ces situations, que son auditoire eut à reconnaître uniquement à partir des changements dans la configuration phonique de ces deux simples mots. Dans le cadre des recherches que nous avons entreprises (sous les auspices de la Fondation Rockefeller) sur la description et l'analyse du russe courant contemporain, nous avons demandé à cet acteur de répéter l'épreuve de Stanislavski. Il nota par écrit environ cinquante situations impliquant toutes cette même phrase elliptique et enregistra sur disque les cinquante messages correspondants. La plupart des messages furent décodés correctement et dans le détail par des auditeurs d'origine moscovite. J'ajouterai qu'il est facile de soumettre tous les procédés émotifs de ce genre à une analyse linguistique.

L'orientation vers le destinataire, la fonction conative, trouve son expression grammaticale la plus pure dans le vocatif et l'impératif, qui, du point de vue syntaxique, morphologique, et souvent même phonologique, s'écartent des autres catégories nominales et verbales. Les phrases impératives diffèrent sur un point fondamental des phrases déclaratives : celles-ci peuvent et celles-là ne peuvent pas être soumises à une épreuve de vérité. Quand, dans la pièce d'O'Neill, *La Fontaine*, Nano « (sur un violent ton de commandement) » dit « Buvez ! », l'impératif ne peut pas provoquer la question « est-ce vrai ou n'est-ce pas vrai ? », qui peut toutefois parfaitement se poser après des phrases telles que : « on buvait », « on boira », « on boirait ». De plus, contrairement aux phrases à l'impératif, les phrases déclaratives peuvent être converties en phrases interrogatives : « buvait-on ? » « Boira-t-on ? », « boirait-on ? »

Le modèle traditionnel du langage, tel qu'il a été élucidé en particulier par Bühler, se limitait à ces trois fonctions - émotive, conative et référentielle --les trois sommets de ce modèle triangulaire correspondant à la première personne, le destinataire, à la seconde personne, le destinataire, et à la « troisième personne » proprement dite - le "quelqu'un" ou le "quelque chose" dont on parle. A partir de ce modèle triadique, on peut déjà inférer aisément certaines fonctions linguistiques supplémentaires. C'est ainsi que la fonction magique ou incantatoire peut se comprendre comme la conversion d'une "troisième personne" absente ou inanimée en destinataire d'un message conatif. « *Puisse cet orgelet se dessécher, tfu, tfu, tfu,*

tfu. » (1).

« *Eau, reine des rivières, aurore ! Emporte le chagrin au delà de la mer bleue, au fond de la mer, que jamais le chagrin ne vienne alourdir le cœur léger du serviteur de Dieu, que le chagrin s'en aille, qu'il sombre au loin* » (2),

« *Soleil, arrête-toi sur Gabaôn, et toi, lune, sur la vallée d'Ayyalôn ! Et le soleil s'arrêta et la lune se tint immobile* » (3).

Nous avons toutefois reconnu l'existence de trois autres facteurs constitutifs de la communication verbale ; à ces trois facteurs correspondent trois fonctions linguistiques.

Il y a des messages qui servent essentiellement à établir, prolonger ou interrompre la communication, à vérifier si le circuit fonctionne (« Allô, vous m'entendez ? »), à attirer l'attention de l'interlocuteur ou à s'assurer qu'elle ne se relâche pas (« Dites, vous m'écoutez ? » ou, en style shakespearien, « Prêtez-moi l'oreille ! »- et, à l'autre bout du fil, « Hm-hm ! »). Cette accentuation du contact - la fonction phatique, dans les termes de Malinowski (4) - peut donner lieu à un échange profus de formules ritualisées, voire à des dialogues entiers dont l'unique objet est de prolonger la conversation. Dorothy Parker en a surpris d'éloquents exemples : « Eh bien ! » dit le jeune homme. « Eh bien ! » dit-elle. « Eh bien, nous y voilà, » dit-il, « Nous y voilà, n'est-ce pas, » dit-elle. « Je crois bien que nous y sommes, » dit-il, « Hop ! Nous y voilà. » « Eh bien ! » dit-elle. « Eh bien ! » dit-il, « eh bien. » L'effort en vue d'établir et de maintenir la communication est typique du langage des oiseaux parleurs ; ainsi la fonction phatique du langage est la seule qu'ils aient en commun avec les êtres humains. C'est aussi la première fonction verbale à être acquise par les enfants ; chez ceux-ci, la tendance à communiquer précède la capacité d'émettre ou de recevoir des messages porteurs d'information.

Une distinction a été faite dans la logique moderne entre deux niveaux de langage, le "langage-objet", parlant des objets, et le "métalangage" parlant du langage lui-même. Mais le métalangage n'est pas seulement un outil scientifique

1) Formule magique lithuanienne, cf. MANSIKKA, V.T., (1929) *Litaiixche Zaubersprüche, Folklore Fellows communication*, n° 87, p. 69

2) RYBNIKOV, P.N., 1910, *Incantation du Nord de la Russie*, vol. 3, Moscou, p. 21 et ss.

3) La Bible, Josué, 10 /12.

4) MALINOWSKI, B., (1953), *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, in C.K. Ogden et I.A. Richards, *The Meaning of Meaning*. pp. 296-336.

nécessaire à l'usage des logiciens et des linguistes ; il joue aussi un rôle important dans le langage de tous les jours. Comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère métalinguistique de nos opérations. Chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (ou de glose). « Je ne vous suis pas - que voulez-vous dire ? » demande l'auditeur, ou, dans le style relevé : « Qu'est-ce à dire ? » Et le locuteur, par anticipation, s'enquiert : « Comprenez-vous ce que je veux dire ? » Qu'on imagine un dialogue aussi exaspérant que celui-ci : « Le sophomore s'est fait coller. » « Mais qu'est-ce que se faire coller ? » « Se faire coller veut dire la même chose que sécher. » « Et sécher ? » « Sécher, c'est échouer à un examen. » « Et qu'est-ce qu'un sophomore ? » insiste l'interrogateur ignorant du vocabulaire étudiant. « Un sophomore est (ou signifie) un étudiant de seconde année. » L'information que fournissent toutes ces phrases équationnelles porte uniquement sur le code lexical du français : leur fonction est strictement métalinguistique. Tout procès d'apprentissage du langage, en particulier l'acquisition par l'enfant de la langue maternelle, a abondamment recours à de semblables opérations métalinguistiques ; et l'aphasie peut souvent se définir par la perte de l'aptitude aux opérations métalinguistiques.

Nous avons passé en revue tous les facteurs impliqués dans la communication linguistique sauf un, le message lui-même. La visée (*Einstellung*) du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage. Cette fonction ne peut être étudiée avec profit si on perd de vue les problèmes généraux du langage, et, d'un autre côté, une analyse minutieuse du langage exige que l'on prenne sérieusement en considération la fonction poétique. Toute tentative -de réduire la sphère de la fonction poétique à la poésie, ou de confiner la poésie à la fonction poétique, n'aboutirait qu'à une simplification excessive et trompeuse. La fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante, cependant que dans les autres activités verbales elle ne joue qu'un rôle subsidiaire, accessoire. Cette fonction, qui met en évidence le côté palpable des signes, approfondit par là même la dichotomie fondamentale des signes et des

objets. Aussi, traitant de la fonction poétique, la linguistique ne peut se limiter au domaine de la poésie.

« *Pourquoi dites-vous toujours Jeanne et Marguerite, et jamais .Marguerite et Jeanne ? Préférez-vous Jeanne à sa sœur jumelle ?* » « *Pas du tout, mais ça sonne mieux ainsi.* » Dans une suite de deux mots coordonnés, et dans la mesure où aucun problème de hiérarchie n'interfère, le locuteur voit, dans la préséance donnée au nom le plus court, et sans qu'il se l'explique, la meilleure configuration possible du message.

Lin jeune fille parlait toujours de « l'affreux Alfred. » « Pourquoi affreux ? » « Parce que je le déteste ». « *Mais pourquoi pas terrible, horrible, insupportable, dégoûtant ?* » « *Je ne sais pas pourquoi, mais affreux lui va mieux.* » Sans s'en douter, elle appliquait le procédé poétique de la paronomase.

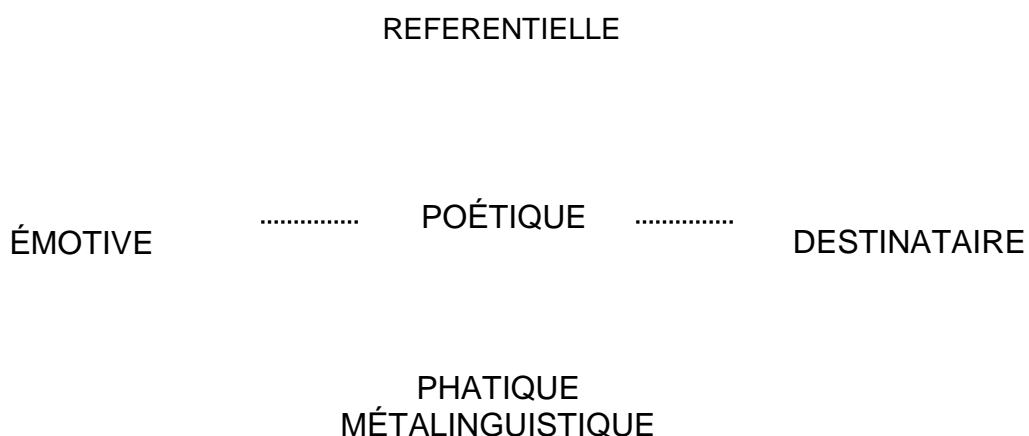
Analysons brièvement le slogan politique "I like Ike" : il consiste en trois monosyllabes et compte trois diphtongues /ay/, dont chacune est suivie symétriquement par un phonème consonantique, /..l..k..k/. L'arrangement des trois mots présente une variation : aucun phonème consonantique dans le premier mot, deux autour de la diphtongue dans le second, et une consonne finale dans le troisième. Hymes (¹) a noté la dominance d'un semblable noyau / ay/ dans certains sonnets de Keats. Les deux colons de la formule I like / Ike riment entre eux, et le second des deux mots à la rime est complètement inclus dans le premier (rime en écho), /layk/ - /ayk/, image paronomastique d'un sentiment qui enveloppe totalement son objet. Les deux colons forment une allitération vocalique, et le premier des deux mots en allitération est inclus dans le second :/ay/ - /ayk/, image paronomastique du sujet aimant enveloppé par l'objet aimé. Le rôle secondaire de la fonction poétique renforce le poids et l'efficacité de cette formule électorale.

Comme nous l'avons dit, l'étude linguistique (le la fonction poétique doit outrepasser les limites de la poésie, et, d'autre part, l'analyse linguistique de la poésie ne peut se limiter à la fonction poétique. Les particularités des divers genres poétiques impliquent la participation, à côté de la fonction poétique prédominante, des autres fonctions verbales, dans un ordre hiérarchique variable. La poésie épique, centrée sur la troisième personne, met fortement à contribution la fonction

¹) HYMES, Dell, 1984., pp. 109-131

référentielle ; la poésie lyrique, orientée vers la première personne, est intimement liée à la fonction émotive ; la poésie de la seconde personne est marquée par la fonction conative, et se caractérise comme supplicatoire ou exhortative, selon que la première personne y est subordonnée à la seconde ou la- seconde à la première.

Maintenant que notre rapide description des six fonctions de base de la communication verbale est plus ou moins complète, nous pouvons compléter le schéma des six facteurs fondamentaux par un schéma correspondant des fonctions :



Selon quel critère linguistique reconnaît-on empiriquement la fonction poétique ? En particulier, quel est l'élément dont la présence est indispensable dans toute œuvre poétique ?

Pour répondre à cette question, il nous faut rappeler les deux modes fondamentaux d'arrangement utilisés dans le comportement verbal : la sélection et la combinaison. Soit "enfant" le thème d'un message : le locuteur fait un choix parmi une série de noms existants plus ou moins semblables, tels que enfant, gosse, mioche, gamin, tous plus ou moins équivalents d'un certain point de vue ; ensuite, pour commenter ce thème, il fait choix d'un des verbes sémantiquement apparentés - dort, sommeille, repose, somnole. Les deux mots choisis se combinent dans la chaîne parlée. La sélection est produite sur la base de l'équivalence, de la similarité et de la dissimilarité, de la synonymie et de l'antonymie, tandis que la combinaison, la construction de la séquence, repose sur la contiguïté.

La fonction poétique projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison. L'équivalence est promue au rang de procédé constitutif

de la séquence. En poésie, chaque syllabe est mise en rapport d'équivalence avec toutes les autres syllabes de la même séquence ; tout accent de mot est censé être égal à tout autre accent de mot ; et de même, inaccentué égale inaccentué ; long (prosodiquement) égale long, bref égale bref ; frontière de mot égale frontière de mot, absence de frontière égale absence de frontière ; pause syntaxique égale pause syntaxique, absence de pause égale absence de pause. Les syllabes sont converties en unités de mesure, et il en va de même des mores ou des accents.

On peut faire remarquer que le métalangage lui aussi fait un usage séquentiel d'unités équivalentes, en combinant des expressions synonymes en une phrase équationnelle : A = A (« La jument est la femelle du cheval »). Entre la poésie et le métalangage, toutefois, il y a une opposition diamétrale : dans le métalangage, la séquence est utilisée pour construire une équation, tandis qu'en poésie c'est l'équation qui sert à construire la séquence.

En poésie, et jusqu'à un certain point dans les manifestations latentes de la fonction poétique, les séquences délimitées par des frontières de mot deviennent commensurables, un rapport est perçu entre elles, qui est soit d'isochronie, soit de gradation. Dans "Jeanne et Marguerite", nous voyons à l'œuvre le principe poétique de la gradation syllabique, ce même principe qui, dans les cadences des épopées populaires serbes, a été élevé au rang de loi obligatoire. Sans les deux dactyles qui la composent, l'expression anglaise *innocent bystander* serait difficilement devenue un cliché ⁽¹⁾. C'est la symétrie des trois verbes dissyllabiques avec consonne initiale et voyelle finale identiques qui donne sa splendeur au laconique message de victoire de César : « Veni, vidi, vici. »

La mesure des séquences est un procédé qui, en dehors de la fonction poétique, ne trouve pas d'application dans le langage. C'est seulement en poésie, par la répétition régulière d'unités équivalentes, qu'est donnée, du temps de la chaîne parlée, une expérience comparable à celle du temps musical - pour citer un autre système sémiotique. Gérard Manley Hopkins, qui fut un grand pionnier de la

¹) Le lecteur francophone n'aura pas de peine à trouver des exemples au moins aussi frappants. Dans "OAS, assassins ; o-a-es a-sa-sé", on trouve appliqué le principe d'isochronie ; l'équivalence des sons induit l'équivalence des sens. Dans "OAS, SS / o-a-es es-es /, le second terme, écho amplifié, dédoublé, de la dernière syllabe du premier terme, sur la plan du son, offre l'image paronomastique des séquelles fâcheuses de l'action de l'OAS, sur le plan du sens. Ces exemples indiquent assez l'importance de la fonction poétique, son action structurante, cristallisatrice, sur la réalité sociale et culturelle.

science du langage poétique, a défini le vers comme « *un discours répétant totalement ou partiellement la même figure phonique* » (1). La question que Hopkins pose ensuite : « *Mais tout ce qui est vers est-il poésie ?* » peut recevoir une réponse définitive à partir du moment où la fonction poétique cesse d'être arbitrairement confinée au domaine de la poésie. Les vers mnémoniques cités par Hopkins - du genre « Tes père et mère honoreras... » - les modernes bouts-rimés publicitaires, les lois médiévales versifiées qu'a mentionné Lotz (1), ou encore les traités scientifiques sanscrits en vers que la tradition indienne distingue strictement de la vraie poésie (kavya) tous ces textes métriques font usage de la fonction poétique sans toutefois assigner à cette fonction le rôle contraignant, déterminant, qu'elle joue en poésie. En fait donc, le vers dépasse les limites de la poésie, mais en même temps le vers implique toujours la fonction poétique. Et apparemment aucune culture n'ignore la versification, cependant qu'il existe beaucoup de types culturels où le « vers appliqué » est inconnu ; de plus, même dans les cultures qui connaissent à la fois le vers pur et le vers appliqué, celui-ci apparaît toujours comme un phénomène secondaire, incontestablement dérivé. L'utilisation de moyens poétiques dans une intention hétérogène ne masque pas leur essence première, pas plus que des éléments de langage émotif, utilisés dans la poésie, ne perdent leur nuance émotive. Un flibustier (2) peut bien réciter *Hiawatha* parce que ce texte est long, la poésie (poeticalness) n'en reste pas, moins le but premier du texte lui-même. Il va de soi que l'existence de sous-produits commerciaux de la poésie, de la musique ou de la peinture ne suffit pas à séparer les questions de forme - qu'il s'agisse du vers, de la musique ou de la peinture - de l'étude intrinsèque de ces différents arts eux-mêmes.

En résumé, l'analyse du vers est entièrement de la compétence de la poétique, et celle-ci peut être définie comme cette partie de la linguistique qui traite de la fonction poétique dans ses relations avec les autres fonctions du langage. La poétique au sens large du mot s'occupe de la fonction poétique non seulement en poésie, où cette fonction a le pas sur les autres fonctions du langage, mais aussi en dehors de la poésie, où l'une ou l'autre fonction prime la fonction poétique.

1) HOPKINS, G.M., (1941), *The Journal and Papers*, H. House, cd., p. 99.

2) Un flibustier est le nom donné aux USA aux parlementaires qui, dans le but de faire de l'obstruction, gardent la parole à la tribune le plus longtemps possible en discourant sur n'importe quel sujet. *Hiawatha* est le titre d'un célèbre poème de Longfellow.

1.6. Calligramme ⁽¹⁾

n. m. On pense souvent que c'est Apollinaire qui inventa le mot et la chose en disposant les vers d'un poème pour qu'ils évoquent par le dessin le sujet même de ce poème. On reconnaît dans ce terme les mots grecs *kallos* (beauté) et *gramma* (lettre, écriture). Il donna ce nom de *Calligrammes* à un recueil qu'il publia en avril 1918, regroupant des poèmes de disposition classique et des poèmes dessinés (ou des dessins poétiques) qu'il appelait aussi des « *idéogrammes lyriques* ».

Mais s'il fut bien le rénovateur d'un genre, Apollinaire n'en fut pas l'inventeur. On trouve des poèmes figurés dans les *Idylles* du poète grec Théocrite (3^e siècle av. J.-C.), on en trouve également dans les œuvres de divers poètes latins.

La poésie française, que Guillaume Apollinaire connaissait parfaitement, donne plusieurs exemples de ce qui n'était pas encore appelé des *calligrammes* (mais on peut penser que le mot a été forgé par Apollinaire).

Le premier apparaît au cinquième livre du *Pantagruel* (1564). Rabelais y a disposé en forme de flacon la chanson de Panurge à la dive bouteille, suggérée par la forme ventrue de ce texte.

On trouve à la fin du XVI^e siècle et au début du XVII^e d'autres exemples de poèmes composés suivant des dispositions figurées, parfois fort ingénieuses. Ainsi la *Hache-d'armes antique* de Jehan Grisel utilise des mètres qui diminuent à gauche dans la première strophe (12, 10, 8, 7, 4, 3 syllabes) et qui augmentent symétriquement à droite dans la deuxième

¹) CHARPENTREAU, Jacques, *Dictionnaire de la poésie française*, op. cit. pp. 141-148.

CALLIGRAMME

La Hache-d'armes antique.

A luy-mesme.

A qui le marteau se mireux donner la hache d'armes
 Qui à ce grand Roy qui deffit les armées
 Vas, come son grand foudre tonnant,
 Ses ennemis effrayant,
 Ses bras sa prestesse
 Les opprimez?

Donc, ô Roubou generos, Roy de nos Royz plus honoros,
 Sainz vrayz
 Roubouz, luy plest.
 Et ombré de voz faveurs,
 Ouy, le vrayz vrayz est honneur,
 Et par voz bras treuchans bien que d'estre vrayz.

Jehan Grisel, *Les premières œuvres poétiques*. Rouen, 1599.

que cet oillet te dise
 la loi des odors
 qu'on n'a pas encore
 promulguée et qui vivedra
 un jour sur
 régner nos cerveaux
 Bien précis & subtil
 que les
 bons qui nous dirigent
 Je préférerais
 à tous les
 organes à mon amie
 Il est le titre de la
 future
 GUEULE

la RAI SON est les Airs
 à batailles la terre humide
 CON
 LA ME
 BAL
 LE
 CORPS LE VERT
 TRVERSE SON LE

Quand
 l'enfant
 dans le jardin, le vent
 rit oublie tous
 ses tourments.
 Quand
 l'enfant
 rêve au
 jour prochain
 le temps
 s'arrête un
 court instant.
 Le soleil alors résonne
 de mille mots cachés.

Daniel Brugès

Ô Bouteille
 Pleine toute
 De mystères,
 D'une oreille
 Je t'écoute :
 Ne diffère,
 Et le mot profère
 Auquel pend mon cœur.
 En la tant divine liqueur,
 Bacchus, qui fut d'Inde vainqueur,
 Tient toute vérité enclose.
 Vin tant divin, loin de toi est forclose
 Toute mensonge et toute tromperie.
 En joie soit l'ère de Noé close,
 Lequel de toi nous fit la tempérie.
 Sonne le beau mot, je t'en prie,
 Qui me doit ôter de misères. Ainsi ne se perde une goutte.
 De toi, soit blanche, ou soit vermeille.
 O bouteille
 Pleine toute
 De mystères,
 D'une oreille
 Je t'écoute :
 Ne diffère.

François Rabelais, *Pantagruel*, 1564.

De même Robert Angot de l'Éperonnière publie-t-il un poème en forme de luth, regroupant des devises et un quatrain qu'on croirait écrit par Guillaume Apollinaire, celui du *Bestiaire*.

Voici le vrai luth de Minerve
 Qui ravit sous ses doux appas
 Tous ceux que la Muse conserve
 De la cruauté du trépas.

Robert Angot de l'Éperonnière, *Chefs-d'œuvre poétiques ou Première partie du Concert des Muses*. Caen, 1634.

La bouteille

Que mon
 Flacon
 Me semble bon.
 Sans lui
 L'ennui Me nuit,
 Me suit ;
 Je sens
 Mes sens
 Mourants,
 Pesants.
 Quand je le tiens
 Dieu ! que je suis bien !
 Que son aspect est agréable !
 Que je fais cas de ses divins présents !
 C'est de son sein fécond, c'est de ses heureux flancs
 Que coule ce nectar si doux, si délectable,
 Qui rend tous les esprits, tous les cœurs satisfaits.
 Cher objet de mes vœux, tu fais toute ma gloire ;
 Tant que mon cœur vivra, de tes charmants bienfaits
 Il saura conserver la fidèle mémoire.

Le dos

Dessin poétique
 Régulier, souple et long, fermé dans le corset,
 Sur les hanches, en roi, tu balances, coquet,
 Ta forme si flexible. Et ta large carrure,
 Descend, s'amincissant jusqu'à la ceinture,
 Afin qu'on puisse aisément dans les bras
 Enlacer tes séduisants appas.
 Mais que faut-il pour qu'on te pince ?
 Tu t'évanouis si mince,
 Que le plus petit doigt,
 Dans son angle étroit,
 Comme une paille,
 Te reçoit,
 Ô taille !
 Dos !
 Puis, très à propos,
 Vont, s'élargissant, les hanches.
 Sur chacune, tour à tour tu penches.

Le procédé fut moins utilisé par la suite. Cependant, on le trouve encore dans les œuvres de François Panard, l'un des animateurs de la société chansonnière du *Caveau* : en plein XVIII^e siècle l'exemple de Rabelais, il disposa deux chansons bachiques en forme de verre et de flacon.

On a parlé de « poésie descriptive » à propos de poèmes dont la disposition essayait de dessiner de la chose évoquée. On trouvait par exemple, à la fin du XIX^e siècle, quelques recherches d'un typographique.

Le verre

Nous ne pouvons n'en trouver sur la terre
 Qui soit si bon ni si beau que le verre.
 Du tendre amour, berceau charmant,
 C'est toi, champêtre fougère,
 C'est toi qui sert à faire
 L'heureux instrument
 Où souvent pétille,
 Mousse et brille
 Le jus qui rend
 Gai, riant
 Content.
 Quelle douceur
 Il porte au cœur
 Tôt,
 Tôt,
 Tôt,
 Qu'on m'en donne
 Qu'on l'entonne
 Tôt,
 Tôt,
 Tôt,
 Qu'on m'en donne
 Vite et comme il faut.
 L'on y voit sur ces flots chéris
 Nager l'allégresse et les ris

Quelques mois avant la publication du recueil *Calligrammes* d'Apollinaire, la revue *Nord-Sud* publia dans son numéro 67 (août-septembre 1917) un poème-calligramme de Vicente Huidobro, *Tour Eiffel*. C'est que le procédé était dans l'air.

Guillaume Apollinaire a donc revivifié cette tradition, en étant inspiré à la fois par sa propre fantaisie et par les exemples que lui donnaient de nouvelles formes de poésie typographique que le Coup de dés de Stéphane Mallarmé avait amorcée (1897) et que les « mots en liberté » des Futuristes italiens avaient fait éclater (1915).

Il faut reconnaître que les *Calligrammes* d'Apollinaire sont le plus souvent de parfaites réussites puisqu'ils répondent à deux exigences. L'une est visuelle, c'est la représentation même du sujet ; l'autre est proprement poétique puisqu'il s'agit toujours d'un vrai poème qui pourrait être composé et lu sous la forme traditionnelle et non pas de quelques mots hasardeux.

Dès lors, le calligramme devint une possibilité poétique nouvelle. On a remarqué qu'il peut être calligraphié (écrit à la main), ou composé par le typographe (lettre à lettre jadis, à l'ordinateur aujourd'hui). Ces deux modes coexistent désormais. Une variété du calligramme typographique peut être obtenue par la machine à écrire dont les lettres et leurs espacements sont fixes et égaux. On obtient ainsi des dessins aux formes plus géométriques.

L'encre qui ^{il} te faut bien jeter
 Garde-toi qu'elle jette l'ancre
 Vache qu'au sein des eaux nées
 nait sans fin la rose dernière

Messages de

LA VILLE EN POESIE

ville
 haute
 masse
 poème
 autre
 tours
 toits
 béton
 monte
 froid
 glace
 mince
 vitre
 lisse
 j'aime
 la rue
 automobiles
 motos
 vélos
 foule
 lasse
 toute
 place
 roule
 lente
 foule
 passe
 et me il se né ons me clignent de les yeux
 sont en vitrine pour déchiffrer la ville
 toutes les images s'animent et voilà que je
 prends par la main la poésie qui court les rues

Attent
 S i vous
 prenez
 la scen
 seurav
 ecle sp
 ritfar
 ceuril
 appuie
 rasuru
 nbouto
 nquivo
 usenve
 rrasur
 Pluten

VVVV
 iiii
 llll
 llll
 eeee
 arrà
 uicee
 xrgx
 meap
 ivrl
 lido
 llvr
 elie
 felr
 eslm
 naeo
 ãnpt
 tgeà
 rlbm
 eomo
 stet

tour
 slan
 cées
 alas
 saut
 dece
 jour
 comm
 eles
 lett
 ress
 urla
 page
 leci
 elpr
 ison
 nier
 desv
 itra
 gesb
 rise
 leso
 leil
 alien
 tour

D
 una
 eul
 é la
 nve
 rsl
 esn
 uag
 est
 end
 ued
 ese
 squ
 ara
 nte
 éta
 ges
 lav
 ill
 epa
 rde
 sau
 sle
 sto
 its
 nou
 sdé
 sig
 nel
 eci
 eld
 ude
 igt
 Vagues d
 elafoule
 comibatla
 houlecont
 relajeté
 sansjamai
 saarrêter

Le déchiffrement du calligramme est l'un de ses intérêts. Il fait partie du plaisir au lecteur ; il s'ajoute au mystère propre à toute poésie : faire naître le poème lettre à lettre, mot à mot, c'est aussi une façon de se l'approprier.

Si les *Calligrammes* de Guillaume Apollinaire sont les héritiers d'une tradition ancienne, encore que peu abondante au cours de l'histoire de la poésie, ils participent essentiellement de la nouvelle conception de la poésie apparaissant avec le ^{XX}^e siècle, qui va démanteler la versification traditionnelle déjà mise à mal par le vers libre.

Par la versification classique, la poésie s'apparentait à la musique : la métrique régulière, le retour de la rime, le rythme maîtrisé, l'absence d'hiatus, les échos sonores créaient un chant poétique.

Par le recours au dessin sur la page, le calligramme s'apparente à la peinture, ou du moins à l'art plastique : la figuration, les blancs, les formes, s'inscrivent dans un espace.

Apollinaire était trop poète pour sacrifier l'un à l'autre. Ses *Calligrammes* sont aussi souvent des poèmes du chant que des dessins de poésie. Par la suite, ce ne fut pas toujours le cas de ses suiveurs dont beaucoup sacrifièrent la poésie à une mise en espace sans grand intérêt, souvent plus dans l'imitation du *Coup de dé* de Mallarmé que dans les *Calligrammes* d'Apollinaire, coup de maître intimidant.

2. L'ART EN EXPERIENCE

2.1. Beauté et poésie

C'est la question où achoppent tous les traités et arts poétiques. Des ouvrages spécialisés ont essayé d'en débattre en parlant du jugement de l'oreille, de l'harmonie d'un beau vers, etc. Ce qui est sûr, c'est qu'elle est là et qu'elle doit y être, et que la définir est une gageure. Le mieux est d'en référer aux poètes eux-mêmes.

René Char note, à la fin des *Feuilles d'hypnose* :

« *Dans nos ténèbres, il n'y a pas une place pour la Beauté. Toute la place est pour la Beauté* ».

Dans son *Discours de Nobel* (Ed. Gallimard), Saint-John Perse dit de la poésie que :

« *... elle s'allie, dans ses voies, la beauté, suprême alliance, mais n'en fait point sa fin ni sa seule pâture* ».

Contrairement aux apparences, les deux affirmations ne sont pas contradictoires. Dire que la poésie n'a pas pour fin la beauté, c'est dire simplement qu'elle n'est pas le but de la poésie, que ce n'est pas ce vers quoi elle tend ; et l'on peut en effet se référer à certaine stérilité de l'art pour l'art pour s'en faire une idée. Cela ne signifie pas qu'elle ne soit pas là, au contraire comme le dit René Char, elle occupe toute la place. Cette place reste le lieu pur de la poésie ; l'analyse peut essayer d'en appréhender quelque chose, d'en approcher, mais si elle peut faire apparaître la spécificité du langage poétique, elle ne saurait suffire pour dire, si raffinée soit-elle, où est la beauté, ni où est la poésie : par essence, la poésie est toujours ailleurs.

2.2. L'art selon Gérard Dessons

*« On ne reste pas au même point,
il y a seulement évolution ou involution »*

Jerzy Grotowski

C'est à partir d'un parcours de vie professionnelle au cycle élémentaire et de situations très souvent hétérogènes, que nous avons mis au point des grilles d'observation qui mettent en métonymie le texte poétique et l'esthétique, le texte poétique et le beau, bref la poésie et l'Art. Concepts interrogateurs d'une discipline ésotérique qu'est la philosophie. Pour la problématisation de ces notions, nous avons orienté notre choix dans un premier moment vers l'ouvrage de Gérard Dessons intitulé *L'Art et la manière*, dont nous tenterons de tirer l'essence. Pour ensuite baigner dans les propos de John Dewey dans *L'Art comme expérience*.

L'Art et la manière de Gérard Dessons comprend cinq (05) parties. Il semblerait que la dernière partie intitulée : "*Poétique de l'Art*" soit celle qui se rapproche le mieux de notre champ d'étude. Les trois (03) chapitres qui composent le corps de ce compartiment ont comme dénominateur commun un concept sensible et fragile à la fois, celui de l'Art. En effet, l'auteur érige des relations raffinées, difficiles à définir, entre cette notion et d'autres plus philosophiques encore à savoir l'esthétique, le langage et le dire.

2.2.1. L'Art et l'esthétique

L'introduction de Dessons à ce chapitre semble utopique dans la mesure où il tente de conférer une définition au "*je-ne-sais-quoi*" (¹), « concept de l'Abstrait » (²) selon ses termes.

Pour cette causalité entre art et langage, Dessons cite Marguerite Duras :

« Les tableaux, les écrits, ne se font pas en toute clarté. Et toujours les mots manquent pour le dire, toujours » (³)

¹) DESSONS, Gérard, (2004), *L'art et la manière*, Paris, cinquième partie "Le faire et le dire", pp. 333 et ss.

²) Idem.

³) Idem.

Forte profération qui dénude le langage devant la complexité de l'art, « poème y compris » ⁽¹⁾.

« *L'art [...] a cette vertu de montrer que ce ne sont pas les mots qui font le langage mais le langage qui fait les mots* » ⁽²⁾.

Si l'on creuse davantage ces propos, on parvient au fait que l'unité du langage est la phrase et non le mot. En effet,

« *les phrases sont premières, toujours. On sait seulement après les avoir proférées, de quels mots elles sont faites. Mais dès qu'on voit les mots, on ne voit plus les phrases. Il n'en reste que des vestiges. Quelque chose du langage alors, se termine : On a le dit, on n'a pas le dire* » ⁽³⁾.

C'est ainsi que le langage est mis à l'épreuve par l'art « dans sa pratique et dans sa théorie » ⁽⁴⁾. Le remboîtement de ces deux concepts donne lieu à ce fameux "Je ne sais quoi". Dans cette même optique, celle du définissable, Dessons poursuit avec l'expression « *une poétique de l'Art* » ⁽⁵⁾ à qu'il gratifie d'une signification qui, à notre sens, nous interroge le plus :

« *une manière est indissociable d'un dire, [...] elle en est l'invention, elle est cette intention même* » ⁽⁶⁾.

L'étrangeté de l'expression « *l'esthétique de l'Art* » ⁽⁷⁾ fait l'objet du premier chapitre de la dernière partie de l'ouvrage de G. Dessons. Il lui apporte des éclaircissements. Eclaircissements puisés essentiellement dans le génie hégélien, comment s'en empêche ! Ses cours sont consacrés à l'esthétique, leur objet est le vaste royaume du beau et de l'art. Très sobrement il convient de dire simplement que l'art n'est pas l'esthétique.

L'art est l'objet d'étude de cette discipline dite "Esthétique". Hegel reconnaît que

« *Pour cet objet, le nom d'esthétique n'est pas tout à fait adéquat car l'esthétique désigne plus exactement la science de la sensibilité, la science du ressentir* » ⁽⁸⁾.

¹) DESSONS, Gérard, op. cit. p. 333..

²) Idem.

³) Idem.

⁴) Idem.

⁵) Idem.

⁶) Idem.

⁷) Idem, p. 335.

⁸) HEGEL, G.W.F., (1995), *Cours d'esthétique*, t. 1, p. 5, Paris, Ed. Hotho et Aubier.

Il en fait « *une philosophie du bel art* » ⁽¹⁾.

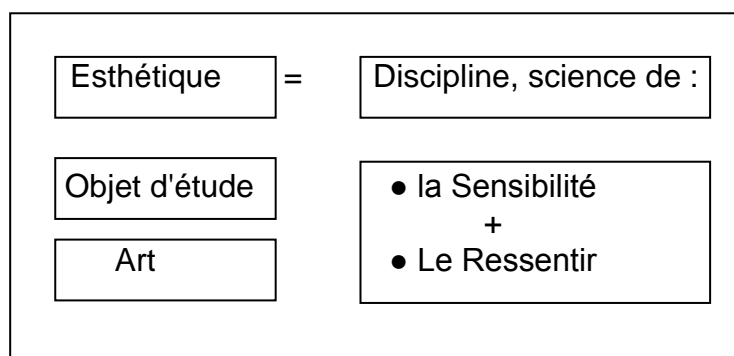
En plus de cette démarcation entre l'art et l'esthétique, Hegel opère une différenciation de taille entre l'esthétique et le beau. A la page 10 de son chef-d'œuvre, Hegel aligne au même niveau l'esthétique, le beau et le sensible :

« *La beauté artistique s'offre aux sens, à la sensation, à contemplation, à l'imagination. Son domaine est autre que celui de la pensée* » ⁽²⁾.

Avant de pénétrer dans les méandres des réflexions philosophiques, de nous entendre, de synthétiser le point de vue de Dessons autour de certaines notions qu'il met en corrélation. Notre attitude de chercheur nous incite, à chaque fois que nous avançons et creusons dans les lectures, de nous "re-placer", nous "re-positionner" voire même nous "déplacer" dans la dimension de Dessons à son époque. Nous ne saurions faire autrement face à l'étude épistémologique que nous avons entreprise dans cette recherche.

Par voie de conséquence nous proposons le schéma ci-dessous sur "l'esthétique de l'Art".

Le vaste royaume du Beau selon la conception hégélienne



Par ailleurs Lalande dans son Dictionnaire de la philosophie confère rigoureusement à la notion d'esthétique la définition qui suit :

« *Science ayant pour objet le jugement d'appréciation en tant qu'il est appliqué à la distinction du beau et du laid. L'Esthétique est dite théorique ou générale en tant qu'elle se propose de déterminer quel caractère ou quel ensemble de caractères communs se rencontrent dans la perception de tous les objets qui*

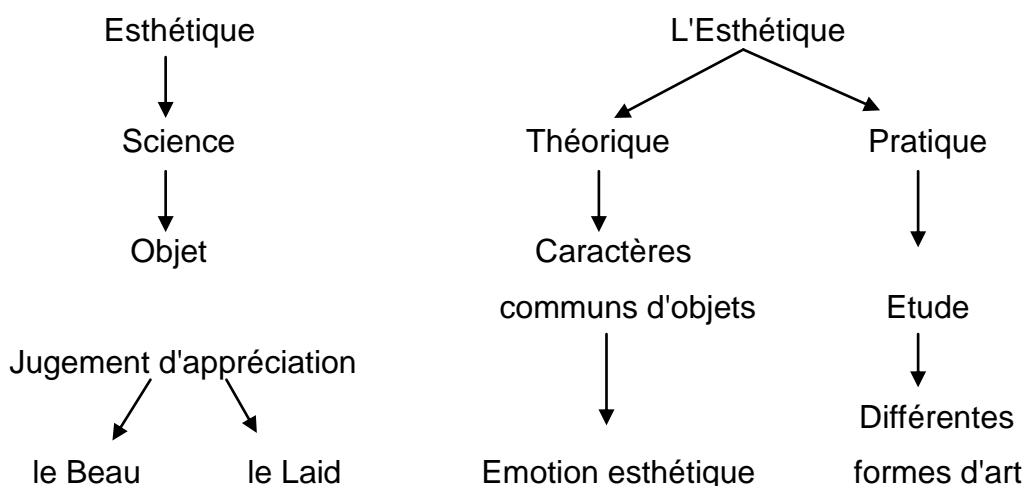
¹) HEGEL, G.W.F. *Cours d'esthétique*, op. cit. p. 5.

²) Idem, p. 10.

provoquent l'émotion esthétique ; elle est dite pratique ou particulière en tant qu'elle étudie les différentes formes d'art » (1).

Lalande fortifie donc la notion hégélienne sur ce que "esthétique" veut dire, par l'expression "jugement d'appréciation" en distinguant le beau et le laid. Quant à la théorisation du mot "l'esthétique", le philosophe propose de regrouper un ensemble de caractères au sein de l'objet Art ou des objets d'Art, qui éveilleraient chez celui qui perçoit "l'émotion esthétique". Ce qui nous amène à proposer le schéma de synthèse suivant :

Esthétique / L'Esthétique, chez Lalande



2.2.2. Genèse du concept d'Esthétique et son historicité avec la poésie

« *L'acte de naissance du mot et du concept d'esthétique* » remonterait à 1735 (2). A.G. Baumgarten dans son ouvrage *Esthétique* et dans sa première publication *Méditations philosophiques sur quelques sujets se rapportant à l'essence du poème et de la métaphysique*, expose son objectif "esthétique" et il bannit le dualisme entre poème et philosophie :

« *Je souhaite par là montrer clairement que la philosophie et la science de la composition du poème, que l'on croit souvent très éloignées l'une de l'autre,*

¹) LALANDE, André, (1928), *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie*, Paris, nouvelle édition revue et augmentée, p. 218.

²) DESSONS, G. op. cit. p. 336.

forment un couple dont l'union est tout à fait amicale » (1).

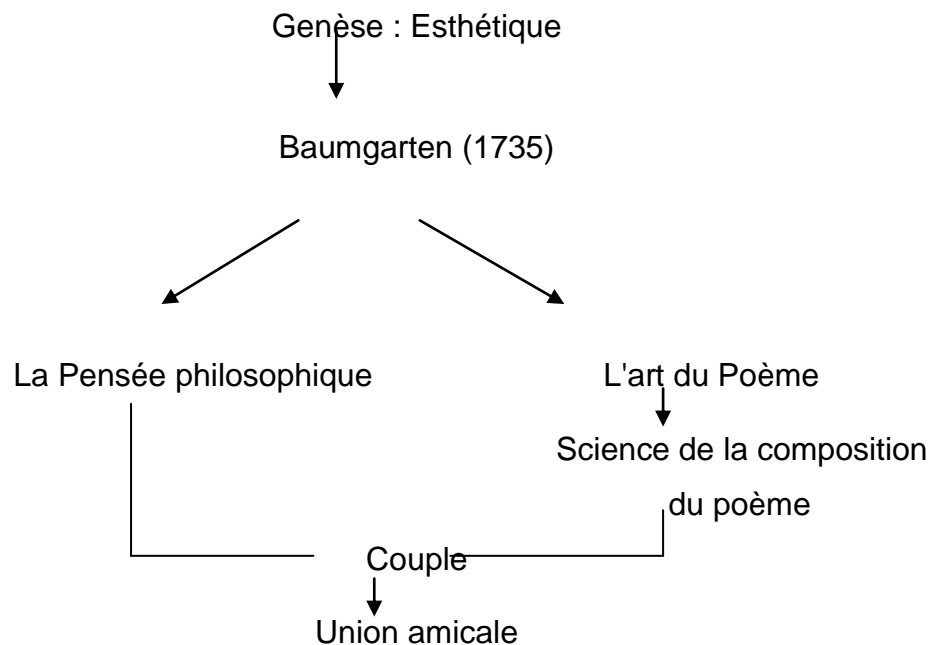
La coexistence voire le mariage entre l'art du poème et la pensée philosophique va contre la tradition qui oppose le philosophe au poète. A ce sujet Baumgarten donne l'exemple suivant :

«L'occasion serait offerte aux philosophes de faire porter leurs recherches, non sans un bénéfice immense, sur les techniques qui permettent d'affiner et d'aiguiser les facultés de connaissance inférieures » (2).

Dessons rend intelligible la notion de "technique" empruntée à Baumgarten en avançant que :

« Ces techniques - connaissance de la métrique, du rythme, des figures de mots sont propres à l'art du poème » (3).

On peut donc dresser le schéma suivant :



Sans omission aucune, l'auteur de *L'Art et la manière* met en avant *L'Art poétique* d'Horace qui est la référence au poème. La poétique est envisagée à partir des ouvrages qui intronisent les règles de composition du poème et non cette

¹) BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb, (1988), *Esthétique*, précédé de *Méditations philosophiques sur quelques sujets se rapportant à l'essence du poème et de la métaphysique*, Paris, p. 29.

²) BAUMGARTEN, A.G., op. cit. p. 75.

³) DESSONS, G., op. cit. p. 337.

relation entre «Langage et poésie» (1). La conjuration de Baumgarten est cette métonymie qui se veut personnelle à la poésie, aussi parle-t-on d'une accointance « quasi quotidienne à la poésie » (2). D'où l'émersion dans ses *Méditations de « L'esthétique »* (3).

L'existence d'un « mode de connaissance propre au poème » (4) assurera la définition des notions de « discours sensible parfait » (5) au poème, et de poétique : « l'ensemble des règles auxquelles le poème doit se conformer » (6).

Afin de consolider son projet de constituer une « poétique philosophique » (7), il donne un supplément de définitions :

« *La science de la poétique est la Poétique Philosophique, l'aptitude à confectionner un poème est l'art de la Poésie, celui qui jouit de cette aptitude est un Poète* » (8).

L'ébauche consistant à charpenter une « poétique philosophique » (9) comme étant une « science qui conduit le discours sensible vers sa perfection » (10), accède à deux idées prééminentes. L'une autour du poème, « comme question pour construire l'esthétique », l'autre autour de la poétique « comme science du mode d'exposition parfait des représentations sensibles en général » (11).

1) BAUMGARTEN, op. cit., p.35.

2) *Idem*, p. 75.

3) *Idem*, p. 29.

4) *Idem*, p. 75.

5) *Idem*, p. 32.

6) *Ibidem*.

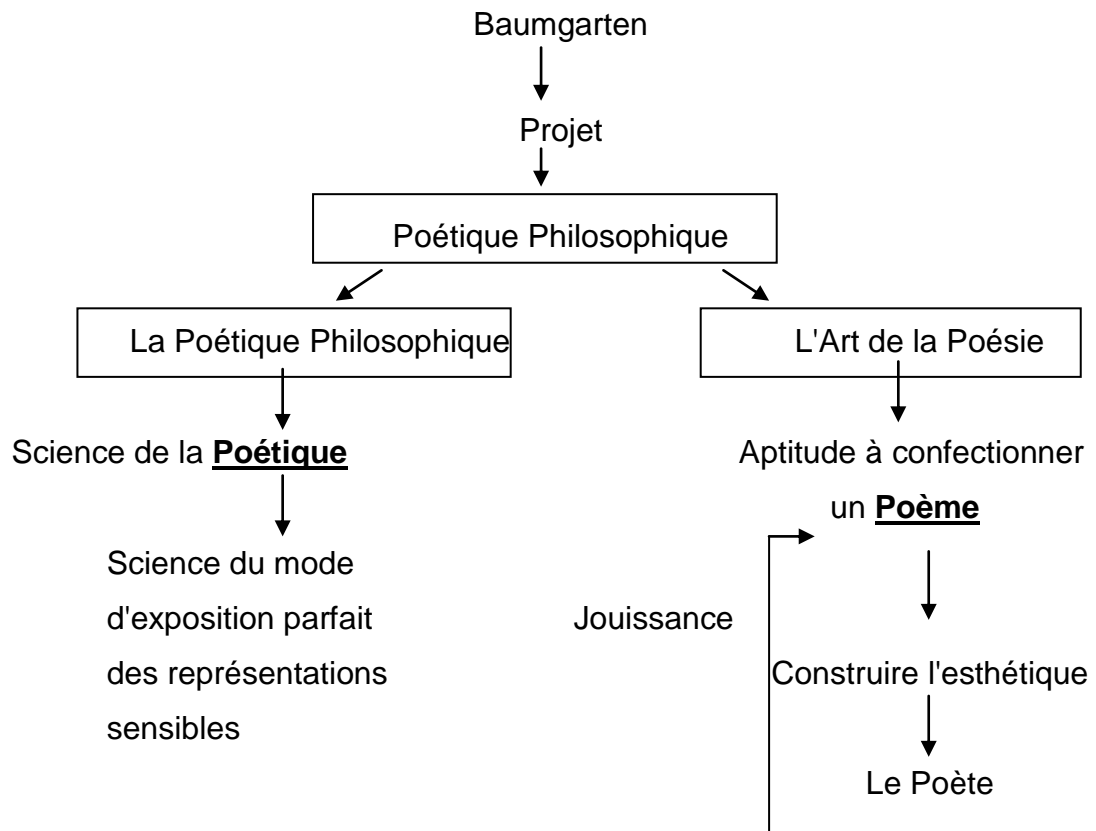
7) *Ibidem*.

8) *Ibidem*.

9) *Ibidem*.

10) DESSONS, G., op. cit. p. 338.

11) *Ibidem*.



Très souvent dans notre démarche, nous ferons référence à ces schémas récapitulatifs pour clarifier des moments ponctuels dans des pratiques de classe très disparates. C'est prouver combien toute cette conceptualisation d'apparence philosophique trouve son illustration dans nos vues didactiques et inversement.

Baumgarten relie la notion de plaisir à celle de l'audible :

*« Le poème en tant que suite de sons articulés, suscite le plaisir de l'ouïe »
(¹).*

Cette interprétation vient du fait que cet auteur considère le langage au-delà de son concept, comme celui de sons qui, relevant de l'audible, « produisent des idées sensibles » (²).

« Ce jugement poétique dont Baumgarten juge le Philosophe incapable, est l'apanage de l'esthéticien » (³).

¹) BAUMGARTEN, op. cit. p. 66.

²) Idem, p. 67.

³) DESSONS, G., op. cit. p. 339.

Voici donc qu'émerge l'irréfutable témoignage que la voix peut procurer du plaisir et sont même source de plaisir quand elle est et qu'elle fait poème.

Employé au sens baumgarterien, le mot "Poète" fait référence à son étymologie, celle du créateur qui virilise majestueusement l'art de méditer avec et en beauté,

« *l'esthéticien heureux qui exerce au plus haut niveau l'art de penser avec beauté* » ⁽¹⁾.

De ce fait, l'écrivain en prose ou en vers, le musicien, le peintre, l'orateur, sont des poètes du moment que chacun d'entre eux, dans son univers et à travers son expérience et son expérimentation, est à la recherche de l'idéal esthétique qu'est la Beauté. Dessons trouve qu'il est paradoxal que Baumgarten ne soit qu'un nom simplement cité, alors qu'on ne peut évoquer une théorie de l'art sans avoir recours à cette grande figure emblématique de l'esthétique. Comme si cette notion existait depuis toujours et que seuls les grands philosophes de l'esthétique tels que Hegel et Kant auraient le droit d'en parler. En deux mots, le projet de Baumgarten - qui prend comme point de départ le poème - était de penser à une cohabitation entre le Poète et le Philosophe, abolissant de ce fait la vision ancestrale portée sur eux. C'est ce qui a engendré la « poétique philosophique » ⁽²⁾, c'est-à-dire la subordination de l'une par rapport à l'autre,

« *... relevant un projet sous-jacent, celui de ménager à la poétique et à l'art une place légitime dans le système métaphysique* » ⁽³⁾.

Il ajoute :

« *L'esthétique vise clairement le statut de métaphysique du Beau* » ⁽⁴⁾.

Si pour se construire l'esthétique accorde une primauté au beau, à l'émotion et au jugement du goût, l'esthétique critique, quant à elle, est « *l'art de former le goût* » ⁽⁵⁾. N'est-ce pas là la vocation de toute critique fondée quelle que soit la discipline : juger distinctement de la perfection ou de l'imperfection ?

¹) DESSONS, G., op. cit. p. 340 (expression empruntée à Baumgarten).

²) Idem, p. 341 (expression empruntée à Baumgarten).

³) Ibidem.

⁴) Ibidem (expression empruntée à Baumgarten).

⁵) BAUMGARTEN, *Esthétique métaphysique*, op. cit. p. 112, paragraphe 607.

Toujours dans ce mouvement de définitions et de spéciation du concept d'"esthétique", Baumgarten dans son illustre ouvrage, affirme que l'esthétique est :

« *la science du mode de connaissance et d'exposition sensible* » ⁽¹⁾.

La définition est simplifiée dans L'Esthétique théorique et devient : « *la science de la connaissance sensible* » ⁽²⁾. C'est à travers la notion d'exposition que Baumgarten explique cette transition d'une définition à une autre. La plus récente serait la plus juste. L'extension du terme "esthétique" aux domaines des signes - musique et peinture - et l'exclusion du mot "exposition" s'avèrent précieux vu la restriction qu'il assigne à l'esthétique et à l'instrumentalisation de l'éloquence :

« *L'esthétique de la désignation est, en tant qu'art de la désignation et de la connaissance par signes ...* » ⁽³⁾.

Toutefois une question surgit : En quoi le signe est-il une abstraction salutaire une esthétique ressentie comme « science de l'expression sensible » ⁽⁴⁾ ?

Dessons répond :

« *Le langage ne le concurrence que lorsqu'il est métaphorique : langage de la peinture, de la musique. En effet, le langage pour être trans-domainial, ne peut qu'être fait de signes* » ⁽⁵⁾.

C'est de la sorte que l'esthétique, science de la compréhension sensitive « se donne pour une science de l'individuel » ⁽⁶⁾.

2.2.3. Beauté, sensibilité, émotion, expérience esthétique et plaisir

La beauté est à la fois science et perfection de la connaissance sensible des natures singulières. Baumgartner fédère le beau et l'individu, spécimen apprécié au sens de « sujet empirique » ⁽⁷⁾. Il explique :

« *L'approche de la question du beau par le jugement de goût, censé refléter la part la plus subjective de notre personnalité, conduit inévitablement à une éthique individualiste* » ⁽⁸⁾.

¹) BAUMGARTEN, *Esthétique métaphysique*, op. cit. p. 89, paragraphe 533.

²) BAUMGARTEN, Idem, Quatrième partie : Esthétique théorique I, p. 121.

³) BAUMGARTEN, *Philosophie générale*, p. 243.

⁴) DESSONS, G. op. cit. p. 342.

⁵) Ibidem.

⁶) PRANCHERE, Jean-Yves, 1988, *L'invention de l'esthétique*, Paris, p. 20.

⁷) DESSONS, G., op. cit. p. 342.

⁸) Ibidem.

Il évite une double réduction : celle de la beauté à une forme sans contenu ; et celle de l'art à l'énoncé d'un message reformulable. « *Le jugement de goût est radicalement singulier* » ⁽¹⁾, conception maîtresse à laquelle renvoie l'un des successeurs de Baumgartner, Kant qui définit « *l'art comme la manifestation sensible de l'idée* » ⁽²⁾ et qui avertit que le jugement de goût est éprouvable, partageable et incommunicable. Son authenticité repose sur le seul principe de vérification, d'épreuve, d'expérimentation que nous faisons et faisons faire à autrui. Par conséquent

« *Tout jugement esthétique place le sujet auquel il est adressé dans une logique de vérification, c'est-à-dire dans la répétition de l'expérience solitaire qui a présidé au jugement exprimé quelle qu'en ait été la forme discursive* » ⁽³⁾.

La vulgarisation du Beau est solipsiste. Pour chacun, "son Beau" est universel. Pour Emmanuel Kant, c'est bien la nature de l'objet qui différencie la beauté naturelle et la beauté artistique et non la valeur de l'une et de l'autre. Ainsi poème et paysage relevant tous deux de l'Art, sont équivalents : « *Un édifice, un paysage, un poème sont indifférenciés* » ⁽⁴⁾. Peinture, langage et art plastique sont des palliatifs ayant le privilège d'exprimer « ce qui est indicible dans l'état d'âme » ⁽⁵⁾.

Dessons démêle ce qui est naturel et ce qui est de l'ordre de l'esthétique dans la beauté :

« *Une beauté naturelle est une belle chose, simplement, pourrait-on dire. Tandis qu'une beauté artistique est une belle représentation d'une chose. Toute la spécificité de la beauté artistique s'en trouve déplacée au jugement de goût sur la production des sujets et la problématique du génie : le jugement de la beauté naturelle n'exige que le goût, celui de la beauté artistique exige le génie* » ⁽⁶⁾.

De par son originalité, sa divinité et sa vocation d'être unité, Dessons proclame la supériorité du "génie" artistique sur le "goût" naturel dans la beauté. Esthétique et Artistique, selon les théories contemporaines de l'art, deviennent synonymes. En effet, leur lecture du "sensible" est lisible comme "émotion". On a donc :

¹) DESSONS, G., op. cit. p. 342.

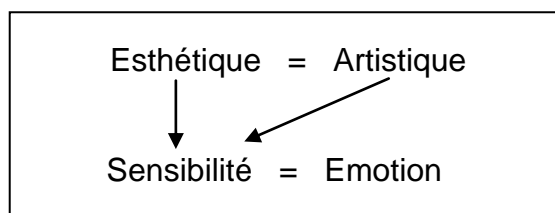
²) PRANCHERE, J-Y., op. cit. p. 21.

³) DESSONS, G., op. cit. p. 343.

⁴) KANT, Emmanuel, (1993), *Critique de la faculté de juger*, Paris, Ed. Vrin, p. 173.

⁵) Idem, p. 218.

⁶) DESSONS, G., op. cit. p. 344.



L'idée de propulser "l'expérience artistique" à des domaines autres que les beaux-arts vient de la philosophie pragmatique américaine. Cette invention, que Richard Shusterman partage avec Arthur Danto, est érigée sur le dogme du "*Plaisir des sens*" ⁽¹⁾ :

« *Sur ces bases esthétiques qui sont celles de la satisfaction, l'expérience artistique peut étendre son champ à l'ensemble des pratiques humaines* » ⁽²⁾.

L'ajourage du domaine de l'Art, d'un "art noble" à un "art populaire", est intelligible dans : Assujettissement philosophique de l'art de Arthur Danto. Aussi confirme-t-il que l'esthétique pragmatiste est cet

« *effort de la philosophie pour banaliser l'art en le considérant seulement par rapport au plaisir qu'il donne* » ⁽³⁾.

Cette embrassure de l'art met sur le même pied d'égalité

« *l'art littéraire, l'art du rap, l'art de la mode, l'art d'improviser, au théâtre ou sur un terrain de football* » ⁽⁴⁾.

La jouissance esthétique réunit aussi bien les expériences artistiques que les accompagnements individuels sous une seule et même qualité, celle de la « *satisfaction et du plaisir* » ⁽⁵⁾. L'espérance de mêler l'art et la vie, c'est abolir ce fossé, cette tranchée entre la pratique et *l'esthétique* : urgence de « *remettre en cause* » ⁽⁶⁾.

L'anxiété d'une ouverture de l'art est une dimension de *l'esthétique* post moderne qui prend l'opposé de la conception "élitiste" de l'art, celle des Beaux-arts,

¹) DESSONS, G., op. cit. p. 344.

²) Idem.

³) DANTO, Arthur, (1993), *Assujettissement philosophique de l'art*, Ed. Seuil, p. 53.

⁴) SHUSTERMAN, Richard, (1992), *L'Art à l'état vif, La poésie pragmatique et l'esthétique populaire*, Ed. de Minuit, p. 81.

⁵) DESSONS, G., op. cit. p. 346.

⁶) SHUSTERMAN, Richard, op. cit. p. 81.

qui a pour ambition de séparer l'art et la vie. Or une vie n'est « *jamais théorisée* » ⁽¹⁾ puisqu'elle se convertit en une esthétique de la vie avec la résolution de « *faire de la vie* » ⁽²⁾.

La manière, selon la version de Dessons, est donc un concept esthétique. Aussi dit-il : « *Connaître la manière, c'est avoir du goût* » ⁽³⁾. La réciprocité reste vraie.

Dessons : Manière = Goût = Esthétique

« *Le poème fait faire l'apprentissage du langage* » ⁽⁴⁾. C'est ce que Hegel avance dans son Cours d'Esthétique :

« *Le Poète est bel et bien le premier à ouvrir en quelque sorte la bouche de la nation* » ⁽⁵⁾.

2.2.4. Art et langage

Dans un second moment aussi important que le précédent, Dessons scrute la relation entre l'art et le langage à travers une poétique de l'art qui a pour objet de montrer

« *comment l'art est indissociablement un dire l'art et comment ce dire est chaque fois spécifique* » ⁽⁶⁾.

Ce rapport entre l'art et le langage remonte à Horace dans ses *Epîtres*, et dans lesquelles il assimile le poème à la peinture, et le prend comme modèle du langage.

Idée fondatrice de cette relation :

« *Il est d'une poésie comme une peinture, telle vue de près, captive davantage telle autre vue de plus loin ; l'une veut le demi jour, l'autre la lumière, car elle ne redoute pas le regard perçant du critique ; l'une a plu une fois, l'autre si l'on y revient dix fois, plaira encore* » ⁽⁷⁾.

¹) DESSONS, G., op. cit. p. 346

²) Idem.

³) DESSONS, G., op. cit. p. 347.

⁴) Idem.

⁵) HEGEL,

⁶) DESSONS, G., op. cit. p. 349.

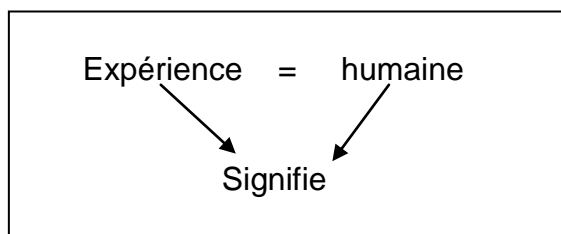
⁷) HORACE, *Epîtres*, p. 221.

Le propos d'Horace ci-dessous ont été élucidés par Jacques Peletier qui insiste sur le fait que

« *La poésie bien proprement est comparée à la peinture, pour beaucoup de convenances qu'elles ont ensemble : l'une que le peintre peut librement fantasmer sur son ouvrage en ordonnance, en habits, en qualités de personnes : en paysages, arbres, fleurs et autres embellissements : comme aussi le Poète en disposition, discours, digressions et tant de sortes d'ornements. Et aussi conviennent toutes deux en cela, que chacune juge de près ou de loin de prime vue ou à loisir, en l'obscur ou jour diversement* » ⁽¹⁾.

1749, année où Charles Antoine Coypell emprunte l'envers de l'expression d'Horace dans *Parallèle de l'éloquence et de la Peinture*, et qui apparie au langage plutôt un statut de gabarit heuristique pour la peinture. Même contradictoires, les deux formules citées ci-dessus aspirent à savoir comment une peinture parle car, selon Simonide, « *une peinture est muette* ».

C'est parce qu'elle est humaine que l'expérience signifie et vice versa.



Dans les deux sens, l'humain et l'expérience signifient. Ainsi le dire ne raye (n'efface ?) pas le corps, il en fait un ingrédient. Dessons nous dit :

« *Le corps langage ne relève pas de la mimique, qui est une rhétorique mais d'une rythmique, qui est une sémantique* » ⁽²⁾.

Au cœur de cette relation entre langage par le langage, le professeur Serge Martin (de l'université Sorbonne nouvelle, Paris III, spécialisé en Didactique de la poésie) nous éclaire :

La relation dans et par le langage ne serait-elle pas ce passage de Guillaume Apollinaire :

« *Et si l'on cherche dans l'œuvre de chaque poète une personnalité, on ne s'étonnera pas de rencontrer des prosodies personnelles* », véritable transformation de la langue au cours du sens, à la valeur, des prosodie

¹) PELLETIER, Jacques, (1990), "Traité de Poétique et de Rhétorique de la Renaissance", in *Art Poétique*, t. III : "Du sujet de Poésie et de la différence du Poète et de l'Orateur", p. 248.

²) DESSONS, G, op. cit. p. 352.

courantes aux prosodies personnelles. Passage du rythme, rythme du passage dans et par le langage : relation ⁽¹⁾

Il ajoute : Pour le théoricien Henri Meschonnic, le rythme est organisation du sens dans le discours, le par quoi la poésie fait sens ⁽²⁾

Mais qui est à l'origine de cette idée de rapport de l'art au langage ?

Dans *Problèmes de linguistique générale*, Emile Benveniste propose ce que Gérard Dessons résume en « *La langue est l'interprétant de l'expérience humaine* » ⁽³⁾. Cet archétype trouve son élan à la page 62 de l'ouvrage cité ci-dessus :

« La langue fonctionne à l'intérieur de la société qui l'englobe, [...]. La société est le tout et la langue est la partie »

Et il ajoute :

« La langue constitue ce qui tient ensemble les hommes, le fondement de tous les rapports qui à leur tour fondent la société. On pourra dire alors que c'est la langue qui contient la société. Ainsi la relation d'interprétation qui est sémiotique, va à l'inverse de la relation d'emboîtement qui est sociologique » ⁽⁴⁾.

La langue nous donne le seul modèle d'un système qui soit sémiotique à la fois dans sa structure formelle et dans son fonctionnement. Comment ? Benveniste dit que la langue :

« 1- ... se manifeste par l'énonciation, qui porte référence à une situation donnée ; parler, c'est toujours parler de ;

2- Elle consiste formellement en unités distinctes dont chacune est un signe.

3- Elle est produite et reçue dans les mêmes valeurs de référence chez tous les membres d'une communauté ;

4- Elle est la seule actualisation de la communication intersubjective.

Pour ces raisons, la langue est organisation sémiotique par excellence » ⁽⁵⁾.

¹) MARTIN, Serge (2003), dans "Avec Henri Meschonnic, les gestes dans la voix, Pascal Michon, Paris, Ed. Rumeur des âges, in : Cinq petites leçons pour faire du rythme avec les vers et les proses ou es paradoxes de la vulgarisation.

²) Idem, p. 133.

³) DESSONS, G., op. cit. p. 352.

⁴) BENVENISTE, Emile, (1974), "Problèmes de linguistique générale", in *II, La communication dans III Sémiologie de la langue*, p. 62.

⁵) Idem.

Si l'on revient à la proposition de base, cela revient à dire qu'une expérience n'est donc proprement humaine qu'en tant qu'elle signifie. Et réciproquement, elle ne peut pas ne pas signifier (c'est ce qui a été schématisé ci-dessus).

Ce qui implique « *la nécessité discursive d'un vivre* » qui n'exclut pas le corps :

« ... Le corps n'est pas à côté du dire, il en est une composante, selon un mode de relation continu au verbal. C'est-à-dire non isolable. Le corps-langage ne relève pas de la mimique qui est une rhétorique, mais d'une rythmique qui est une sémantique » (1).

Ces propos, ben qu'ils soient au cœur de note recherche, n'entraînent pas totalement notre conviction. En effet, l'idée que la mimique soit réduite et instrumentalisée à une rhétorique, es une dévalorisation de la contribution des gestes dans la communication. A cet effet, nous interrogerons une discipline autre, l'ethnographie qui me en avant l'essentialité du corps.

Geneviève Calame-Griaule dans sa thèse de doctorat intitulée "Ethnologie et langage, La parole chez les Dogons, nous dit :

« Le mécanisme que nous avons étudié est celui de la production du cheminement et de la réception de la parole. Il met en cause les organes internes du corps et ceux qui servent à l'émission ou à l'audition proprement dites. Des éléments accessoires peuvent intervenir dans ce mécanisme, non pour le modifier profondément mais pour en faciliter le déroulement : la gesticulation et les attitudes du locuteur » (2).

Dans le même cheminement d'idée, elle poursuit :

« La gesticulation... favorise la parole, d'abord parce qu'elle aide à formuler la pensée...

... Les gestes de mains de la parole sont comme le dessin, dit-on (proverbe des Dogons). En effet, ils aident à se remémorer les paroles dont ils constituent une sorte de relais, de même que les représentations graphiques sont un relais e la connaissance orale...

... Celui qui scande les paroles du doigt, avec mesure, retrouvera ses propos quand l'auditeur les aura bien écoutées ; ils reviendront vers lui, de

¹) DESSONS, G., op. cit. p. 352.

²) CALAME-GRIAULE, Geneviève, (2009), *Ethnologie et langage, La parole chez les Dogons*, Ed. Lambert Lucas, 3^{ème} édition, p. 71.

même au les paroles écrites sont retrouvée par celui qui les a écrites quand il les relit ou que celui qui dessine retrouve ce qu'il a voulu exprimer dans son tracé. Le doigt que l'on agite en parlant montre le chemin de la parole »

Pour arriver à conclure :

« Ainsi la qualité du verbe et le caractère u sujet parlant peuvent être évalués simplement en regardant les gestes qui accompagnent son discours » (1).

D'une façon générale, l'importance de certains gestes ajoutés à la parole, ont pour destination d'aider les paroles à sortir lorsqu'elles viennent un peu difficilement. Cependant nous approuvons l'opinion de Dessons qu'il partage avec Henri Meschonnic qui la partage avec le grand professeur Serge Martin sur la question de l'oralité et du rythme. Travail centré sur la voix et sa relation avec le poème.

« La voix [...] ce qu'elle fait, c'est comme le poème, instaurer partout ce qui échappe au signe (prosodie, rythme), une relation signifiante entre les corps » (2).

« C'est parce qu'elle agit que la voix a une affinité avec le poème. Le poème non plus ne dit pas en tant qu'il est poème, mais il fait. Ce que seul un poème fait. La voix est une forme d'action par elle-même, indépendamment de toute mimique ou gestuelle » (3).

Nous reviendrons à la problématique des concepts voix et gestes plus tard.

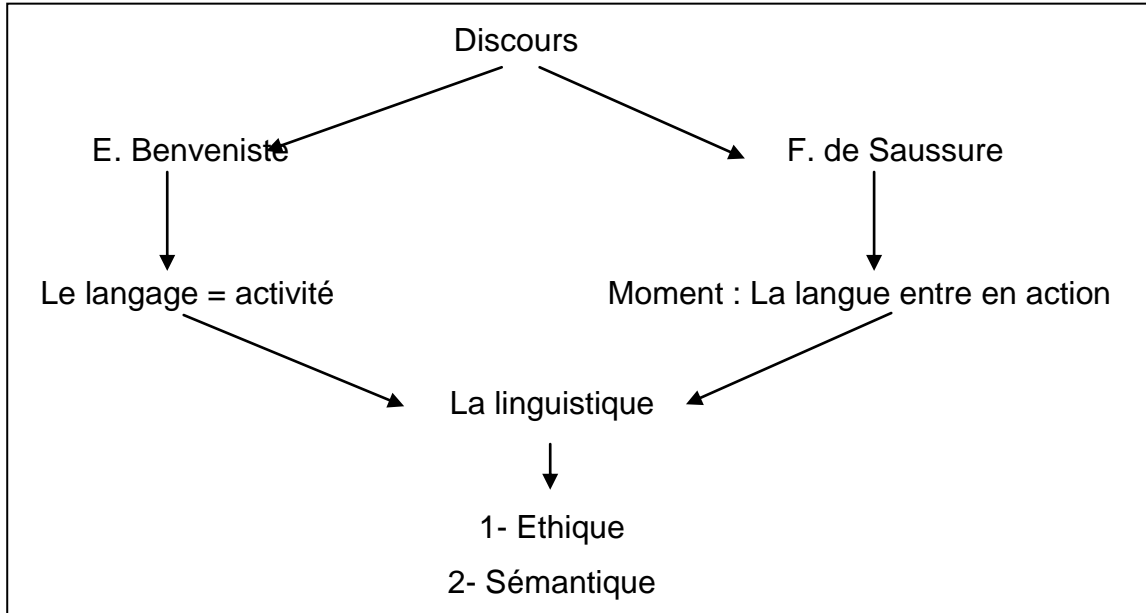
Empruntée à la Sémiotique de Pierce, la fonction d'interprétance n'est pas la seule sur laquelle Benveniste érige sa théorie sur le langage. La notion de discours est au cœur de ses recherches, aussi importante pour la définition qui octroyait au langage une activité.

Les points de vue de Benveniste et de Saussure convergent vers la valeur éthique et sémantique de la linguistique, comme nous le montre le schéma suivant :

¹) CALAME-GRIAULE, Geneviève, (2009), *Ethnologie et langage*, p. 71.

²) DESSONS, G., (1997), "Penser la voix", *La Licorne*, n° 41, p. 4.

³) MESCHONNIC, Henri, (1997), "Le théâtre dans la voix", *La Licorne*, n° 41, p. 27.

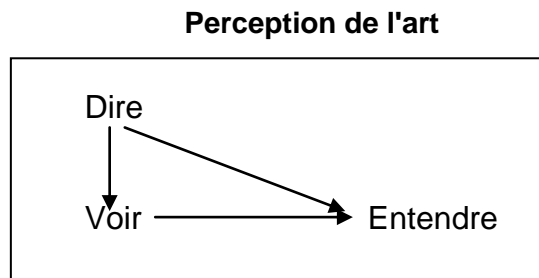


L'affirmation d'une relation nécessaire entre l'art et le langage appelle la question de la perception. Voir ou entendre par l'art, apparaît ainsi irréductible à cette approche, celle de la perception. Dessons énonce :

« *L'art met **enseignant** le voir et l'entendre parce qu'il en fait immédiatement un problème de discours. L'art est alors ce moment où voir ou entendre sont indissociables de dire. Ou sans dire on ne verrait ni n'entendrait.* » ⁽¹⁾.

Ce qui revient à dire : « ... *tenir le corps et la voix en tant que rythme dans la parole* » ⁽²⁾.

Se construit donc par voie de conséquence cette trilogie d'actes que nous schématisons de la sorte :



Dessous soulève la question du dire de l'Art et le définit :

¹) DESSONS, G., *L'art et la manière*, op. cit. p. 355.

²) DESSONS, G., *Penser la voix*, op. cit. p. 04.

« *Dire l'art, c'est alors se placer dans la situation de parole où la relation à l'œuvre révèle le dire comme invention du dire, qui est indissociablement invention de la valeur* » ⁽¹⁾.

Faisons à ce propos un exercice de mathématiques et vérifions si nous obtenons le même résultat avec la substitution du mot "art" par "poème". On obtiendrait :

" Dire poème, c'est alors se placer dans la situation de parole où la relation à la poésie révèle le dire comme invention du dire, qui est indissociablement invention de la valeur "

Impressionnant ! le résultat obtenu donne un résultat presque identique. La définition du "Dire l'art" est générique. Effectivement, Dire poème c'est inventer, innover des dire. Des dire forcément soudés à des affabulations de valeur(s). Le poème transforme le dire et inversement le dire transforme le poème. C'est ce que nous pouvons appeler l'activité intrinsèque du poème. Par sa réverbération, Dessons nous livre la preuve dans "Comment dire", de l'influence indélébile de l'esthétique sur l'individu, par extension de la poésie et l'image (support iconique) des œuvres d'art sur la personne de l'enfant dans son apprentissage du français langue étrangère via le texte poétique. Aussi dit-il :

« *L'objet esthétique fait quelque chose à l'individu* » ⁽²⁾.

Afin de déployer le comment dire l'art, Dessons engage deux exemples, l'un concernant la poésie et l'autre la peinture, et il prend comme assise l'aphorisme de Simonide : « *La poésie est une peinture parlante et la peinture une poésie muette* » qu'il développe ⁽³⁾.

Toute une tradition en amont a interprété la maxime de Simonide en une opposition entre une pratique sonore et une pratique visuelle. Plutarque l'a bien confirmé :

« *On dit que la peinture est une poésie muette, on donne habituellement à la poésie le nom de peinture parlante. Les poètes chantent ce qui est agréable à l'ouïe, ces peintres s'occupent de dépeindre ce qui est beau pour la vue* » ⁽⁴⁾.

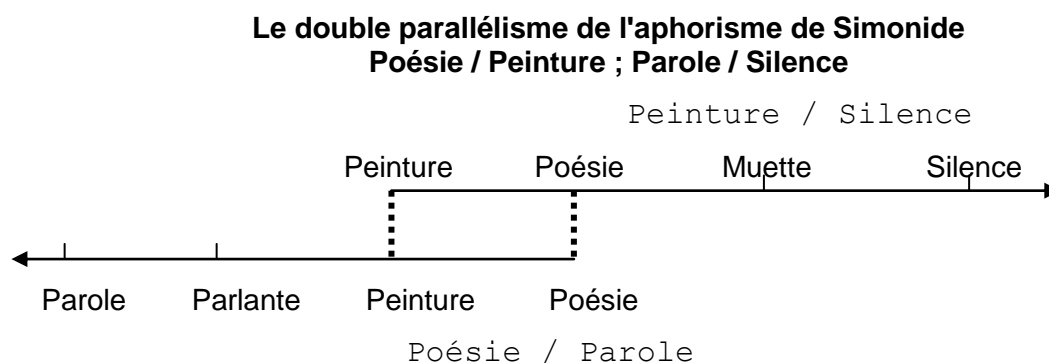
¹) DESSONS, G., *L'art et la manière*, op. cit. p. 358.

²) Idem, p. 359.

³) DESSONS, G., "Penser la voix", op. cit. pp. 217-238.

⁴) DU FRESNOY, *De arte graphica* (1667) : «[...] muta Poesis / Dicitur haec, Pictura loquens solet illa vocari. / Quod fuit auditu gratum cecinere Poetae ; / Quod pulchrum aspectu Pictores pingere

Nous pouvons ainsi résumer la situation Poésie / Peinture en nous appuyant sur la maxime de Simonide :



Cette similitude dénonce la conception négative de la peinture. Une représentation qui émerge du fait que la parole la lui soit ôtée : la peinture est silencieuse, ne parle pas. C'est ce que Léonard de Vinci défend :

« La peinture est une poésie muette, une peinture aveugle » ⁽¹⁾.

C'est à Plutarque que revient le mérite de lever l'ambiguïté du mutisme de la peinture : elle est muette dans le sens où elle conserve le silence, retient sa voix. Dessons résume :

« Le silence de l'œuvre n'est pas une absence que viendraient pallier infiniment les discours, mais la promesse des paroles que l'œuvre fait inventer dans leur dire même, et qui la constituent précisément en tant qu'œuvre » ⁽²⁾.

L'art serait muet (poésie y compris) au sens où « ... son silence est la promesse de l'œuvre à venir » ⁽³⁾. Il y a donc une activité de l'art, c'est pour cette raison qu'on parle beaucoup plus d'historicité (évolution) que d'histoire de l'art et de son rapport au langage.

Dans la transmission et la réception de la parole de la voix parlée, nous nous heurtons souvent à des entraves. Face à des notions et concepts inexprimables, nous trébuchons et nous avons alors recours aux gestes.

curant ». (Cité par Rensselaer W. Lee, *Ut pictura poesis*, trad. Maurice Brock, Macula, 1991, p. 8, n. 5).

¹) de VINCI, Léonard, *Traité de la peinture*, Paris, Ed. Berger-Levrault, p. 90.

²) DESSONS, G. *L'art et la manière*, op. cit. p. 360.

³) Ibidem.

Mais d'où vient cette élucubration ? De la philosophie, avec notamment les travaux de Ludwig Wittgenstein et sa conception sur l'échec du langage dans le dire :

« Incapacité à décrire : c'est l'impression que nous donne tel vers ou en musique telle mesure d'être indescriptible. Je ne sais pas ce que c'est... »⁽¹⁾.

L'indescriptible est conçu comme étant une manifestation d'une incapacité du langage à rendre compte d'une expérience spécifique. C'est le sentiment de ne pas pouvoir décrire par des mots l'expression. Wittgenstein donne l'exemple suivant :

« Si je savais dessiner, je pourrais évoquer d'innombrables expressions en quatre traits

Des mots comme « pompeux » et « majestueux » pourraient être exprimés par des visages. De la sorte, nos descriptions seraient beaucoup plus souples et variées qu'elles ne le sont, exprimées par des adjectifs. Si je dis d'un morceau de Schubert qu'il est mélancolique, cela revient à lui donner un visage (je n'exprime par là ni approbation, ni réprobation). Au lieu de cela, je pourrais aussi bien employer des gestes ou danser. En fait, si nous voulons être exacts, c'est bien un geste ou une mimique que nous employons. »⁽²⁾.

Ce défaut du langage, "indescriptible" n'est pas rédhibitoire. Il motive le recours à un autre système qui viendra suppléer la carence du mot, c'est le geste.

Un peu plus loin, Wittgenstein constate que

« Chez certains gens, chez moi en particulier, l'expression d'une émotion, disons en matière musicale, est un certain geste »⁽³⁾.

Le geste et le mot refont ici le dualisme anthropologique du corps et de l'esprit. Le corps qui vient compenser le langage, se définit en fait contre le langage. Nous désapprouvons cette approche et nous nous situons plutôt du côté d'une théorie de la parole comme geste. C'est bien l'idée maîtresse qu'Artaud a soutenue dans son travail sur le théâtre.

¹) WITTGENSTEIN, Ludwig, (1920), *Leçons et conversations sur l'esthétique, la psychologie et la croyance religieuse*, Ed. Gallimard, p. 79.

²) Idem, p. 20.

³) Idem, p. 80.

2.2.5. Dire l'art

Dessons conçoit un rapport différent à l'art, en dehors du schéma de l'expressivité qui instrumentalise le langage. Il dit :

« L'œuvre étant l'interprétée du langage, en retour, le met à l'épreuve de l'empiricité du dire, contre les modèles, qu'ils soient théoriques ou rhétoriques. Il s'agit de dire au lieu même de l'indicible »⁽¹⁾.

Au moment où il fait, a-t-il conscience ou non de ce qu'il fait ? (Dessons parle du devenir-œuvre et ce qu'il signifie en valeur ou non). Dans cette optique, Dessus se réfère à la conception comparatiste de l'artiste et de l'aveugle que fait Henri Matisse. Pour lui, les deux se nourrissent de la même méthode. Aussi dit-il :

« Je vais, poussé par une idée que je ne connais vraiment qu'au fur et à mesure qu'elle se développe par la marche du tableau »

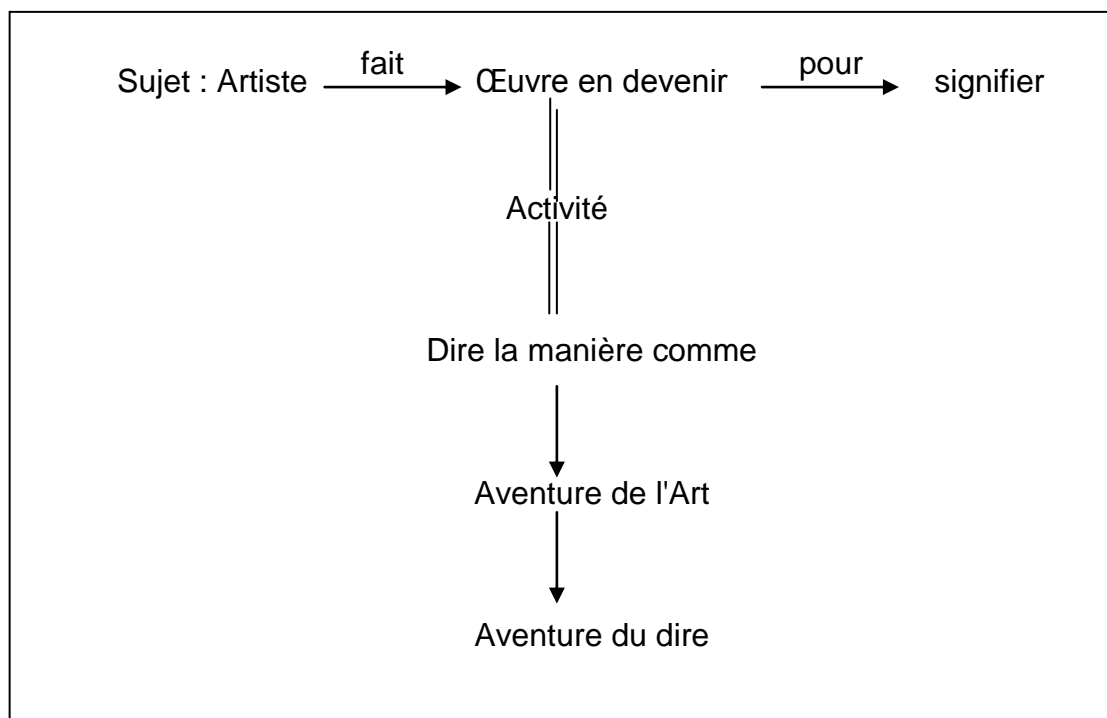
« Le chemin que fait mon crayon sur la feuille de papier a en partie quelque chose d'analogue au geste d'un homme qui chercherait à tâtons son chemin dans l'obscurité. Je veux dire que ma route n'a rien de prévu : je suis conduit, je ne conduis pas »⁽²⁾.

Entre deux postures assez voisines, l'une qui dit que ce que Joseph Joubert disait du poète : Il sait ce qu'il ignore et celle du philosophe qui sait qu'il ne sait pas. Ainsi émerge une des formes du "Je ne sais quoi" de Gérard Dessons : le savoir de l'artiste se trouve dans l'empiricité de sa recherche. L'œuvre est à la fois une manière et une activité qui transforme ce qui la forme (concept et matériaux). Nous résumons l'empirisme de l'Art comme suit :

¹) DESSONS, G., L'art et la manière, op. cit. p. 370.

²) MATISSE, Henri, (1939), *Ecrits et propos sur l'art, Notes d'un peintre sur son dessin*, Ed. Herman, pp. 163-164.

L'empirisme de l'Art



Dire Poème

« Le poème désigne le lieu où le langage prend le plus de risques, où la subjectivation et la signification se trouvent liées à ce point qu'un mode de dire y est à la fois un mode de signifier et un mode d'exister. Également, et c'en est une conséquence, parce que l'énoncé y est indissociable de l'énonciation. De la même façon qu'on ne résume pas un poème, ni ne le cite «en substance», car citer un poème, c'est le réciter, on ne peut dissocier le sens de ces paroles d'artistes de leur configuration énonciative. C'est elle qui fait du savoir sur l'art une double aventure du sujet et de la signification. Généralement, quand on les cite, on en rétablit la paternité: comme le disait..., selon l'expression de... On reprend le propos comme un savoir, mais sans le séparer d'un nom qui l'identifie en même temps qu'il le contextualise. On considère implicitement que ce savoir est indissociablement formé de la singularité d'un dire et de la singularité d'une pratique.» ⁽¹⁾

« Le terme de «poème», en l'occurrence, ne désigne donc pas une forme de discours particulière, mais cette recherche de l'historicité d'une pratique, qui se fait par la recherche d'un dire. Quand un discours, engagé dans le devenir artistique d'une œuvre, tend le langage vers le poème, il est dans cette invention d'une valeur transcendant l'opposition du particulier et du

¹) DESSONS, G., *L'art et la manière*, op. cit. p. 371.

général.» ⁽¹⁾

Une autre définition du "Je ne sais quoi" de Dessons

« Le Je ne sais quoi [...]. En tant que concept, il rend compte du geste qui ouvre la rationalité d'une explication sur l'empiricité d'une pratique et, prise dans sa spécificité, sur la désignation d'une manière » ⁽²⁾.

« Dire la manière, c'est se placer chaque fois dans l'inconnu d'une pratique, qui n'est pas un inconnaisable mais un infiniment connaissable » ⁽³⁾.

« L'oralité est le mode même de l'engagement artistique » ⁽⁴⁾.

« La manière, alors, n'est pas un indicible mais un non encore dit, un inédit en train de se dire » ⁽⁵⁾.

Ecrire vers

Quand il s'agit d'une poétique de l'art, les rapports entre langage et art sont presque tout le temps modifiés :

« Une poétique de l'art se donne donc pour tâche de montrer comment l'inventeur de l'œuvre dans le langage est en même temps l'inventeur du langage dans l'oeuvre » ⁽⁶⁾.

Modalité ; manière du dire serait l'enjeu de la poétique de l'art. Cette dernière définie comme étant *« la recherche d'une éthique dans le langage »* ⁽⁷⁾. L'œuvre et l'activité de parole forment ensemble le modale de parler l'art. En ce sens,

« parler est comme écrire. Parler de, parler sur, parler en, écrire autour, écrire vers, écrire à partir de. Chacune de ces séquences constitue une véritable locution verbale à la particule finale modifie chaque fois la valeur du verbe radical » ⁽⁸⁾.

Que veut dire "écrire vers" ?

« Ecrire vers [...] met l'accent sur l'élan, le mouvement dans la direction de l'autre qui, reconnu comme sujet à part entière et soustrait par conséquent à la totalité des objets (d'art), se voit investi de la capacité éthique d'engager le cheminement vers lui d'un autre sujet. Avec ce que cela implique d'inconnu, qui n'est pas l'inconnaisable. L'autre, alors, cet autre de l'écrire vers, ainsi que l'aventure qu'il suscite, sont personnels. Au sens

¹) Idem, p. 372.

²) DESSONS, G., *L'art et la manière*, op. cit. p. 273.

³) Idem, p. 374.

⁴) Idem, p. 375.

⁵) Idem, p. 375.

⁶) Idem, p. 375.

⁷) Idem, p. 376.

⁸) Idem, p. 376.

où, ensemble avec le sujet qui s'y découvre, ils constituent l'œuvre dans son historicité. Vers laisse entier le devenir d'une transsubjectivité où l'aventurier et autre de son inconnu sont inventés dans l'aventure » (1).

Dessons donne un descriptif de la relation entre œuvre et poésie à partir de l'écriture de René Char. Cette description justifie l'existence de la voix en poésie et en peinture mais aussi celle du silence. Il annonce :

« S'il y a une voix de l'œuvre, cette voix est muette d'être toute inscrite dans le poème qui, d'aller vers elle, lui donne voix en tant qu'il devient le dire de sa manière » (2).

Le rapport de la peinture et de la poésie dans la question du silence :

« C'est le sens de l'écriture de René Char suscitée par la peinture de Braque, et qui, bien qu'elle se fasse à partir d'elle, ne se fait pas dans son éloignement pour l'intérêt narcissique d'un sujet sensible, sensible à la poésie, mais en direction d'elle. Ce que dit bien le titre regroupant cette série de poèmes : « En vue de Georges Braque ». À la fois la distance d'où l'on regarde, et l'intentionnalité, le fait de tendre vers.

Une lettre ouvre le début du troisième poème de la section, « Lèvres incorrigibles », qui situe le rapport de la peinture et de la poésie dans la question du silence. Dans un premier temps, celui de la perception de l'œuvre, est évoqué le silence d'un regard qu'on peut dire phénoménologique: « Votre œuvre étant un tout nommé et accompli, ce qui convient devant elle c'est le silence de la jubilation intérieure que les yeux imperceptiblement accusent (3) » La perte de la voix y est à la fois celle du spectateur et celle de la peinture. Une mutité transcendantale, une interdiction sacrée, qui met tout le dire dans la nomination : l'œuvre comprise comme « un tout nommé et accompli ». Puis, dans un deuxième temps, la voix de l'œuvre se fait entendre dans le poème: « Mais bien à mon insu un dé clic s'est produit... La toile du poète ! » (ibid.). Le dé clic est celui de l'écrire vers, du poème en tant que peinture-poème, « peinture parlante », si l'on reprend l'expression de Simonide, qui ne donne pas à voir la peinture mais à entendre la voix silencieuse qui, dans le poème, naît de sa rencontre. »

Ce que Bruegel et J. Bosch ont à dire de particulier au milieu du mouvement général est banal.

Quand on a potassé quelques vieux livres d'alchimie, quelques grimoires, on s'y retrouve.

¹) DESSONS, G., *L'art et la manière*, op. cit. p. 376

²) Idem, p. 377.

³) CHAR René, (1971), *Recherche de la base et du sommet*, Gallimard, « Poésie », p. 56.

Avec Van Gogh, c'est le contraire, plus on a potassé et moins on s'y retrouve, ça ne ressemble jamais à rien de ce qu'on connaît ⁽¹⁾

Cette relation Poésie / Peinture, Dessons la concrétise avec le poème d'Artaud qui s'écrit "*Vers Van Gogh*".

2.3. La force artistique selon John Dewey

Le second penseur auquel nous avons fait référence dans cette recherche est John Dewey qui a analysé en profondeur notre relation avec l'art en général dans son ouvrage fondamental *L'Art comme expérience* et dont nous résumons ici le propos.

Dewey part du constat suivant :

« On identifie généralement l'œuvre d'art à l'édifice, au livre, au tableau ou à la statue dont l'existence se situe en marge de l'expérience humaine » ⁽²⁾.

C'est sur ce protêt que repose toute la philosophie esthétique de Dewey.

Lorsque les objets artistiques sont séparés à la fois des conditions de leur origine, de leurs effets et de l'expérience, ils se retrouvent entourés d'un mur qui rend presque obscur leur signification à laquelle s'intéresse l'esthétique. Pour lui, il s'agit donc de :

« ... restaurer cette continuité entre les formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les actions, souffrances et événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience » ⁽³⁾.

Que peut dénoter un produit artistique ? Pour les besoins de notre recherche, nous parlerons de poème. Afin de réagir à ce questionnement, Dewey conçoit toute une théorie de l'art en ayant recours « ... aux forces et aux conditions ordinaires de l'expérience » ⁽⁴⁾, qui ne sont pas considérées comme esthétiques.

Comment intelliger esthétique sinon

« ... dans la matière brute de l'expérience, dans les événements et les scènes qui captent l'attention auditive et visuelle de l'homme, suscitant son intérêt

¹) ARTAUD Antonin, *Van Gogh, le suicidé de la société*, p. 197.

²) DEWEY, John, *L'Art comme expérience*, p. 21

³) Idem, pp. 21-22.

⁴) Idem p. 22.

et lui procurant du plaisir lorsqu'il observe et écoute » (1).

L'idée de plaisir, Dewey la trouve chez Coleridge qu'il cite :

« Le lecteur devrait être entraîné vers l'avant, non pas un désir impatient d'atteindre la fin ultime, mais par le voyage, source de plaisir en lui-même » (2).

Il évoque la théorie de l'art selon les Grecs, qui repose essentiellement sur la reproduction et l'imitation. Il la complète ainsi :

« Cette doctrine ne signifiait pas que l'art n'était qu'une copie latérale des objets mais qu'il réfléchissait les émotions et les idées associées aux grandes institutions de la vie sociale » (3).

A partir de ce préambule, Dewey aboutit à définir la nature du problème qui est de

« ... rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence » (34).

Il ne tarde pas à revenir à la nécessité de l'expérience et confirme que la compréhension de l'art ne peut se faire ni à travers les louanges, ni par l'intérêt à apporter aux grandes œuvres d'art reconnues comme telles, mais bien par « *un détour... un retour à l'expérience* » s'avèrent indispensables pour « *découvrir la qualité esthétique que possède une telle expérience* » (4).

Dewey est rebuté par ce qu'on pourrait appeler "les théories spiritualistes" qui isolent l'art des objets de l'expérience concrète.

La théorie de l'art qu'il prône au début de *L'Art comme expérience* et à laquelle il veut arriver, doit répondre à deux exigences à savoir :

« Comment se fait-il que la fabrication ordinaire d'objets courants se transforme en un processus de création proprement artistique ? Comment se fait-il que le plaisir que des scènes et des situations nous offrent quotidiennement, se transforme en cette satisfaction particulière qui accompagne généralement une expérience purement esthétique ? » (5).

Il sera impossible de répondre si on n'accepte pas de trouver les germes et leurs racines dans les expériences.

¹) Idem, p. 23.

²) DEWEY, John, *L'Art comme expérience*, p. 23.

³) Idem, p. 26.

⁴) Idem, p. 29

⁵) Ibidem.

« *Même une expérience rudimentaire, si elle est une expérience authentique, sera plus en mesure de nous donner une indication sur la nature intrinsèque de l'expérience, qu'un objet déjà coupé de tout autre mode d'expérience* » ⁽¹⁾.

La théorie de l'esthétique de Dewey prend donc pour point de départ l'expérience sous sa forme élémentaire. Il ajoute :

« *La nature de l'expérience est déterminée par les conditions fondamentales de l'existence* » ⁽²⁾.

Chaque expérience doit sa richesse à ce que Santayana a appelé à juste titre : « *les réverbérations silencieuses* » ⁽³⁾. Dewey voit que c'est l'ignorance qui conduit à la supposition que le lieu de l'art et de la perception esthétique avec l'expérience signifie un affaiblissement de leur signification :

« *L'expérience, lorsqu'elle atteint le degré auquel elle est véritablement expérience, est une forme de vitalité plus intense* » ⁽⁴⁾.

« *Parce que l'expérience est l'accomplissement d'un organisme dans ses luttes et ses réalisations dans un monde d'objets, elle est la forme embryonnaire de l'art. Même dans ses formes rudimentaires, elle contient la promesse de cette perception acquise qu'est l'expérience esthétique* » ⁽⁵⁾.

L'œuvre de Dewey nous parle aussi de l'impulsion, de son sens, son fonctionnement, ses caractéristiques et sa force, tout en s'appuyant sur des exemples frappants qui prouvent la capacité de chacun à pouvoir réaliser des expériences incontournables pour pouvoir être sensible à l'Art. Mais pour cela, cette impulsion devra bénéficier d'un environnement qui lui soit favorable pour éviter d'être contrariée, afin d'arriver à une satisfaction que l'on peut qualifier de profonde.

Les facteurs qui découragent l'enfant ou l'adulte sont vaincus par la portée de leurs expériences passées qui leur donnent une énergie productive de réflexion pour pouvoir surmonter tout ce qui peut être un obstacle à réaliser leurs objectifs et pour savoir apprendre de ses erreurs pour bien avancer.

Une fois l'impulsion donnée, nous pouvons passer à l'expression qui est définie ici à plusieurs reprises par des exemples pour bien faire comprendre son

¹) Idem, p. 29.

²) Idem, p. 32.

³) Idem, p. 37.

⁴) Idem, p. 39.

⁵) Idem, p. 37.

mécanisme, comme celui du nouveau-né qui étourdi, ou de la personne qui pleure, ce que l'on peut considérer seulement comme des actions directes qui peuvent s'achever au même moment sans pour autant avoir l'intention de véhiculer un message ou être un acte d'expression.

Enfin le passage de l'expression à l'art s'explique par la transformation de l'enfant qui commence à prendre conscience de ses actes, le sourire est ici pris comme exemple pour expliquer la manifestation de sa reconnaissance envers ceux qui le protègent, ou l'humeur des adultes dans leurs relations intimes.

Tout acte véhicule un message propre au statut social de celui qui le pose et chaque expression a ses propres matériaux que chacun utilise pour transmettre son dire comme par exemple dans la musique, chaque mélodie traduit une émotion qu'elle soit heureuse ou malheureuse.

Même dans la poésie, on parle de l'énergie que dépense le poète et des conditions de son environnement pour pouvoir exprimer sa pensée. De même pour la peinture qui a besoin de tout un mécanisme pour réaliser, concrétiser ce qui est imaginé afin de pouvoir être partagée.

Avant de pouvoir réaliser une expression, il faut d'abord être motivé, excité, passionné, être inspiré par la chose, l'aimer dès le départ pour arriver à la saisir.

L'émotion individuelle est vitale pour s'exprimer. Certaines de nos émotions sont tellement fortes et intenses qu'elles peuvent nous faire faire des choses sans pourtant que nous nous en rendions compte. L'émotion, qu'elle soit triste ou joyeuse, nous fait vivre et enrichir nos expériences dans la vie.

Dans "*L'Art comme expérience*", John Dewey nous parle de l'importance des arts dans les apprentissages comme étant, en particulier, un moyen efficace pour l'auto apprentissage, c'est-à-dire pour fournir ses propres efforts, approfondir ses propres recherches, se dévouer corps et âme pour atteindre ses objectifs, être le moteur de sa réussite, forger ses propres expériences, être l'auteur de ses connaissances... Il nous rappelle que l'enseignement n'est pas d'apprendre à l'élève mais plutôt de le pousser, l'accompagner à se servir de ses propres instruments, de ses capacités personnelles pour les développer, pour qu'il devienne l'acteur de ses pensées, enrichisse ses connaissances, développe sa réflexion et fasse sortir le meilleur de lui-même;

Il accorde un intérêt particulier à l'art comme étant un moyen parfait pour apprendre, pour enrichir sa réflexion, pour se cultiver, voyager par la pensée.

L'expérience humaine qui est une capacité propre à l'être lui-même permet de montrer son savoir-faire car tout individu qui cherche ou qui pratique arrive à développer ses propres créations.

La lecture également est soulignée dans cet ouvrage, comme étant un moyen vital pour apprendre, pour se cultiver, voyager, faire fructifier son langage, parvenir à communiquer avec éloquence, voire même avancer dans la vraie vie, d'où l'exemple de la poésie.

En somme ce livre nous parle des différentes méthodologies d'enseignement que les professeurs, enseignants devraient appliquer dans les différentes structures d'encadrement scolaires et universitaires.

Et John Dewey propose l'art comme un moyen efficace d'apprentissage pour l'élève pour qu'il puisse surpasser ses compétences et même devenir le maître de ses expériences et de sa vie, d'où cette citation :

« Libérons l'étudiant de la contrainte d'encodage générique de type scolaire et universitaire et, de ce fait, autorisons l'expression. »

3. LE BESOIN D'ENSEIGNER AUJOURD'HUI LE F.L.E PAR LES POEMES : ECOUTER, DIRE, LIRE, ECRIRE, PRODUIRE

3.1. En classe, art(s), poème(s), poésie(s) sont-ils au rendez-vous ?

3.1.1. La littérature dans l'enseignement du F.L.E.

"*La littérature dans l'enseignement du FLE*" est le titre d'un ouvrage paru en janvier 2015 sous la direction d'Anne Godard, qui a pour objectif de fournir des clés pour la compréhension de ce que représente la littérature en français langue étrangère, historiquement, théoriquement et pratiquement. A travers des analyses, des exemples et des propositions pédagogiques diversifiées, cet ouvrage fait de la littérature le levier d'une approche renouvelée de la langue afin de développer des compétences à la fois communicatives et interprétatives, en associant l'apprentissage langagier avec la sensibilité, l'imaginaire et la pensée.

Les travaux en didactique du FLE depuis la parution en 2001 du CECRL (Cadre Européen Commun de Références pour les Langues) ont réservé une place réduite à la littérature et peu d'ouvrages d'ampleur ont été consacrés à son enseignement. Le CECRL a renouvelé la réflexion didactique. L'importance est donnée aux dimensions pragmatiques de la communication, mettant en jeu non seulement des savoirs linguistiques mais des savoir-faire et des savoirs être socioculturels, l'adoption d'une perspective actionnelle permettant d'organiser les apprentissages autour de projets nécessitant l'accomplissement de tâches.

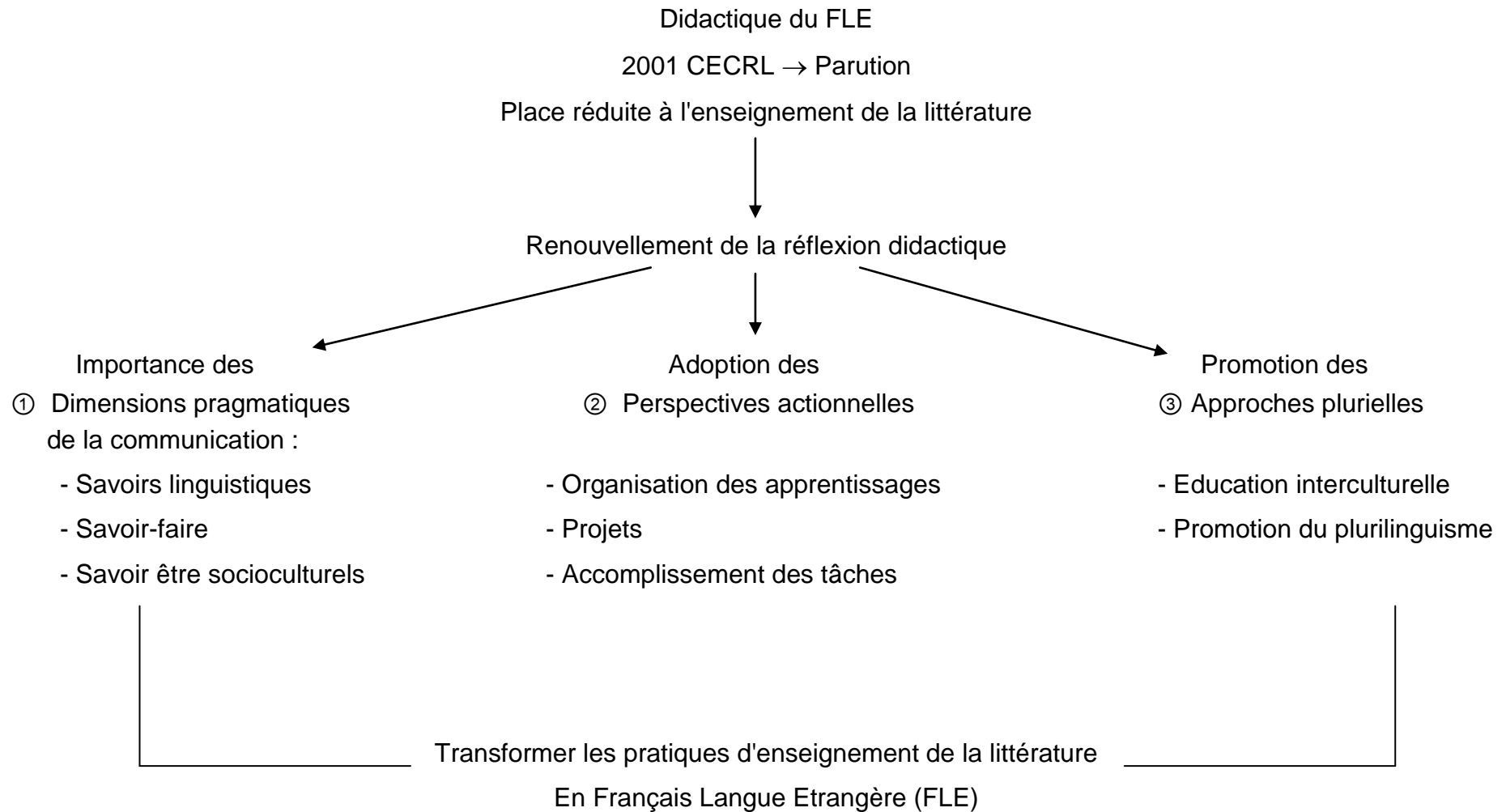
C'est ce que nous résumons dans le schéma ci-dessous, inspiré des propos d'Anne Godard dans l'introduction de son ouvrage.

« La littérature reste ainsi un enjeu fort des politiques éducatives françaises et européennes, à l'articulation du linguistique et du culturel, orienté vers l'expérience de l'altérité » ⁽¹⁾

Ainsi Anne Godard, dans sa présentation, fait émerger des questions auxquelles se rattache en partie notre recherche :

¹) GODARD, Anne, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, p. 6.

SCHEMA RECAPITULATIF N° 01



3.1.1.1. Evolution de la place de la littérature dans l'enseignement scolaire des langues étrangères et du français du XIXe au milieu du XXe s.

Selon Christian Puren (1988-2012) et Isabelle Gruca (1993-1994), les principales méthodologies scolaires qui se sont succédé jusqu'au milieu du XXe siècle sont fondées sur une conception assez proche des relations entre langue, littérature et culture et utilisent le texte littéraire comme support principal des leçons en considérant qu'il est à la fois un réservoir de formes, un modèle de langue et un concentré de culture étrangère. Pourquoi ? D'abord, parce que la littérature est assimilée à la culture, dont elle est considérée comme l'accomplissement artistique dans le domaine langagier et qu'on s'intéresse peu, alors, aux formes anthropologiques de la culture, qui se donnent à voir dans des pratiques sociales. Ensuite, la littérature, en tant qu'art de langage, est placée au sommet d'une hiérarchie établie dans la langue entre d'un côté les formes populaires et le langage courant, jugés moins dignes d'être enseignés, et de l'autre, les formes savantes valorisées par la culture scolaire centrée sur l'écrit. Cependant, les raisons de cette valorisation et le rapport entretenu avec la littérature ne sont pas identiques dans les trois méthodologies successivement adoptées dans l'enseignement scolaire des langues – grammaire / traduction, méthodologie directe et méthodologie active.

3.1.1.1.1. Grammaire, traduction et "colinguisme" jusqu'aux années 1880

La méthodologie dite *grammaire / traduction*, qui vient des langues anciennes, se développe au moment de la scolarisation de l'enseignement des langues vivantes, dans la seconde moitié du XIXe siècle. Elle considère le texte comme la seule réalité linguistique et culturelle. L'apprentissage se fait par la traduction du texte littéraire, c'est un travail minutieux sur les textes comme matériau qu'il faut analyser pas à pas de manière exhaustive et détaillée pour arriver à la traduction la plus précise et la plus fidèle possible. Le contenu culturel est, d'une certaine manière, au second plan ; de même, la langue étrangère n'est pas véritablement l'objet d'une appropriation puisque l'objectif est la traduction dans la langue maternelle.

Dans la grammaire/traduction, l'élève travaille de manière silencieuse et solitaire, dans un tête-à-tête avec le texte. L'objectif est celui du transfert : être capable de faire passer le texte étranger dans la langue maternelle dont la maîtrise conditionne la réussite de l'exercice de traduction, et qui est perfectionnée par cet

exercice. L'exercice de version apparaît ainsi comme une manière de traquer les contresens plus que comme une exploration de la N polysémie dont la traduction chercherait à préserver les potentialités. On est ainsi loin des démarches actuelles, inspirées des recherches en traductologie (Plassard, 2009), qui font de la traduction l'aboutissement d'une lecture interprétative approfondie et peuvent, à travers des exercices de double traduction, amener à une réflexion sur la singularité de toute interprétation.

Les textes sont considérés avant tout comme des modèles discursifs à imiter, transposer et traduire. L'objectif est de développer, chez le petit nombre d'élèves qui suivent une éducation secondaire, ce qu'on appelle alors « l'art de l'éloquence » : la capacité de composer des discours et de les orner. Les œuvres étudiées sont choisies par genres de discours (où sont inclus la philosophie, l'histoire, les discours politiques, les traités d'art poétique et les sermons, à côté du théâtre et de la poésie) et non par époques historiques.

3.1.1.1.2. Méthodologie directe et français scolaire (de 1880 à 1925 environ)

C'est à la fin du XIX^e siècle qu'est développée pour l'enseignement des langues une méthodologie à visée plus directement communicative : la *méthodologie directe*, qui rejette le modèle grammaire/traduction au profit d'une conception de la langue étrangère comme instrument de communication, nécessaire pour la vie professionnelle.

S'appuyant sur le développement de la psychologie de l'enfant, la méthodologie directe organise les contenus de l'apprentissage, du connu vers l'inconnu, en progressant de manière intuitive. Elle est définie d'abord comme une méthodologie orale, partant du monde familier des élèves pour leur permettre d'acquérir une première capacité à communiquer. Contre le caractère indirect de la traduction, elle suppose que l'on parle uniquement dans la langue étrangère, en utilisant d'abord des imagiers comme supports, puis de petits textes. Le texte sert de réservoir de formes - le vocabulaire et les constructions grammaticales qu'il contient sont l'objet de la leçon et sont donnés à mémoriser -, son exploitation se fonde ensuite non sur la traduction, mais sur le réemploi des formes et sur des questions de compréhension (globale puis détaillée). L'apprenant est ainsi amené à réutiliser des formes qu'il est censé avoir assimilées.

3.1.1.1.3. *Méthodologie active et explication de texte jusqu'aux années 1960*

C'est justement au nom de la finalité culturelle, qui est inséparable des objectifs scolaires, que la méthodologie directe se trouve marginalisée dès la fin de la Première Guerre mondiale et officiellement abandonnée en 1925 au profit d'une méthodologie « mixte », mieux intégrée au modèle éducatif dominant dans la filière générale : c'est la *méthodologie active*, conjuguant la grammaire/traduction avec la pratique orale de l'explication, qui sera en vigueur pour l'enseignement des langues jusqu'à la fin des années 1960.

La méthodologie active se sert du texte comme centre de la leçon et privilégie rapidement les textes littéraires pour pouvoir aborder les contenus culturels propres à la culture étrangère. Comme dans la méthodologie directe, l'approche du texte se fait d'abord par l'explication du vocabulaire inconnu, puis par l'étude des constructions grammaticales nouvelles, avant d'aborder les questions de compréhension et les réemplois par imitation. Si la méthodologie est dite active, c'est parce qu'elle est fondée sur les interactions autour du texte : questions et réponses se font oralement et dans la langue cible. Le recours à la traduction est cependant autorisé pour donner accès à une compréhension affinée de détails linguistiques. À la différence des objectifs affichés par la méthodologie directe, la méthodologie active ne cherche pas tant à former des gens capables de communiquer que des lecteurs qui garderont un contact avec la culture étrangère à travers sa littérature, qui reste considérée comme la quintessence de la culture étrangère.

L'enseignement du français langue étrangère suit, selon Puren, l'évolution qui conduit, pour l'ensemble des langues vivantes, de la méthodologie directe à la méthodologie active. Les cours reposent sur des leçons de choses et des textes décrivant la vie quotidienne, ils donnent une grande part à la démarche inductive en grammaire et utilisent le même genre d'exercices écrits et oraux. Et suivant les principes de la méthodologie active, les niveaux supérieurs sont plus orientés vers les contenus culturels, à travers les textes littéraires, d'autant plus que le prestige du français en tant que langue « de culture » est fortement ancré dans la représentation que les instances diffusant le français à l'étranger encouragent et véhiculent.

En langue étrangère, la littérature est généralement réservée aux niveaux avancés tandis que les premiers niveaux ont une approche plus élémentaire de la langue.

Jusqu'au milieu du XXe siècle, on peut dire que la conception sous-jacente à l'enseignement en français langue étrangère, est que la littérature est la représentation la plus accomplie à la fois de la langue et de la culture. Cette identification entre littérature et culture prend une connotation patrimoniale et patriotique à la fin du XIXe siècle dans la mesure où la littérature française devient le seul objet d'enseignement et donc le seul modèle linguistique et moral.

3.1.1.1.4. Le tournant linguistique des années 1960 : des remises en question à une nouvelle didactique de l'écrit

La réaction à ces conceptions de la langue et de la culture comme à celles de l'enseignement apparaît au début des années 1960 en FLE. Elle s'explique par plusieurs facteurs, liés au contexte politique et intellectuel dans lequel émergent en FLE les méthodologies audio-orales et audiovisuelles.

3.1.1.1.5. Double marginalisation de la littérature en FLE dans la méthodologie SGAV

Les premières méthodologies audio-orales d'enseignement des langues sont développées aux États-Unis dans le contexte de la guerre froide ; initialement créées pour former rapidement des militaires en mission à l'étranger, elles ont une visée uniquement pratique. Sous l'influence de la linguistique structurale et distributionnaliste de Bloomfield ainsi que d'une conception behavioriste de l'apprentissage, ces méthodologies utilisent comme support de cours des enregistrements sonores et audiovisuels. La primauté est donnée à l'oral et à une forme d'apprentissage qui repose sur la répétition d'un nombre restreint de structures qui, associées à un vocabulaire de base, permettent à l'apprenant d'acquérir des automatismes. Dans le contexte français, le changement méthodologique coïncide avec la période de décolonisation. Celle-ci est ainsi associée à une volonté politique de développer le soutien à la francophonie dans des pays nouvellement indépendants où le français est adopté comme langue officielle et où les besoins d'enseignement d'une langue de communication courante sont immenses.

Les méthodes françaises, qualifiées par leurs initiateurs, Paul Rivenc et Peter Guberina, de méthodes *structuro-globales audiovisuelles* (SGAV) s'appuient sur la

linguistique appliquée et, en référence à la linguistique énonciative de Bally et de Benveniste, considèrent comme première la parole orale en situation de communication (Rivenc, 2003, pp. 88-89). Le développement de cette méthodologie est soutenu par la création en 1959 de deux organismes visant la diffusion du français à l'étranger, le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français), lié aux enquêtes sur le *français fondamental* sous la direction de Georges Gougenheim (1964), et le BELC (Bureau pour l'étude de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger). L'un et l'autre sont à l'origine de nombreux manuels conçus selon cette méthodologie et de stages de formation pour les enseignants de français langue étrangère ⁽¹⁾.

L'apprentissage linguistique se fait par l'imprégnation auditive et la répétition de structures simples afin d'arriver rapidement à des automatismes permettant de communiquer. Le travail du didacticien est de décrire les formes élémentaires des langues et le vocabulaire de base à partir desquels construire des exercices systématiques d'appropriation. La langue visée par les premiers apprentissages est donc une langue simple, voire simplifiée, perçue comme étant à l'opposé de la langue littéraire. De même, dans un objectif de progressivité, les situations de communication sont volontairement dénuées de traits culturels particularisés qui feraient obstacle à la compréhension. De plus, l'évitement des éléments culturels apparaît comme la meilleure manière de sortir de l'idéologie coloniale : ainsi, *Pour parler français*, premier manuel audiovisuel pour l'enseignement du français en Afrique, réalisé en 1963, est-il présenté comme un enseignement « décolonisé » d'un français que les Africains peuvent s'approprier ⁽²⁾. Le principe même de l'enseignement d'une langue « débarrassée » de ses composantes culturelles permet d'en imaginer la diffusion, quel que soit le contexte visé.

Certes, la littérature ne disparaît pas du jour au lendemain des pratiques de classe. Les textes littéraires ont pu continuer à être utilisés selon la méthodologie traditionnelle, pour des raisons complexes, qui peuvent tenir au maintien du prestige de la littérature française comme symbole de la culture française ainsi qu'aux habitudes d'enseignement ancrées dans les cultures d'origine, et cohérentes avec

¹) PUREN, C., (2012), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Ed. Didier-Credif. pp. 208 et ss.

²) SPAËTH, 2001, p. 78

les traditions scolaires locales. Mais les cours SGAV, adoptés dans les alliances françaises par la volonté du ministère des Affaires étrangères, font délibérément l'impasse sur les textes littéraires et, d'une manière générale, développent peu de propositions sur l'écrit et sur les contenus culturels. La littérature est donc deux fois exclue : comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel trop spécifique, marqué par une image élitiste. Un renouvellement viendra, à travers les travaux pionniers menés au BELC dès la fin des années 1970, par le biais de l'écriture créative à partir de textes à contraintes.

3.1.1.1.6. La littérature comme document authentique dans l'approche communicative en FLE

Cependant, assez rapidement, les limites de la méthodologie SGAV apparaissent aux enseignants qui se trouvent face à des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé : les structures de base et le vocabulaire élémentaire étant supposés être acquis, les situations de communication simples étant censées être maîtrisées, il faut bien en arriver à développer une connaissance plus approfondie de la langue, à la fois dans le domaine des discours écrits et dans la confrontation avec la réalité des interactions sociales qui peuvent faire intervenir des compétences complexes - en premier lieu d'ordre culturel. Ce sont justement l'écrit et les dimensions culturelles de l'enseignement - apprentissage des langues qui font partie des objets privilégiés au début des années 1980 par *l'approche communicative* et l'introduction des documents authentiques (Debyser, 1977). L'approche communicative va ainsi développer la didactique de l'écrit et des documents authentiques, ce qui permettra de renouveler la réflexion sur l'utilisation des textes littéraires en classe de langue.

Alors que la méthodologie SGAV se référait surtout à la linguistique structurale et à la grammaire générative, la didactique des documents authentiques s'appuie sur une conception discursive de la langue : il ne s'agit plus d'observer les récurrences d'un système, il s'agit de comprendre que tout document, tout énoncé est situé dans une interaction, et que cette interaction même prend des formes discursives différentes selon les domaines de connaissance, les milieux sociaux ou professionnels et les cultures.

L'approche communicative va ainsi partir des situations réelles de communication et donc choisir « l'authentique » plutôt que le « fondamental » (1). Par rapport à la *méthodologie* SGAV, elle se définit comme une *approche*, c'est-à-dire qu'il s'agit moins de proposer des manières d'enseigner fixées comme un ensemble théorico- pratique englobant, que de partir des situations de communication que peuvent rencontrer les apprenants pour s'adapter à leurs projets d'apprentissage. Pour cela, il faut à la fois connaître les besoins des apprenants et envisager, dans la langue/culture, ce qu'il est nécessaire de savoir et de savoir-faire pour communiquer dans une situation donnée. L'approche communicative part des besoins spécifiques d'apprenants constituant des « publics » différenciés (touristes, migrants, élèves...), pour lesquels un enseignement fonctionnel du français est organisé par actes de langage et ensembles notionnels correspondant aux situations qu'ils peuvent rencontrer, comme dans le *Niveau seuil* (Roulet, 1977), inspiré du *Threshold Level* datant de 1975, et élaboré dans le cadre d'un projet d'apprentissage des langues du Conseil de l'Europe (2).

Dans l'objectif de s'adapter aux besoins des apprenants, l'approche communicative développe une pédagogie des compétences où les savoirs déclaratifs deviennent moins importants que les savoir-faire et les savoirs être qui déterminent le bon déroulement des interactions. Ce qu'il est intéressant de noter, c'est l'extrême diversité pédagogique que cette position didactique appelle : en partant des besoins spécifiques des apprenants, on peut faire des cours de français des affaires, du tourisme, de la mode, de la médecine ; on peut aussi se concentrer sur les dimensions les plus pratiques de la vie quotidienne, en apprenant à lire des modes d'emploi, un contrat de location ou un formulaire administratif ; on peut aussi avoir à répondre à des besoins de formation à un français académique, pour des apprenants préparant un séjour universitaire en France ; on peut enfin répondre au désir d'apprenants décidant d'apprendre le français pour approfondir leur goût de la culture littéraire ou artistique de la France et des autres pays francophones. On comprend dès lors que la littérature va occuper une place spécifique : elle n'est plus sollicitée comme support universel, mais peut être choisie délibérément parmi d'autres formes

¹) BOYER, BUTZBACH-RIVERA et PENDANX, 1990, pp. 17-36

²) Idem, pp. 36-61

discursives. Se pose alors la question de développer une didactique adaptée à ses spécificités.

Les premiers travaux de didactique de l'écrit dans l'approche communicative montrent l'importance, dans la compréhension, du repérage des genres discursifs et de l'adaptation des projets de lecture. C'est ce que fait Gérard Vigner dans *Lire : du texte au sens* (1979), en s'appuyant sur les recherches sur la lisibilité et sur les caractéristiques de la lecture en langue étrangère. C'est aussi le propos de Sophie Moirand qui considère les documents écrits comme des «situations d'écrit» (1979) dont les paramètres énonciatifs et discursifs permettent la compréhension.

L'intérêt que cette didactique de l'écrit pourrait trouver à s'appliquer aux textes littéraires est reconnu à la fin des années 1980, quand s'impose, en FLE comme dans les études littéraires en général, le paradigme de la lecture. Entre-temps, les études littéraires ont connu entre 1960 et 1970, sous l'impulsion du structuralisme, un bouleversement majeur dont les retentissements didactiques et pédagogiques dépassent les frontières du FLM et marquent le renouveau de la didactique des textes littéraires en FLE des années 1980 aux années 2000.

3.1.2. Introduction du poème en classe (cf. DVD 1)

Nous voulions savoir dans un premier temps, comment le poème se présente à l'élève? Sous quelle forme? Cette première rencontre permet-elle la relation poème-élève, élève-poème? Pour ce faire, nous avons construit des grilles d'observation pour les douze séances filmées (2013 et 2015) intitulées : Introduction du poème en classe.

Que fait l'enseignant pour que cette rencontre soit une importante initiative qui contribue efficacement à l'éducation du goût de l'esthétique chez le jeune apprenant?

Suite aux visualisations et minutieuses observations des douze (12) séquences pédagogiques filmées en 2013 et 2015, nous rendons compte de l'état des lieux ayant une relation avec l'introduction du poème en classe sous forme de tableaux et histogrammes. Nous livrerons ensuite nos Analyses et commentaires dans un travail de synthèse.

Notre première préoccupation est de savoir comment les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques introduisent le poème dans leur classe. Quelles

présentations graphiques et imagées du texte poétiques sont envisagées en vue de la réalisation de cette tâche. Pour ce faire nous avons conçu un tableau qui englobe l'ensemble des procédés qui seraient au service de ce premier rendez-vous avec le poème en classe. Pour la présentation graphique du texte poétique, l'enseignant a recours soit à des feuilles distribuées, soit au manuel de l'élève ou alors il écrit le texte poétique au tableau. Les moyens de la présentation imagée du texte poétique sont : *Photo couleur, photo noir et blanc, image couleur, image noir et blanc, croquis couleur, croquis noir et blanc, calligramme et TICE.*

3.1.2.1. En 2013 : Tableau et histogramme

Comment est introduit le poème en classe ?

Tableau I.1. Introduction du poème en classe (2013)

Présentation graphique du texte poétique				Présentation imagée du texte poétique								
	Feuilles Distribuées	Ecrit Au tableau	Lu à partir du manuel	Photo couleur	Photo noir et blanc	Image Couleur	Image noir et blanc	Croquis couleur	Croquis noir Et blanc	Calligrammes	TICE	Autres
1		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
2	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0		0	0	0	0	0	0		0	0	0
4	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0
5	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0
	1	5	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0
	16,67	83,3	0	0	0	50	0	0	16,67	0	0	0

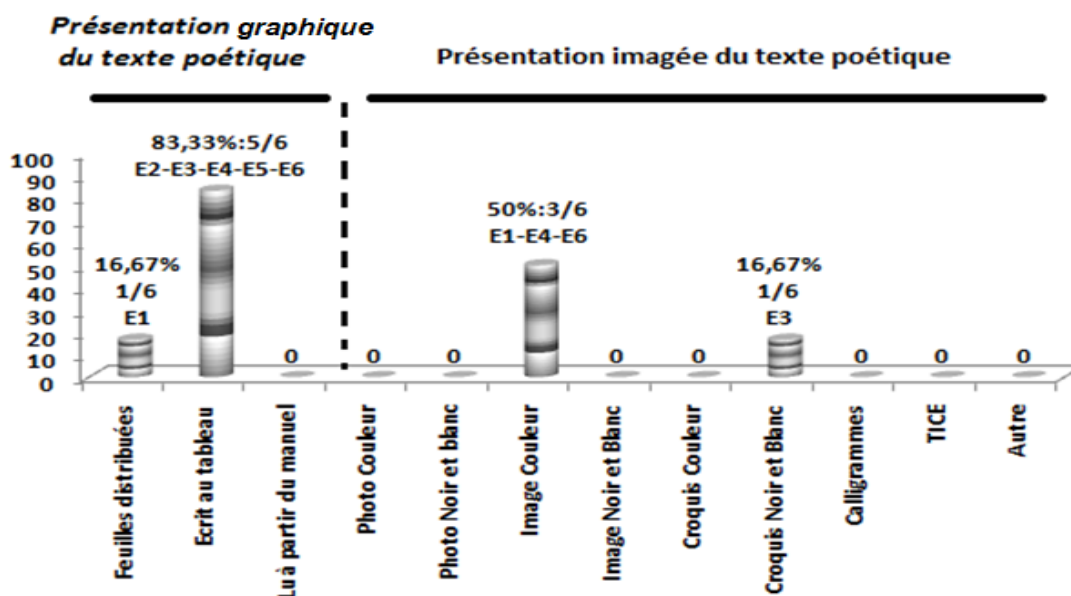
E1, E2, E3, E4, E5 et E6 : Echantillon représentatif de l'ensemble d'enseignants observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

E : Total d'échantillons d'apprenants

% : pourcentage calculé par rapport au nombre total d'apprenants (6).

	
OUI	NON

Histogramme I.1.Introduction du poème en classe (2013).



Un enseignant sur six (1/6; 16,67%) utilise pour la présentation graphique du texte poétique des feuilles distribuées.

Cinq enseignants sur six (5/6; 83,33%) utilisent pour la présentation graphique du texte poétique le tableau.

Aucun enseignant n'a eu recours au manuel pour la présentation graphique du texte poétique.

L'ensemble des enseignants observés n'utilisent ni la photo couleur, ni la photo noir et blanc, ni image noir et blanc, ni croquis couleur, ni calligrammes, ni TICE pour la présentation imagée du texte poétique.

Cependant la moitié (3/6) préfère l'illustration à partir d'une image couleur pour la présentation imagée du texte poétique.

Un enseignant sur six (1/6; 16,67%) utilise un croquis noir et blanc pour la présentation imagée du texte poétique.

3.1.2.2. En 2015: Tableau et histogramme

Comment est introduit le poème en classe ?

Tableau I.2. Introduction du poème en classe (2015).

Présentation graphique du texte poétique				Présentation imagée du texte poétique								
	Feuilles Distribuées	Ecrit au tableau	Lu à partir du manuel	Photo couleur	Photo noir et blanc	Image Couleur	Image noir et blanc	Croquis couleur	Croquis noir et blanc	Calligrammes	TICE	Autres
E7		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E8		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
E9		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
E10	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0
E11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
E12	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0
E	3	1	0	0	0	4	0	0	1	0	2	0
%	50	16,67	0	0	0	66,67	0	0	16,67	0	33,34	0

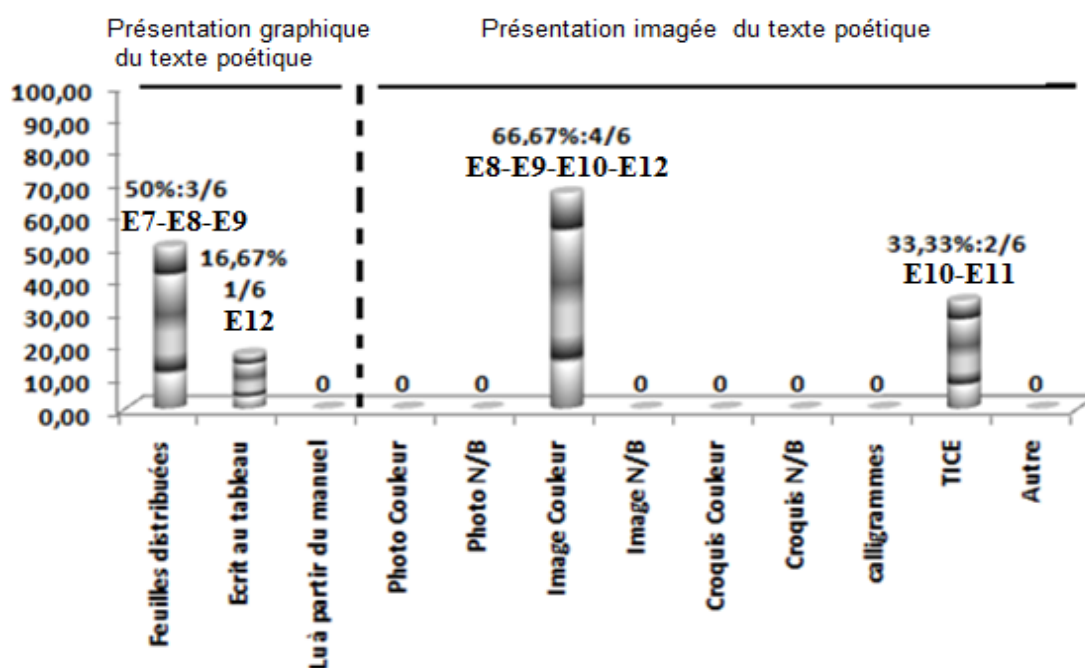
E7, E8, E9, E10, E11 et E12 : Echantillon représentatif de l'ensemble d'enseignants observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

E : Total d'échantillons d'apprenants

% : pourcentage calculé par rapport au nombre total d'apprenants (6).

■ 0
OUI NON

Histogramme I.2. Introduction du poème en classe (2015).



La moitié des enseignants (3/6 ; 50%), pour la présentation graphique du texte poétique utilise des feuilles distribuées.

Un enseignant sur six (1/6 ; 16,67%) préfère pour la présentation graphique du texte poétique l'écriture au tableau.

Aucun enseignant n'a eu recours au manuel pour la présentation graphique du texte poétique.

Cinq enseignants sur six (5/6; 83,33%) utilisent pour la présentation graphique du texte poétique le tableau.

L'ensemble des enseignants n'utilisent ni la photo couleur, ni la photo noir et blanc, ni l'image noir et blanc, ni croquis couleur, ni calligrammes pour la présentation imagée du texte poétique.

Cependant quatre enseignants sur six (4/6; 66,67%) emploient l'image pour la présentation imagée du texte poétique. Ce qui représente 66,67%.

Deux enseignants sur six (2/6; 33,33%) ont recours aux Techniques Informatique de Communication et Enseignement (TICE) pour la présentation imagée du texte poétique.

3.1.2.3. Synthèse (2013 et 2015): Tableau et histogramme

Tableau I.3. Synthèse : Introduction du poème en classe (2013 et 2015)

	Présentation graphique du texte poétique			Présentation imagée du texte poétique								Autres
	Feuilles distribuées	Ecrit au tableau	Lu à partir du manuel	Photo Couleur	Photo N/B	Image Couleur	Image Noir et blanc	Croquis Couleur	Croquis Noir et blanc	Calligrammes	TICE	
E1		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
E2	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E3	0		0	0	0	0	0	0		0	0	0
E4	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0
E5	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E6	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0
E7		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E8		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
E9		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
E10	0	0	0	0	0		0	0	0	0		0
E11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
E12	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0
E	4	6	0	0	0	7	0	0	1	0	2	0
%	33,33	50	0	0	0	58,33	0	0	8,33	0	16,6	0

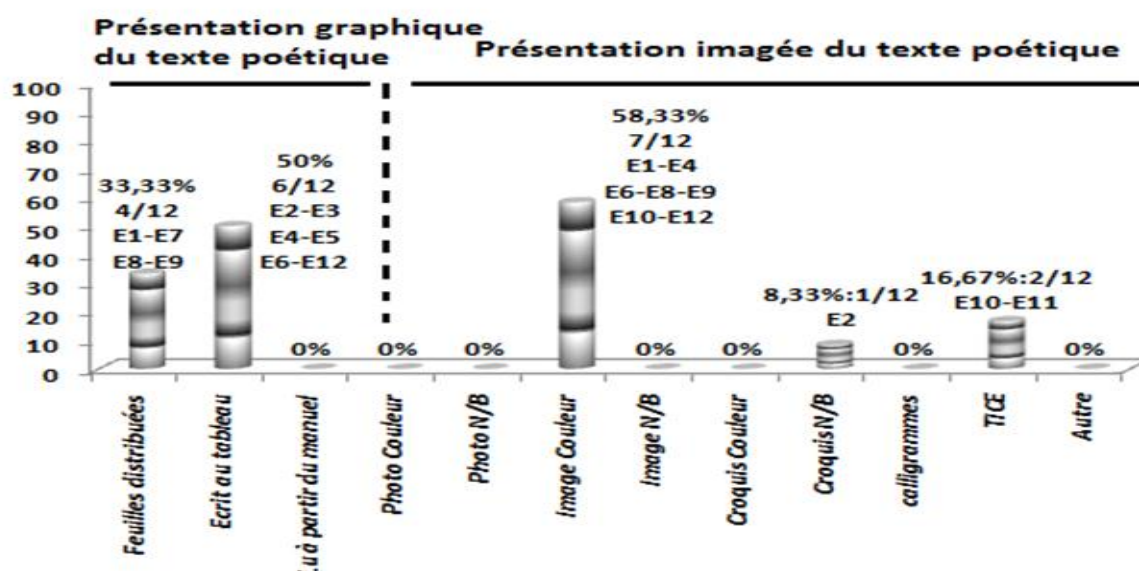
E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 et E12 : Echantillon représentatif de l'ensemble d'enseignants observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

E : Total d'échantillons d'apprenants

% : pourcentage calculé par rapport au nombre total d'apprenants (12).

	
OUI	NON

Histogramme I.3. Synthèse : Introduction du poème en classe (2013 et 2015)



Pour la présentation graphique du texte poétique :

* Quatre enseignants sur douze (4/12; 33,33%), distribuent des feuilles aux élèves, 50% d'entre eux préfèrent écrire le poème au tableau et aucun n'a recours au manuel.

Pour la présentation imagée du texte poétique:

* Aucun des enseignants observé n'exploite : la photo couleur, la photo noir et blanc, l'image noir et blanc, le croquis couleur et calligramme.

* Sept enseignants sur douze (7/12; 58,33%), se servent de l'image couleur. Un seul enseignant sur douze (1/12; 8,33%), emploie le croquis N/B. Deux enseignants sur douze (2/12; 16,67%), ce qui représente adoptent les TICE.

3.1.2.4. Analyse et commentaires

Sept enseignants sur douze (07/12) préfèrent que la première rencontre du texte poétique et l'élève soit illustrative: des images en couleur. C'est ce qu'Eve-Marie Rollinat Levasseur confirme:

"Une image fixe placée en regard d'un texte qu'on essaie de déchiffrer peut servir de déclencheur pour l'imaginaire et aides à interpréter le texte sans se substituer à lui : C'est le plus souvent la fonction que les manuels accordent aux illustrations qu'ils placent à côté d'un texte littéraire, avec l'idée implicite que l'image, signe matériel, est immédiatement plus accessible qu'une suite de mots, peut par le plaisir qu'elle suscite stimuler

l'effort de lecture ⁽¹⁾

L'analyse des données concernant l'introduction du poème en classe fait émerger que dix enseignants sur douze (10/12) ont eu recours à la présentation graphique du texte poétique qui se trouve partagée entre l'écriture au tableau et la distribution des feuilles.

La moitié des enseignants (6/12; 5/6 en 2013 et 1/6 en 2015) écrivent le texte poétique au tableau, et quatre enseignants sur douze (4/12; 1/6 en 2013 et 3/6 en 2015) préfèrent distribuer des feuilles aux élèves.

Pour se montrer moderne, à la page et d'actualité, deux enseignants substituent à la présentation graphique du texte poétique les TICE, ce qui n'est pas une mauvaise idée à priori, mais l'élève a besoin de voir concrètement le support : Texte poétique comme première rencontre avec la poésie en vue de son apprentissage voire sa mémorisation.

La raison pour laquelle nous approuvons davantage le fait que chaque élève ait son propre texte devant les yeux pour la lecture (feuilles distribuées).

Comme le veut la tradition et depuis toujours (les enseignants ont pour habitude d'exploiter les images en couleur à titre illustratif), c'est l'image en couleur qui est la plus favorisée pour l'illustration (7/12; 58,33%).

Nous aurions souhaité l'existence d'un dispositif plus adéquat, qui se définit dans les calligrammes, et ce pour mieux manier et mener la séance poésie. Aucun enseignant n'a tiré parti des calligrammes, technique bénéfique dans l'apprentissage du poème.

Le bilan des observations des enseignants en 2013 et 2015 fait ressortir :

. Sept enseignants sur douze (7/12; 58,33%, 4 en 2013 et 3 en 2015) ont fait à la fois une présentation graphique et une présentation imagée du texte poétique. Nous considérons que c'est une bonne approche qui permet une rencontre correcte entre l'élève et le poème.

. Trois enseignants sur douze (3/12; 25%, 2 en 2013 et 1 en 2015) ont eu recours uniquement à une présentation graphique du texte poétique, alors que ceux de 2013 avaient eu un temps de préparation suffisant. Cela dénote le désintérêt des enseignants pour cette séance, en effet la relation qu'entretiennent l'art et la poésie

¹) RENONCIAT (2011) *in* ROLLINAT LEVASSEUR, Eve-Marie, 2015, p. 228.

semble complètement évincée de leur formation et de leurs pratiques. Beauté et esthétique, avec leurs nuances respectives et leurs relations avec la poésie sont ignorées.

. Deux enseignants sur douze (2/12; 16.67%, en 2015) travaillent sur la poésie sans le poème, c'est-à-dire sans aucune présentation graphique du texte poétique. Où se situent les sillons du poème, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral ? Ce qui peut expliquer en partie (pour les enseignants qui ont pris en charge la même classe en 4ème AP et 5ème AP) la réponse donnée par les apprenants aux deux questions sur la mémorisation des poèmes (voir Chapitre III), où la moitié des apprenants de différents niveaux (bon, moyen et faible) ne se souviennent ni du nombre ni des titres des poèmes, sensés être étudiés en classe. Les questions posées étaient :

Question 1 : *Combien de poèmes as-tu étudié en classe de français l'année dernière ?*

Question 2 : *Te souviens-tu de ces poèmes ? Lesquels ?*

N.B. Rappelons que durant la séance de poésie nous avons constaté la quasi inexistence du cahier de récitation chez les élèves, et s'il existait, la copie se faisait par l'élève à la maison, sous les directives de l'enseignant qui ne vérifiait pas a posteriori ce devoir.

3.1.3. Expériences corporelles et gestes professionnels (cf. DVD 1)

Introduction

Apprendre en proposant des activités qui sollicitent les sens, véritables capteurs d'apprentissage, par exemple les yeux fermés, les oreilles grandes ouvertes, pour découvrir et caractériser son environnement est une dimension non négligeable pour développer des savoir-faire linguistiques immédiats et utiles.

Chercher le bruissement de la langue, un peu étrangère au début puis de plus en plus familière, donner à trouver et à recréer ses sonorités concrètes, est un vrai "jeu d'oreille". « *La voix suppose ce que c'est qu'entendre et ce qu'est une écoute* »⁽¹⁾ et de langue qui exige un travail physique sur l'aperture de la cavité buccale comme sur le souffle.

Ce mode de communication vocale est essentiellement constitué de signes paralinguistiques.

« *Ceux-ci se différencient des signes linguistiques en ce qu'ils sont entiers (non articulés entre eux), motivés (non arbitraires), continus (c'est-à-dire pas seulement longs ou courts) et sans haute organisation sémantique* »⁽²⁾.

On le voit, c'est l'ensemble des parties du corps qui se trouve mobilisé dans des activités d'énonciation. Calame Griaule avance :

« *Le corps est le siège d'échanges biologiques et de manifestations psychiques inséparables [...] des réactions physiologiques qui les traduisent ou les accompagnent* »⁽³⁾.

¹) MESCHONIC; Henri, (1997), "Le théâtre dans la voix", *La Licorne, Penser la voix*, n° 41,

²) DELBE, Alain, (1995), *Le Stade vocal*, Paris, Ed. L'harmattan, p. 25.

³) CALAME-GRIAULE, Geneviève, (2009), *Ethnologie et langage, La parole chez les Dogons*, Ed. Lambert Lucas (3^{ème} édition), p. 33.

« *C'est en effet dans le corps du locuteur que le verbe puise ses quatre éléments constitutifs, ce sont les déplacements de ses principes spirituels qui déterminent les modalités de l'intonation, ce sont les variations de la personne qui confèrent à sa parole sa force* » ⁽¹⁾.

Pointilleuse dans sa description, elle dit que :

« *Certains gestes sont destinés à aider les paroles à sortir lorsqu'elles viennent un peu difficilement ; ainsi on se frotte la tête d'avant en arrière, et d'arrière en avant lorsqu'on est embarrassé, pour remuer le cerveau et en faire sortir les idées* » ⁽²⁾.

Calame-Griaule emprunte aux Dogons un beau proverbe sur la contribution active des gestes à la parole énonciative :

« *D'une façon générale, l'importance des gestes ajoutés à la parole consiste en un apport d'huile ; les paroles simples sont à base d'eau ; faire des gestes les lubrifie, les rend plus coulantes, plus faciles à comprendre, on dit que "Parler en faisant des gestes de la main fait se rencontrer l'eau et l'huile"* » ⁽³⁾.

La langue ne peut se passer de son support. Mieux, elle en dépend. Le corps crée du sens par l'expression non verbale, comme une primo-énonciation et le complète par l'expression verbale, les deux composantes ne pouvant être dissociées l'une de l'autre. Jean Gagnepain explicite cela :

« *... il transforme le pas qu'il exécute et le son qu'il produit respectivement en danse et en chant* » ⁽⁴⁾.

Et Meschonnic dira :

« *C'est le corps entier qui participe à la voix. C'est l'ensemble du corps qui est la source de la pulsion vocale et c'est par la voix que le corps est pris dans le langage* » ⁽⁵⁾.

Claude Regy résume magistralement en proférant :

« *Séparer la voix du corps, c'est une vivisection* » ⁽⁶⁾.

¹) CALAME-GRIAULE, Geneviève, *Ethnologie et langage*, op. cit. p. 58.

²) Idem, p. 73.

³) Ibidem.

⁴) GAGNEPAIN, Jean (1997), "De la voix et du geste", *La Licorne, Penser la voix*, n° 41.

⁵) MESCHONNIC, Henri, (1997), "Le Théâtre dans la voix", *La Licorne, Penser la voix*, n° 47, p. 27.

⁶) REGY, Claude, (1997), "Le champ de la voix", *La Licorne, Penser la voix*, n° 111, p. 43.

Le corps de l'apprenant, premier constituant authentique de la classe, apparaît donc comme « *une matière brute qui véhicule du sens* » ⁽¹⁾. Alain Delbe met en relief le trio fondateur même de cette recherche :

« *Au stade vocal, la voix devient pour l'enfant un support essentiel de son individualité. Elle est lui dans le monde sonore, "corps en voix" parmi les autres voix avec lesquelles elle communique. Car dans ce monde sonore, elle le représente, elle le rend présent, présent à lui-même et aux autres, non seulement par les sonorités qu'elle émet, mais aussi par l'articulation de ces sonorités à l'éprouvé corporel (effort musculaire, souffle, vibration) dont elles sont l'effet. Par cet ancrage corporel de la voix, l'enfant est dans le monde sonore non comme seule modulation sonore exprimant une individualité psychique, mais comme corps vivant* » ⁽²⁾.

Les vecteurs d'expression que constituent la voix, le regard, la mimique, la gestuelle sont autant d'éléments capitalisables pour la construction à venir du discours.

« *Une voix, c'est du corps hors du corps. Deux voix qui se répondent, c'est un peu du corps à corps. On dit bien qu'une voix est touchante, ou pénétrante, caressante. Il y a du geste en elle, sous une forme sonore* » ⁽³⁾.

« *La voix ne dit pas. Ce qu'on dit, on le dit, en parlant par la voix. Mais ce n'est pas la voix qui dit, c'est vous qui dites, ou c'est moi. La voix, elle, fait [...]. Elle fait une prosodie qui n'est pas celle du discours, mais celle du corps et de la relation entre les corps* » ⁽⁴⁾.

Au-delà de la relation simpliste entre voix et corps, Meschonnic va plus loin dans sa conception de la voix et voit en elle non seulement le geste mais le sens :

« *La voix est un sens [...], l'affect de dire le vivre* » ⁽⁵⁾.

Et ainsi il montre son opposition à la conception instrumentaliste de la voix, de Dessons qui la considère « *... comme un simple médium, un simple dehors de la psychologie* » ⁽⁶⁾.

En donnant libre cours à des interactions non verbales et verbales qui contiennent la spécificité de chacun de ces vecteurs et favorisent l'articulation de

¹) GORMANSKI, Alex, (2005), "Donner la parole au corps", *Le Français dans le monde*, n° 338, p. 31.

²) DELBE, Alain, *Le Stade vocal*, p. 24.

³) MESCHONNIC, Henri, "Le théâtre dans la voix", op. cit. p. 28.

⁴) Idem, p. 27.

⁵) Idem, p. 25.

⁶) DESSONS, Gérard, (1997), "Présentation", *La licorne, Penser la voix*, n° 41 p. 4.

l'ensemble à partir de situations de communication qu'il élabore, l'enseignant a à sa disposition d'importantes ressources pour travailler sur la langue, aussi bien sur le plan pragmatique que formel.

A l'usage on se rend compte que, dans cette pratique pédagogique qu'est le texte poétique, on fait de l'élève un apprenant, beaucoup plus souvent en situation de dire et de faire et que, surtout, son temps de parole est supérieur à celui de l'enseignant qui apparaît dans ce cas davantage comme un guide, un metteur en scène, un pourvoyeur de situations à dire à faire. Cela donne aussi l'occasion à l'élève de se surprendre lui-même dans la construction de sa nouvelle identité d'apprenant – découvreur d'une autre langue (FLE) et d'une autre culture.

Miser sur le corps n'a rien d'extravagant. C'est plutôt un pari didactique, celui de la reconnaissance des données immédiates de l'habitus de tout élève apprenant. C'est également un parti pris, celui de rompre avec le principe du corps, convenance depuis longtemps en place, de le faire sortir de la bonne contenance qui semble l'affecter si l'on en juge par le peu de place qui lui est accordé comme facteur d'apprentissage dans nombre de milieux institués.

Le pédagogue Célestin Freinet avait anticipé cette vision et l'appliqua dès ses débuts comme instituteur dans un petit village de France, comme l'illustre bien le film "*L'Ecole buissonnière*" de Jean-Paul Le Chanois. Prenant contact avec le mieux maître qu'il doit remplacer, la discussion s'engage :

Mr Arnaud : Ah ! vous êtes jeune, mon cher collègue. Il ne suffit pas de jouer avec les enfants, croyez-moi...

La discussion se poursuit au sujet d'un élève en échec scolaire :

Freinet : Et qu'est-ce que vous préconisez contre cela ?

Mr Arnaud : Les anciens nous disaient : "Battez-les comme plâtre"... mais on n'a plus le droit. Il n'y a qu'une seule chose qui compte : c'est la discipline. Exigez les bras croisés, les pieds alignés. Si les bras se décroisent : 20 lignes à recopier ; les pieds qui bougent : 20 lignes ; un élève qui parle avant de lever le doigt : 20 lignes. N'acceptez ni excuse ni discussion... Un élève qui récite se tient debout avec les bras croisés derrière le dos, sinon 20 lignes.

Freinet : Vous êtes bien gentil, Mr Arnaud, mais voyez-vous, pour moi la discipline, les textes appris par cœur, les bras croisés, les punitions, tout ça, ça

n'existe pas.... Ce qui importe c'est d'essayer de découvrir une âme sous chaque visage... Chaque gosse a sa personnalité. Ce qu'il faut c'est de la trouver.

Effectivement, obliger les élèves à se tenir immobile quand il récite un poème n'est pas la meilleure méthode pour qu'il s'exprime, pour qu'il l'exprime, pour qu'il prenne plaisir à le dire, à le communiquer.

Mais il n'y a pas de remède miracle en enseignement des langues, il y a des petits gestes qui peuvent révolutionner la pratique de classe en matière de poésie. Des pistes que nous tenterons d'explorer dans cette recherche rien que pour trouver un plaisir à s'exprimer dans une langue étrangère. A cet effet, Patricia Rigoli écrit :

« Les enfants apprennent en jouant avec tous leurs sens et leurs émotions. Si l'on parvient à engager en même temps les sensations et les sentiments des enfants, l'apprentissage laissera chez eux une empreinte qui ne s'effacera jamais. L'enfant possède une énorme capacité d'adaptation et d'imitation, ce qui lui permet d'acquérir une excellente compétence communicative. Il s'approprie non seulement les aspects verbaux mais aussi les gestes, les mouvements, la "musique" de la langue étrangère... Ce qui les intéresse ? Pour les plus petits : jouer, chanter, danser, dessiner, écouter des histoires »

3.1.3.1. Gestes de la voix : Lecture(s) modalisante(s)

En didactique de l'oral le couple écoute et voix constitue une des préoccupations majeures des chercheurs en didactique du FLE. Première clé de la lecture qu'elle soit audible ou silencieuse, c'est la voix.

Nous avons conçu un tableau de neuf (09) colonnes qui comprend les lectures : *Magistrale, à haute voix, expressive, neutre, récitée, chantée, répétée, aucune lecture et autre*, pour savoir quel type de lecture l'enseignant préconise à ses élèves.

3.1.3.1.4. En 2013 : Tableau et histogramme

Y a-t-il réellement une nécessité d'une lecture modalisante du poème?


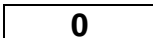
Tableau I.4. Gestes de la voix : Lecture(s) modalisante(s) (2013).

Lecture	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Lectures	%
Magistrale				0			5	83,33
A haute voix				0			5	83,33
Expressive	0		0	0		0	2	33,33
Neutre	0	0	0	0	0	0	0	0
Récitée	0	0	0	0	0	0	0	0
Chantée	0	0		0	0	0	1	16,67
Répétée	0	0	0	0	0	0	0	0
Aucune Lecture	0	0	0		0	0	1	16,67
Autres	0	0	0	0	0	0	0	0
Lectures	2	3	3	1	3	2		
%	22,22	33,33	33,33	11,11	33,33	22,22		

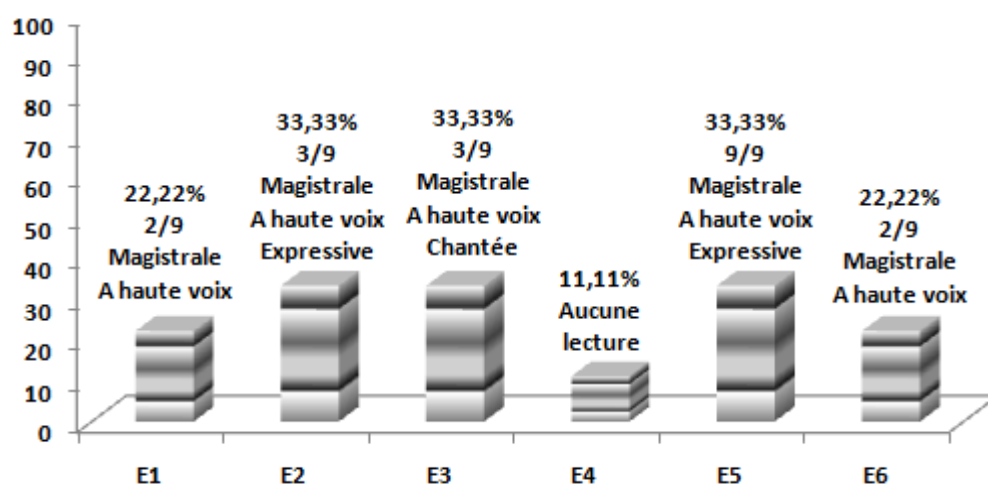
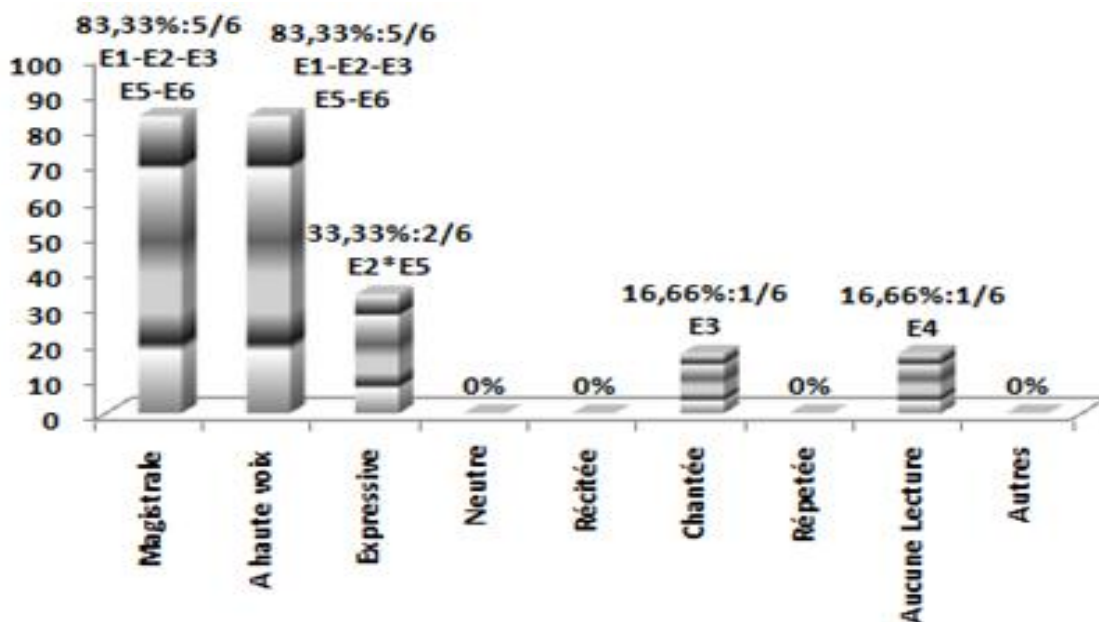
E1, E2, E3, E4, E5, E6, : Echantillon représentatif de l'ensemble d'enseignants observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

E : Total d'échantillons d'apprenants

% : pourcentage calculé par rapport au nombre total d'apprenants (6).

	
OUI	NON

Histogramme I .4. Gestes de la voix : Lecture(s) modalisante(s) (2013).



La majorité des enseignants (5/6 ; 83,33%) font une lecture du poème à haute voix. Deux sur six (2/6; 33,33%) ajoutent une lecture expressive, cependant un enseignant sur six (1/6; 16,67%) en plus de la lecture magistrale et à haute voix, chante sont texte. Un enseignant sur six (1/6; 16,67%) ne fait aucune lecture.

3.1.3.1.5. En 2015: Tableau et histogramme

Y a-t-il réellement une nécessité d'une lecture modalisante du poème ?

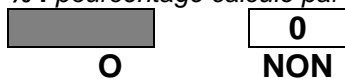
Tableau I.5. Gestes de la voix : Lecture(s) modalisante(s) (2015)

Lecture	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Lectures	%
Magistrale	0	0	0	0	0		1	16,67
A haute voix	0	0	0	0	0		1	16,67
Expressive	0	0	0	0	0	0	0	0
Neutre	0	0	0	0	0	0	0	0
Récitée	0	0	0	0	0	0	0	0
Chantée		0	0	0	0	0	1	16,67
Répétée	0	0	0	0	0	0	0	0
Aucune Lecture						0	5	83,33
Autres	0	0	0	0	0	0	0	0
Lectures	2	1	1	1	1	2		
%	22,22	11,11	11,11	11,11	11,11	22,22		

E7, E8, E9, E10, E11 et E12 : Echantillon représentatif de l'ensemble d'enseignants observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

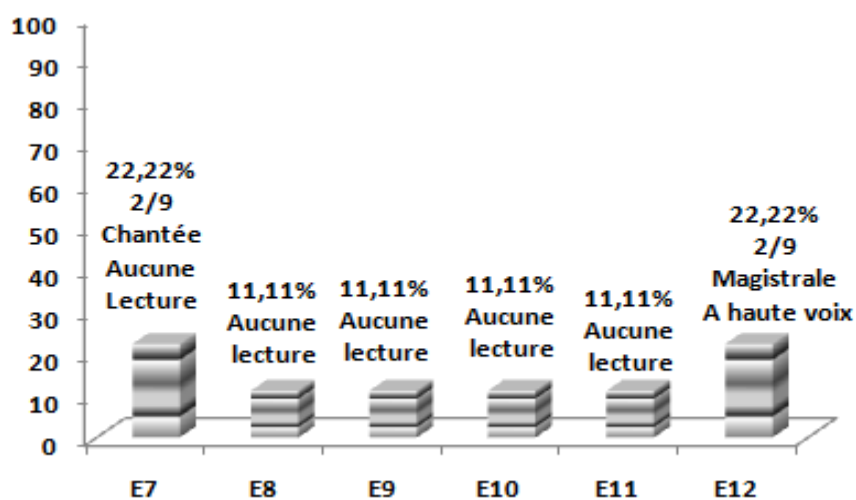
E : Total d'échantillons d'apprenants

% : pourcentage calculé par rapport au nombre total d'apprenants (6).



UI

Histogramme I.5. Gestes de la voix : Lecture(s) modalisante(s) (2015).



Cinq enseignants sur six (5/6; 83,33%) ne font aucune lecture. Un enseignant sur six (1/6, 16,67%) chante le texte et un enseignant sur six (1/6; 16,67%) fait une lecture magistrale du texte poétique à haute voix.

3.1.3.1.6. Synthèse (2013 et 2015): Tableau et histogramme.

Y a-t-il réellement une nécessité d'une lecture modalisante du poème ?

Tableau I.6. Gestes de la voix : Lecture(s) modalisante(s) (2013 et 2015).

Lecture	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Lectures	%
Magistrale				0			0	0	0	0	0		6	50
A haute voix				0			0	0	0	0	0		6	50
Expressive	0		0	0		0	0	0	0	0	0	0	2	16,67
Neutre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Récitée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chantée	0	0		0	0	0		0	0	0	0	0	2	16,67
Répétée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aucune Lecture	0	0	0		0	0						0	6	50
Autres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lectures	2	3	3	1	3	2	2	1	1	1	1	2		
%	22,22	33,33	11,11	11,11	33,33	22,22	22,22	11,11	11,11	11,11	11,11	22,22		

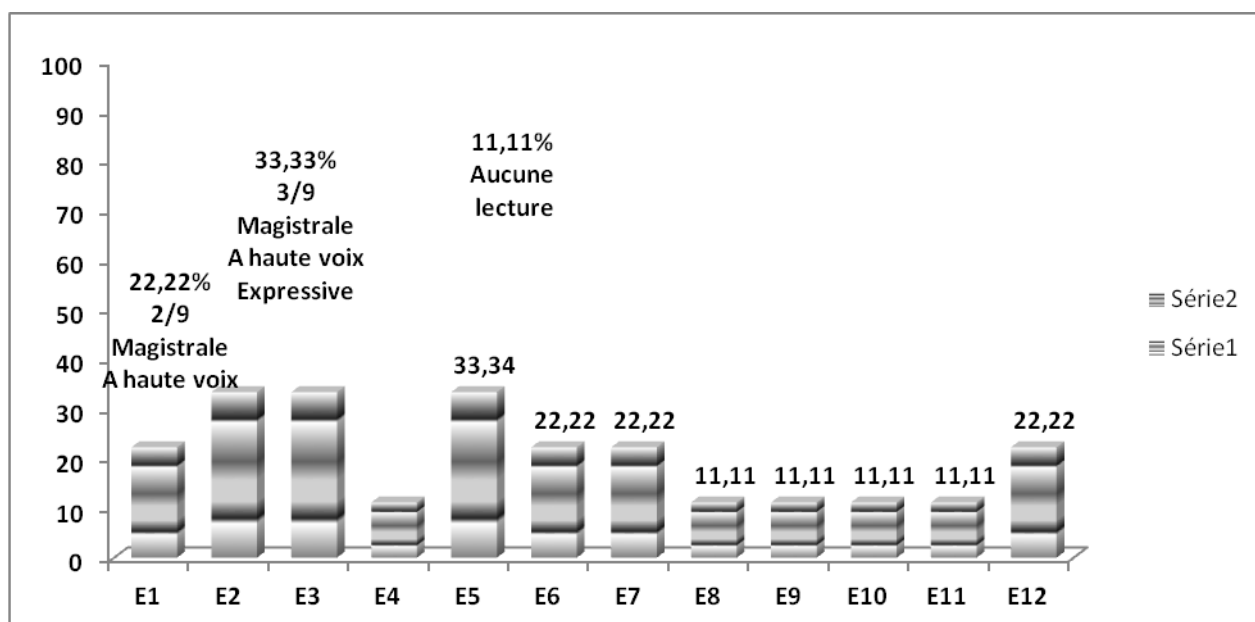
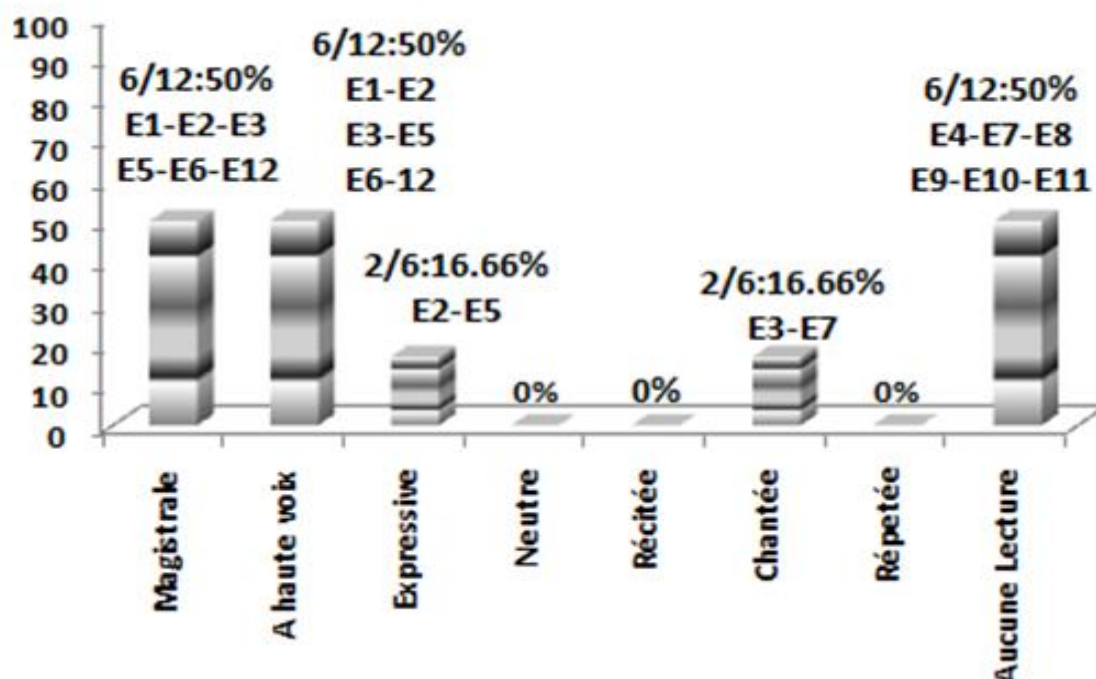
E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 et E12 : Echantillon représentatif de l'ensemble d'enseignants observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

E : Total d'échantillons d'apprenants

% : pourcentage calculé par rapport au nombre total d'apprenants (12).

OUI 0
NON

Histogramme I.6. Gestes de la voix : Lecture(s) modalisante(s) (2013 et 2015).



Les gestes de la voix qui, manifestement sont représentés par la lecture de l'enseignant montrent une nette contradiction entre 2013 et 2015. En effet la majorité des enseignants en 2013 font une lecture magistrale à haute voix (l'habitude de crier) nuancée pour deux enseignants par une lecture expressive et un autre qui chante son texte, alors qu'en 2015 la majorité des enseignants ne font aucune lecture, mis à part un seul enseignant qui adopte la Lecture modalisante à haute voix.

3.1.3.1.7. Analyse et commentaires

Les constats signalés ci dessus interrogent la disparité dans la manière d'aborder la lecture du poème en classe. Cette manière contradictoire serait elle le fruit des conditions de la réalisation de cette séance (enseignants avertis et non avertis) ?

Ou alors est-ce que les instructions officielles des documents programmes et d'accompagnement de la cinquième année primaire exigent une approche nouvelle de lire la poésie en classe ?

Ou bien c'est une manière désinvolte d'aborder la lecture de la poésie, c'est-à-dire une initiative personnelle de l'enseignant, mais à ce moment pourquoi en 2015 les enseignants décident de ne faire aucune lecture excepté un seul enseignant ?

Est-ce une question de coordination entre les enseignants et/ou entre la formation et la réalité du terrain ?

Les résultats de 2013 tiennent d'une logique que nous avons toujours connue, même étant écolière, celle du maître qui fait une lecture magistrale à haute voix (en criant).

Maintenant, en 2015, les enseignants qui ne font aucune lecture ont-ils une stratégie de l'apprentissage du poème qui récuse la lecture modalisante de l'enseignant ?

Ce point est vérifié dans le chapitre III, et montre le rejet de cette stratégie. Cet acte relève, soit des exigences de l'institution, soit d'une initiative personnelle qui n'incombe qu'à l'enseignant.

Ceci dit, nous voyons dans la lecture modalisante, une action paralysante de la lecture du poème en classe car cela fige les essais de voix qui sont en voie d'expériences. Du coup, l'élève ne sera pas dans l'obligation en écoutant son maître, de copier intégralement ou faire des efforts pour l'imiter. Le but escompté est celui de faire surgir sa voix (la voix de l'élève). En effet, au lieu de mettre le ton de la voix, il va chercher sa voix dans le poème.

Pour répondre à la question posée :

Y a-t-il réellement une nécessité d'une lecture modalisante du poème ?

Nous voyons qu'il n'y a aucune nécessité d'un '*tel agir professoral*'.

3.1.3.2. Gestes du corps au moment poésie

L'étude des gestes du corps au moment poésie à travers la visualisation des douze (12) séquences filmées en 2013 et 2015, met en exergue la relation de la poésie avec le corps en mouvement.

Seront présentés dans les tableaux ci-dessous l'expression faciale (*expressive, joviale et neutre*) ainsi que les mouvements (*des bras, des mains, du buste et des jambes*).

3.1.3.2.1. En 2013: Tableau et histogramme

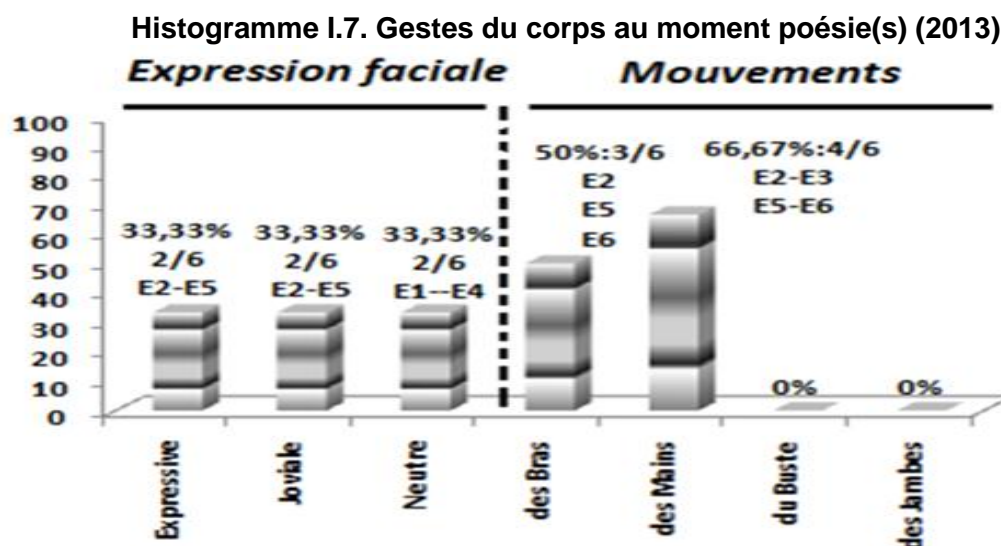
Est-ce que l'expression du corps est un sujet tabou au moment poésie ?

Tableau I.7. Gestes du corps au moment poésie (2013)

	Expression faciale			Mouvements			
	Expressive	Joviale	Neutre	des Bras	des Mains	du Buste	des Jambes
E1	0	0		0	0	0	0
E2			0			0	0
E3	0	0	0	0		0	0
E4	0	0		0	0	0	0
E5			0			0	0
E6	0	0	0			0	0
E	2	2	2	3	4	0	0
%	33,33	33,33	33,33	50	66,67	0	0

L'expression joviale se dessine chez deux enseignantes (ce qui représente 33,33%), les quatre autres sont inexpressives (66,67%).

Quatre enseignantes sur six (4/6; 66,67%) utilisent le mouvement des mains alors que trois d'entre elles (3/6; 50%) utilisent plutôt le mouvement des bras.



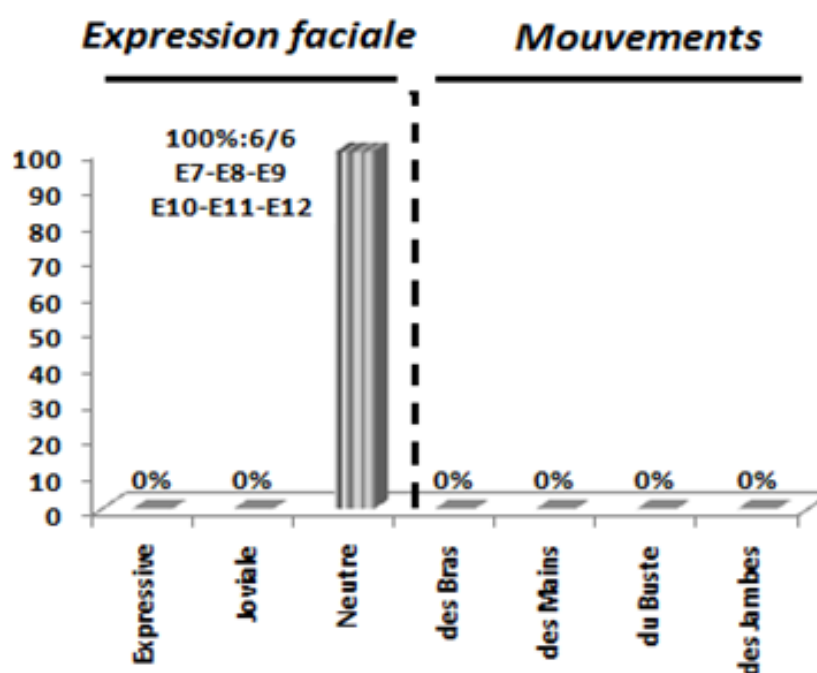
3.1.3.2.2. En 2015: Tableau et histogramme

Tableau I.8. Gestes du corps au moment poésie(s) (2015).

	Expression faciale			Mouvements			
	Expressive	Joviale	Neutre	Des Bras	des Mains	du Buste	des Jambes
E7	0	0		0	0	0	0
E8	0	0		0	0	0	0
E9	0	0		0	0	0	0
E10	0	0		0	0	0	0
E11	0	0		0	0	0	0
E12	0	0		0	0	0	0
E	0	0	6	0	0	0	0
%	0	0	100	0	0	0	0

Aucun enseignant n'a été expressif, ils n'ont pas éprouvé le besoin d'une gestuelle que nous considérons légitime pour cette pratique.

Histogramme I.8. Gestes du corps au moment poésie(s) (2015)

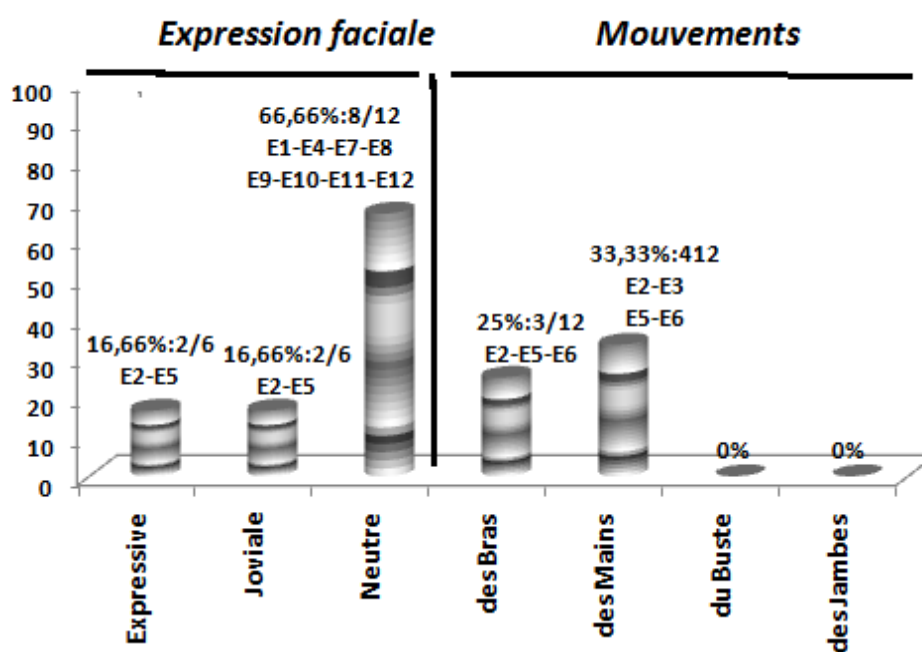


3.1.3.2.3. Synthèse (2013 et 2015): Tableau et histogramme.

Tableau I.9. Gestes du corps au moment poésie(s). (Synthèse 2013 et 2015).

	Expression faciale			Mouvements			
	Expressive	Joviale	Neutre	des Bras	des Mains	du Buste	des Jambes
E1	0	0		0	0	0	0
E2	0	0	0	0		0	0
E3	0	0	0	0		0	0
E4	0	0		0	0	0	0
E5			0			0	0
E6	0	0	0			0	0
E7	0	0		0	0	0	0
E8	0	0		0	0	0	0
E9	0	0		0	0	0	0
E10	0	0		0	0	0	0
E11	0	0		0	0	0	0
E12	0	0		0	0	0	0
E	2	2	8	3	4	0	0
%	16,67	16,67	66,67	25	33,33	0	0

Histogramme I.9. Gestes du corps au moment poésie(s) (Synthèse 2013 et 2015)



3.1.3.3. L'expression corporelle, gestes du "vivre poème" en classe. Le montage d'un spectacle poétique. En poésie, "il faut bien que le corps exulte..." (2013)

Expression que j'emprunte sciemment à Jacques Brel de son texte "La Chanson des vieux amants" paru en 1967.

Etre transporté d'une joie extrême qu'on ne peut contenir ni dissimuler, c'est ce que nous souhaitons que nos élèves soient par leur voix, leur corps, leur vivacité, pour simplement réinventer le moment Poésie à l'école car, jusqu'à l'heure actuelle, presque rien ne se passe en classe. A ce titre, je propose dans ce chapitre un DVD que j'ai nommé : "Poèmes en mouvement" dans lequel j'ai choisi des artistes comme Jacques Brel ou Les Frères Jacques pour montrer que le montage d'un spectacle poétique est possible, qu'on le réalise seul ou en groupe. Pour montrer aussi que musique, poésie, théâtre forment un cousinage compliqué et enfin et surtout que les enseignants en formation aient une idée de ce que "Vivre poème" en classe peut signifier.

Après les observations et visualisations des douze (12) séquences pédagogiques filmées en 2013 et 2015, nous rendons compte de l'état des lieux ayant une relation avec le corps en mouvement sous forme de tableaux et histogrammes, et nous livrons nos analyses et commentaires dans un travail de synthèse

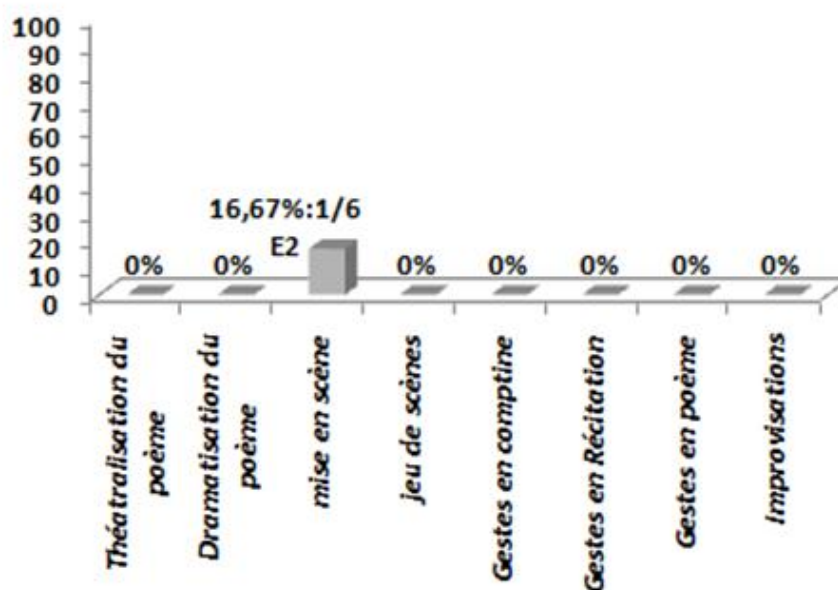
3.1.3.3.1. En 2013: Tableau et histogramme

A quel degré l'expression corporelle existe, voire exulte, par le poème ?

Tableau I.10. L'expression corporelle, gestes du "vivre poème" en classe. Le montage d'un spectacle poétique. En poésie, "il faut bien que le corps exulte..."

	Théâtralisation du poème	Dramatisation du poème	Mise en scène	Jeu de scènes	Gestes en comptine	Gestes en Récitation	Gestes en poème	Improvisations
E1	0	0	0	0	0	0	0	0
E2	0	0	0	0	0	0	0	0
E3	0	0	0	0	0	0	0	0
E4	0	0	0	0	0	0	0	0
E5	0	0	0	0	0	0	0	0
E6	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	1	0	0	0	0	0
%	0	0	16,67	0	0	0	0	0

Histogramme I.10. L'expression corporelle, gestes du "vivre poème" en classe. Le montage d'un spectacle poétique. En poésie, "il faut bien que le corps exulte..."(2013)



Une seule enseignante a exploité une comptine ("*Une souris verte*")

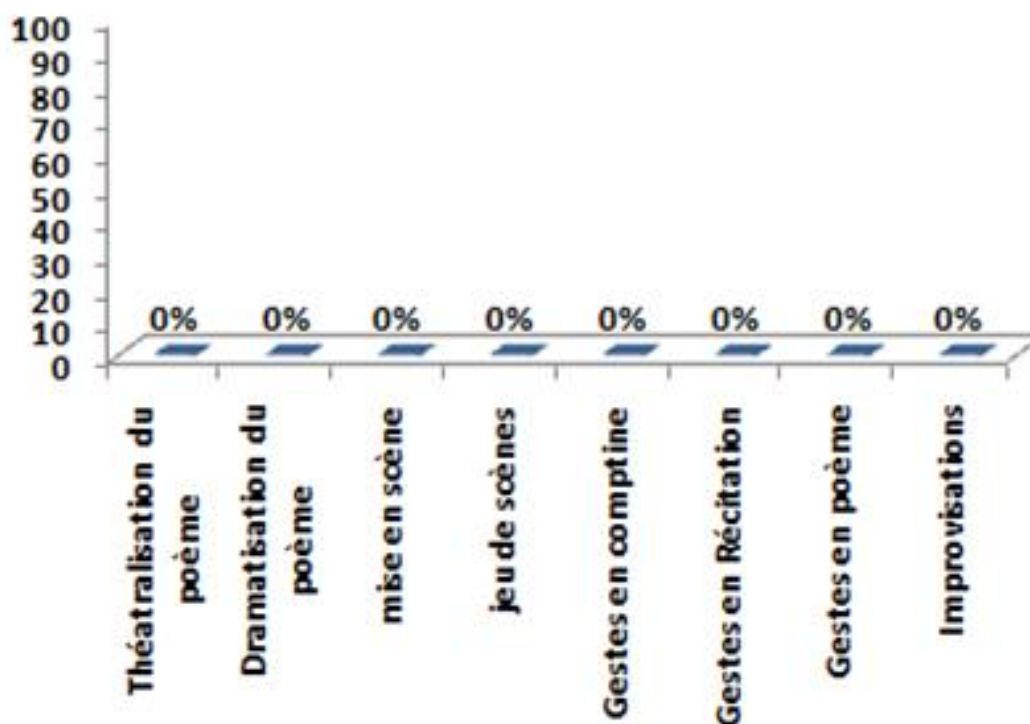
3.1.3.3.2. En 2015: Tableau et histogramme

Tableau I.11. L'expression corporelle, gestes du "vivre poème" en classe. Le montage d'un spectacle poétique. En poésie, "il faut bien que le corps exulte..." (2015)

	Théâtralisation du poème	Dramatisation du poème	Mise en scène	Jeu de scènes	Gestes en comptine	Gestes en récitation	Gestes en poème	Improvisations
E7	0	0	0	0	0	0	0	0
E8	0	0	0	0	0	0	0	0
E9	0	0	0	0	0	0	0	0
E1	0	0	0	0	0	0	0	0
E1	0	0	0	0	0	0	0	0
E1	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0	0	0	0	0	0	0	0

Corps inertes

Histogramme I.11. L'expression corporelle, gestes du "vivre poème" en classe. Le montage d'un spectacle poétique. En poésie, "il faut bien que le corps exulte..." (2015)



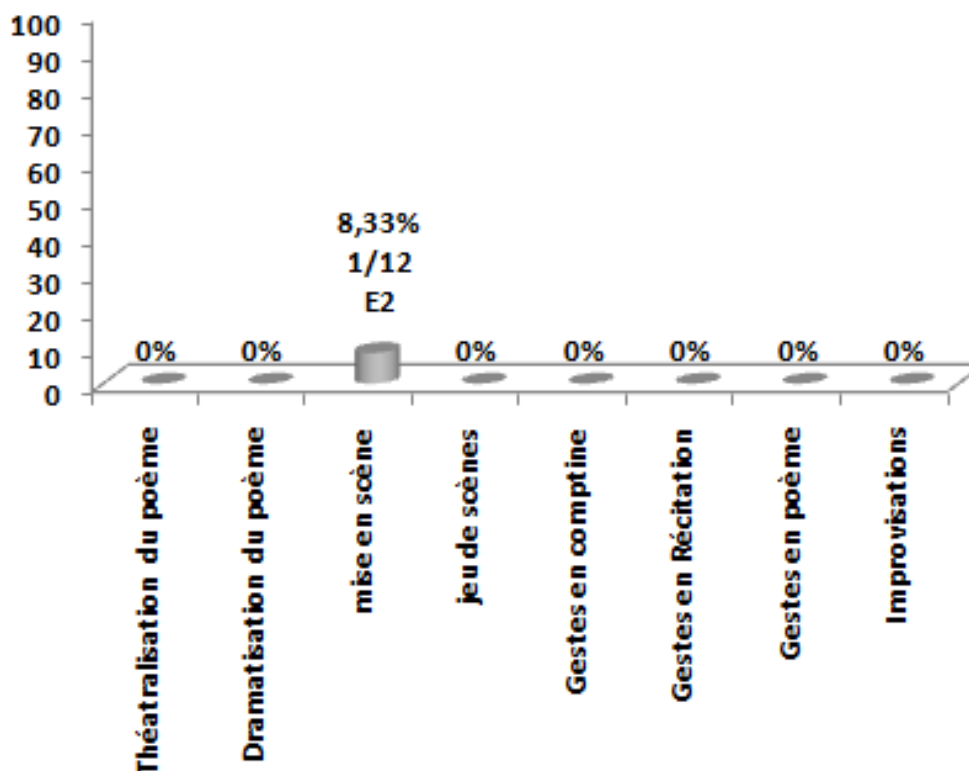
3.1.3.3.3. Synthèse 2013 et 2015 : Tableau et histogramme

Tableau I.12. L'expression corporelle, gestes du "vivre poème" en classe. Le montage d'un spectacle poétique. En poésie, "il faut bien que le corps exulte..."(2013 et 2015).

	Théâtralisation du poème	Dramatisation du poème	Mise en scène	Jeu de scènes	Gestes en comptine	Gestes en récitation	Gestes en poème	Improvisations
E1	0	0	0	0	0	0	0	0
E2	0	0	0	0	0	0	0	0
E3	0	0	0	0	0	0	0	0
E4	0	0	0	0	0	0	0	0
E5	0	0	0	0	0	0	0	0
E6	0	0	0	0	0	0	0	0
E7	0	0	0	0	0	0	0	0
E8	0	0	0	0	0	0	0	0
E9	0	0	0	0	0	0	0	0
E1	0	0	0	0	0	0	0	0
E1	0	0	0	0	0	0	0	0
E1	0	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	1	0	0	0	0	0

%	0	0	8,33	0	0	0	0	0
---	---	---	------	---	---	---	---	---

Histogramme I.12. L'expression corporelle, gestes du "vivre poème" en classe. Le montage d'un spectacle poétique. En poésie, "il faut bien que le corps exulte..."(2013 et 2015).



3.1.3.3.4. Analyse et commentaires

Une seule enseignante sur les douze (1/12) observées en 2013 et 2015, a fait une tentative de mise en scène. Elle se résume par le déplacement en direction de l'estrade, d'un seul garçon tenant à sa main une souris verte en plastique. La voyant une fille crie : "*Madame ! madame ! une souris verte*", l'enseignante réplique : "*Une souris verte !!!*". C'est alors que toute la classe entonne en chœur la comptine : *Une souris verte*

A ce titre le comédien Gad El Maleh dans '*Papa est en haut*' (2008) nous relate avec une gestuelle précise, la bêtise des comptines françaises dans le sens où elles sont asémantiques: '*Une souris verte*' n'existe pas.

*'Trempez-la dans l'huile
Trempez-la dans l'eau,
Ça fera un escargot
Tout chaud'*

Par quel procédé chimique une souris de couleur verte se transforme-t-elle en escargot chaud ? (associer des images de Gad sur scène).

Ce qui montre que cette séance a été préparée en amont et ne relate pas un enseignement authentique. Ce contexte (temps de préparation suffisant) est voulu. Par cette situation, la visée souhaitée est de montrer que même si l'enseignant dispose d'un temps suffisant pour la préparation, dans les meilleurs des cas : pour faire poème en classe, on fait plutôt comptine et d'une manière mécanique.

Il est clair que la théâtralisation, la dramatisation, les jeux de scène, et simplement les gestes du corps ou le poème-théâtre sont les parents pauvres de l'enseignement de la poésie en cycle élémentaire. Le corps reste un sujet tabou du maître, voire de la maîtresse dans l'enseignement du FLE.

3.1.3.1.1. Lecture "objet" ou lecture interprétative

« *Ce plaisir à lire à haute voix, il nus le communiquait en fait sans le vouloir. Le négrillon suivait bouche bée non pas le texte, mais les goulées de plaisir que le Maître s'envoyait par les mots* » ⁽¹⁾.

« *Le point d'exclamation aspirait, pour les rompre, des gonflades de sa vix. Une mise entre parenthèse le déplaçait de deux pas sur la gauche, en retrait, avec le ton des apartés. Les dialogues lui autorisaient, entre les pincettes de ses dents, des accents familiers ; alors, argile protéiforme, brisant une gangue invisible, il se transformait en paysan provençal, en meunier solitaire, en chevalier de la table ronde* » ⁽²⁾.

P. Chamoiseau raconte son expérience d'écolier à travers sa relation avec la lecture. Expérience contradictoire dans la mesure où, d'une part, l'enfant est subjugué et émerveillé par la voix du maître, «*les goulées de plaisir*»; dit-il ; d'autre part et paradoxalement, cette situation de rêverie se retourne et prend un tournant humiliant quand son Maître lui demande à son tour de faire le déchiffrage du texte à haute voix. Expérience pour l'élève où se manifeste à la fois la perception d'un plaisir et la réalité douloureuse d'un accès refusé.

C'est là où réside toute la problématique, d'où la surabondance de théories en didactique de la lecture et de la lecture littéraire de jeunesse, poésie entre autre.

¹) CHAMOISEAU Patrick, (1944), *Chemin d'école, une enfance créole*, Ed. Gallimard, coll. Haute enfance.

²) Idem.

Tout d'abord, entendons-nous sur ce que "lire" et "lecture" peuvent vouloir dire.

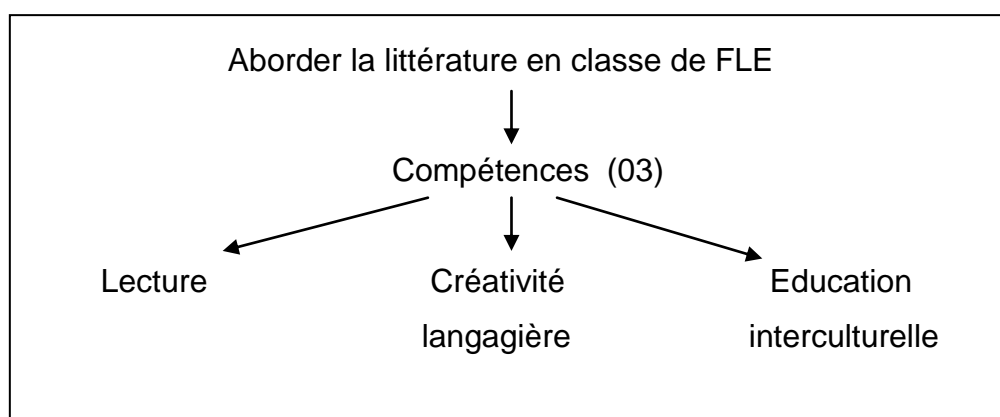
"Lire" exprime une activité. "Lecture" traduit plutôt une catégorisation de l'activité (lecture d'un journal, une revue, une lecture littéraire, compréhension, etc.).

Quel est donc le sujet de la lecture ? Comment transiter des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs ? Dans son introduction à l'ouvrage : *La littérature dans l'enseignement du FLE* (2015), Anne Godard parle des spécificités de la réflexion didactique des trente dernières années dans le domaine du FLE qui font apparaître trois grands axes de renouvellement de l'abord de la littérature en classe de langue autour des compétences de lecture, de créativité langagière, et de l'éducation interculturelle. Elle avance :

« La dimension interprétative de la relation aux textes littéraires constitue une caractéristique cardinale de la compétence littéraire et apparaît comme un enjeu important pour le FLE » (1).

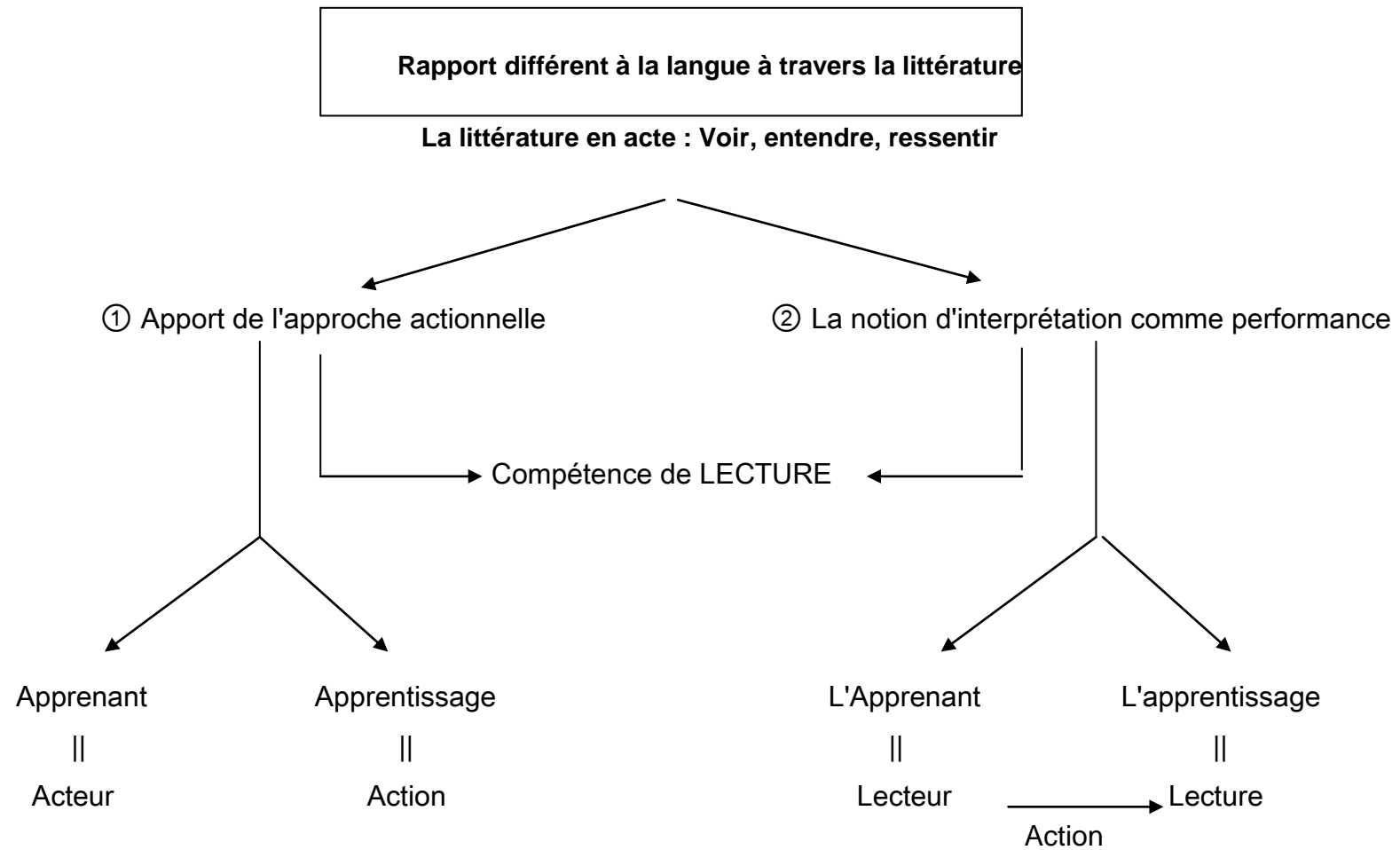
Ce que nous pouvons résumer dans le schéma suivant :

**Spécificités de la réflexion sur la didactique de la littérature
des 30 dernières années**



Les lignes de force d'un renouvellement des pratiques d'enseignement de la littérature en FLE intègrent une perspective interprétative aux objectifs communicatifs, créent des synergies avec les initiatives de médiation culturelle, mettent en place une progression qui donne une large place aux dimensions sensorielles et à la matérialité de la langue (voir schéma ci-après).

¹) GODARD, Anne, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, op. cit. p. 8.



« La notion d'interprétation met en valeur l'action du lecteur dans l'acte de lecture : voilà ce qui nous semble rencontrer la perspective des approches actionnelles qui, dans le cadre de l'enseignement d'une langue /culture conçoivent l'apprenant comme un acteur et l'apprentissage comme une action »

(Eve-Marie Rollinot-Levasseur, op. cit. p. 220).

La notion d'interprétation place note approche de la littérature, de la poésie, dans le champ de l'expérience, de l'expérimentation et de la médiation, dans la perspective de considérer la littérature en acte :

« *La lecture n'est pas seulement considérée comme le déchiffrement d'une suite de mots et de phrases, mais comme un processus engageant le corps : la lecture oralisée, comme la mise en voix et en espace ou la représentation scénique d'une œuvre littéraire sont des modes de lecture par lesquels le texte devient parole incarnée ; voir et entendre les interprétations qui font eux-mêmes les apprenants et qu'ils produisent les uns devant les autres, tout comme voir une adaptation filmique d'une œuvre, écouter une transposition musicale d'un texte, cela fait appel aux sens, à la perception du sujet et peut susciter ses émotions* » ⁽¹⁷⁵⁾.

La lecture peut aussi mettre en branle l'imaginaire : Les activités pédagogiques que nous évoquons cherchent à renforcer cet éveil de l'imaginaire ainsi que la créativité qui y est associée. En outre, si l'acte de lecture relie le lecteur au monde qu'il découvre dans une œuvre littéraire, les activités pédagogiques de lecture en classe permettent aux apprenants d'échanger entre eux sur leur lecture, d'élaborer ensemble une interprétation de l'œuvre, de partager leurs émotions et leurs sensations à la lecture. Au-delà du seul aspect de l'expression linguistique impliquée, capital dans le cas de l'enseignement d'une langue, les interactions mettent alors en relation les sujets dans leurs échanges sociaux à travers une action commune, les faisant entrer dans une démarche d'empathie, c'est-à-dire de capacité à comprendre autrui en tant qu'autrui : la lecture sort l'apprentissage d'une simple approche fonctionnelle et mécaniste de la langue pour l'ancrer dans l'expérience humaine ainsi que dans la relation aux autres et au monde, ce qui relève d'une conception "enactive" du langage (Aden, 2013). Enfin, une telle conception de la lecture associe étroitement l'apprentissage de la langue à l'éducation artistique et culturelle, l'intégrant à la fois comme connaissance et comme pratique, dans une perspective transversale : de ce point de vue, c'est aussi participer, par l'apprentissage d'une langue - le français - à l'éducation artistique, compétence que, depuis le début du XXI^e siècle, l'UNESCO définit comme étant un objectif à atteindre « pour accroître la capacité créatrice et novatrice de la société », propice à « relever les grands défis mondiaux, de la paix au développement durable ».

¹⁷⁵) GODARD, Anne, op. cit.

Toutes les activités pédagogiques à partir de la lecture littéraire en classe de FLE ne mettent pas en œuvre de la même façon la corporéité, l'imaginaire, la créativité ou la relation aux autres.

3.1.3.1.2. De l'interprétation à la créativité

Les processus de création, de recréation, de transformation et de transposition font entrer la lecture dans un jeu d'interprétation : participer à ce mode de lecture, même dans le simple cadre de l'apprentissage du FLE, c'est entrer dans le jeu de la lecture tout en apprenant à chercher du sens et des relations entre des œuvres et leurs supports. Ainsi, voir ou écouter des adaptations d'une œuvre, ou en produire, constituent des espaces d'accès à la littérature : la multiplicité des modes d'approches de la littérature offre des possibilités d'expériences déclenchant des émotions ou des sensations, qui, par leurs détours, éveillent l'envie de lire. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, comme le FLE, les adaptations permettent en outre d'introduire un jeu de variations et de répétitions dans la langue/culture a cible, ce qui est propice à son acquisition.

Si la créativité est un concept complexe encore marqué par un flou terminologique du fait de l'usage et des représentations courantes véhiculées par le terme, c'est aussi un concept actuellement au cœur des recherches théoriques dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement-apprentissage des langues (Aden & Piccardo, 2009), notamment avec la réflexion sur l'approche multivariée ainsi que les études sur les capacités transversales. Fruit de la rencontre entre des capacités cognitives, des émotions et des facteurs environnementaux, la créativité est, du point de vue de la psychologie différentielle cognitive, « *la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* » (Lubart, 2003 : 10). Aussi peut-elle s'exercer dans plusieurs domaines à partir de la lecture d'un texte littéraire et être suscitée par différents types d'activités proposées par l'enseignant comme celles que nous allons évoquer plus bas. Dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'objectif est que ces activités motivent la pratique de la langue (à l'oral comme à l'écrit) tout en conduisant l'apprenant à agir : ce que l'apprenant crée importe, et la verbalisation de son action est essentielle pour ses progrès dans la langue. Les activités de créativité sont donc à concevoir en fonction

du niveau de langue des apprenants, sachant qu'une telle approche invite d'emblée à comparer le texte lu et la production proposée et à expliciter son projet.

3.1.3.1.3. Pour mieux vivre son poème ; donner sa voix au texte poétique, trouver sa voix par le texte poétique.

Si, offrant des textes à lire, la littérature apparaît logiquement comme un répertoire de supports de compréhension écrite pour l'enseignement du FLE, les textes littéraires peuvent aussi servir de support pour le travail d'expression orale. Une telle pratique s'inscrit dans l'histoire même de la littérature marquée par une longue tradition orale de ses usages sociaux. Surtout, elle met au premier plan le rôle de la voix, et par conséquent celui du corps, dans l'acte de lecture, la compréhension d'un texte n'étant pas un préalable à sa mise en voix mais pouvant s'élaborer au fur et à mesure de la recherche expérimentale de sa déclamation. Cette approche peut sembler paradoxale et lacunaire puisqu'elle aborde l'expression orale à partir d'un texte déjà produit, c'est-à-dire sans que l'apprenant s'exprime lui-même en produisant des phrases dans la langue cible. Elle est, en fait, transversale et permet de lier étroitement plusieurs compétences tout en associant l'apprentissage de la langue à l'implication corporelle et sensorielle de l'apprenant. Elle permet à l'apprenant de se concentrer sur la part expressive de l'oral en lui ôtant le souci d'avoir dans le même temps à produire des énoncés. Elle suppose néanmoins que la répétition orale des textes conduit l'apprenant à enrichir son répertoire linguistique et culturel, en s'imprégnant des phrases à prononcer, et par là, en mémorisant des tournures lexicales et syntaxiques en contexte, associées à une représentation sémantique, c'est-à-dire à une idée, à du sens. La force stylistique du texte littéraire, qui frappe le lecteur à la fois par sa forme mais aussi par ce qu'elle signifie ou ce qu'elle figure, peut être en effet un appui pour cette mémorisation : la lecture oralisée conduit à mi-chemin entre l'acquisition d'un vocabulaire passif (à laquelle mènent les activités de compréhension) et celle d'un vocabulaire actif (cas où l'apprenant peut de lui-même réemployer les expressions qu'il a mémorisées dans des énoncés qu'il produit). Ainsi, la lecture expressive est-elle une véritable activité du fait de sa complexité sur le plan cognitif (elle articule plusieurs composantes) et de sa créativité.

Cette activité peut être pratiquée à tous les niveaux d'apprentissage. Ici, c'est le choix des textes poétiques qui est déterminant pour qu'ils soient des supports

appropriés à chaque niveau et à chaque contexte d'enseignement-apprentissage de la langue. Ainsi, un texte bref, avec peu de vocabulaire, des structures de phrases simples, un poème, par exemple, convient dès le niveau débutant. Ce sont les mêmes critères qui président au choix d'un texte littéraire que pour tout document déclencheur ou support d'une activité pédagogique : il faut qu'il soit adapté au public visé et que son contenu linguistique et socioculturel présente une pertinence dans la progression de l'apprentissage. Mais ce qui est spécifique au texte littéraire par rapport à d'autres documentés fabriqués ou authentiques, c'est qu'il n'est pas réductible à une simple fonctionnalité ni à des objectifs pédagogiques ainsi qu'à leur éventuelle systématisation : la forme littéraire donne à l'activité de lecture expressive une ouverture sur le sens, et par là sur la pensée et sur une vision du monde.

CONCLUSION

Repenser l'enseignement des poèmes en classe par l'écoute, la voix et le corps (DVD 2 : "Poème(s) en mouvement")

Comme la lecture partagée est restée un mode important de réception pendant longtemps et que lire, même silencieusement, suppose entendre c'est-à-dire comprendre ce qu'on lit, l'écriture a dû se rendre audible. Ainsi les écrivains donnent-ils aux phrases qu'ils composent une structure, un rythme, des sonorités que le lecteur entend quand il les lit silencieusement comme si elles étaient dites par une voix. Cela ne signifie pas que la littérature, la poésie entre autres, reproduise le langage ordinaire ni la langue parlée - quand elle le fait, c'est de façon stylisée, dans un geste esthétique - mais l'écriture littéraire expérimente le rythme de la parole et porte la matrice de sa vocalisation. Le poème dont l'écriture est destinée à l'interprétation spectaculaire et qui met en scène la parole et des échanges verbaux, est le genre littéraire dont l'oralité peut sembler la plus immédiate.

Comment une suite des mots imprimés véhicule-t-elle sa vocalité ? Comment le lecteur peut-il y trouver la mise en voix du texte ? C'est avant tout par l'organisation interne du texte, par l'ordre des mots, le rythme des périodes, la syntaxe des phrases. La mise en page matérielle du texte et la ponctuation indiquent aussi au lecteur quand passer à une nouvelle idée, quand faire une pause, quand s'interroger ou s'exclamer : ces marques servent à éviter les ambiguïtés qui gêneraient le déchiffrement, la prononciation et la compréhension du texte. Les signes de

ponctuation sont des repères pour la lecture : sans être d'authentiques traces de la voix de l'auteur, sans être toujours rigoureusement le reflet des usages en la matière, ils servent d'appui possible pour une mise en voix du texte que le lecteur découvre.

Que deviennent les poèmes sans ponctuation, usage qui s'est répandu dans la littérature depuis le début du XXe siècle ? Faut-il que la littérature ait rompu avec l'oralité et que par conséquent il ne soit pas pertinent de prendre de tels textes comme supports d'activité de lecture orale ? Il nous semble qu'il faudrait laisser les élèves-lecteurs maîtres de leur compréhension, les engageant à trancher quand il y a ambiguïtés de sens.

De tels textes obligent les apprenants à réfléchir à la structure syntaxique du texte qu'ils lisent et à être attentifs à sa prononciation car l'entendre peut aider à le comprendre. Ainsi l'absence de ponctuation exige que le lecteur soit particulièrement actif dans sa découverte du texte et même cherche, par l'imagination, comment donner sens au texte.

L'exercice de lecture orale de textes poétiques de ce type peut donc être une activité appropriée en classe de FLE parce que les difficultés qu'il soulève montrent aux apprenants la nécessité du respect des normes de la ponctuation. Dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage du FLE, la lecture orale est une activité qui permet de mettre en relation étroite l'écrit et l'oral, c'est-à-dire à la fois le rapport entre la graphie et la phonie, la façon dont les mots se prononcent ainsi que la relation inverse, la façon dont s'orthographient les mots que l'on dit. Si cet exercice est conçu comme la recherche d'une lecture expressive et une expérimentation dans la langue cible, de ce fait il donne un ancrage corporel à son apprentissage.

La lecture est un exercice qui demande de se concentrer principalement sur la voix. Cela engage physiquement le lecteur mais cette activité est immédiatement plus accessible que la mise en voix et la mise en scène que redoutent les enseignants et qui peut inhiber les élèves déjà gênés de parler dans une langue étrangère et peu enclins à se lancer dans une activité leur demandant de s'exposer. De fait, la lecture orale permet de travailler progressivement la performance orale et de s'y impliquer peu à peu corporellement, la voix entraînant la posture, voire le geste. La lecture expressive apporte le fait de chercher à mettre en voix des textes qui font sens : cette activité suppose donc que l'apprenant cherche les réseaux de

signification du texte poétique pour en donner vocalement une interprétation, le texte servant de partition.

Si, en effet, l'oralité se situe du côté de la production vocale, le néologisme "auralité" - élaboré à partir du mot latin "auris" signifiant oreille - sert à qualifier le travail d'écoute active du lecteur, conçu comme un outil correcteur qui lui permet de

« contrôler, vérifier, corriger par et grâce à l'oreille en s'appuyant sur l'écoute, le discernement, la discrimination et le repérage des éléments constitutifs du monde sonore » (¹⁷⁶).

Lorsque l'apprenant lit à haute voix, il s'entend et s'auto évalue. Le fait de lire oralement est ainsi le premier stade de la prise de conscience de la production orale dans la langue cible, ce qui permet, au moment du déchiffrage de la suite du texte et de sa relecture, de s'appuyer sur cette perception pour se corriger et améliorer sa performance vocale. C'est par conséquent une activité qui dépasse le seul objectif de dire à haute voix un poème pour construire en même temps une éducation de l'écoute, c'est-à-dire pour apprendre à contrôler et discriminer par l'ouïe. Ainsi conçue dans le cadre de l'apprentissage du FLE, la lecture orale fait indirectement travailler la compréhension orale.

Si les apprenants peuvent pratiquer la lecture orale seuls ou tour à tour dans le cadre de la classe, mettre en œuvre cette pratique de façon chorale est un moyen de partager ce travail d'écoute et d'expression orale c'est-à-dire d'inscrire cette recherche vocale dans le jeu des relations interpersonnelles, d'expérimenter collectivement la recherche des significations que des voix peuvent révéler d'un texte.

Le fait de demander à des apprenants de lire à haute voix conduit fréquemment à des blocages psychologiques et physiologiques. Le stress d'avoir à dire un texte poétique devant la classe affecte immédiatement la voix et, de ce fait, l'identité même de l'élève. C'est pourquoi faire aborder les activités de lecture orale en classe entière ou par groupes d'apprenants de façon chorale permet de contourner ces facteurs d'inhibition, d'entrer dans la lecture par l'expérimentation sans prendre de risque personnellement, le groupe protégeant chacun en permettant de faire travailler tous les apprenants ensemble et de façon égale. La voix collective établit la relation entre

¹⁷⁶) TERRIEN, 2012, pp. 35-49.

l'émission vocale et la perception sonore, entre l'oralité et l'auralité. La lecture orale du groupe conduit à atténuer les difficultés et les défauts de prononciation de chacun, les apprenants se réglant les uns sur les autres. La lecture chorale peut se mettre en œuvre de façon ludique sous différentes formes de façon à ce que les apprenants puissent s'écouter et s'écouter les uns les autres. La classe dans son entier peut lire en même temps le texte avec l'enseignant et jouer des variations sonores, entre chuchotement et voix projetée ; la lecture en canon, la classe étant partagée en plusieurs groupes oblige à se concentrer sur son texte ; la lecture à tour de rôle, en alternance entre deux groupes d'apprenants, par exemple vers par vers, conduit les apprenants à affiner le travail d'écoute, chacun ayant à s'accorder à son propre groupe mais aussi à entrer en empathie avec l'autre groupe pour pouvoir prendre la suite de la lecture ; des lectures orales par jeu de relais, chacun lisant une strophe et prenant la parole à l'autre, peuvent assurer une transition entre lecture chorale et lecture individuelle en permettant à l'apprenant de s'habituer peu à peu à lire seul à haute voix... Aidant à construire une relation sociale entre les apprenants, de tels exercices contribuent à inscrire l'apprentissage de la langue dans un contexte relationnel ainsi que dans un ancrage sensoriel.

A la fois recherches et expérimentations, les mises en voix des textes lus font entrer la lecture dans la musicalité et par là dans l'expérience esthétique.

CHAPITRE II

L'ENSEIGNEMENT ET LA POESIE

**ENSEIGNEMENT(S) ET POESIE(S),
POESIE(S) ET ENSEIGNEMENT(S)**

Introduction

La marque du pluriel, le "s" dans "Enseignement" et "Poésie", qui germe dans l'appellation de ce chapitre est manifeste dans la mesure où elle suppose et suggère à la fois plusieurs enseignements pour dire diverses poésies, voire poèmes et vice versa. L'embryon qui a donné l'éclosion de cette partie est la formulation de l'hypothèse suivante :

- *L'enseignement de la poésie, des poésies, dans le cycle primaire, est assimilé à l'enseignement de la lecture, la récitation ou la chanson de la comptine.*

Suite à quoi nous articulons autour de cette problématique une organisation d'un travail à la ronde de situations et représentations, enjeux et propositions.

1. La poésie dans l'institution scolaire, constats et critiques, aperçus et exégèses

Nous proposons ci-dessous quelques aperçus et commentaires autour des textes officiels qui évoquent la poésie. Notre recension se limite aux années 2008, 2009 et 2011. Avant d'aborder les textes en question, un travail en amont s'avère prépondérant.

La matière "Français" se trouvant imbriquée avec le "Tamazigh", une ambiguïté absolue régnait dans la brochure originale que les directeurs d'écoles reçurent de leur hiérarchie pour la distribuer à leurs enseignants. S'interroger sur ce "mélange" entre le français et le tamazigh, c'est déjà s'inquiéter sur le statut que l'institution confère à cette langue. Que de fois a-t-on entendu répéter que la cause principale de l'échec des enfants à l'examen de fin de cycle primaire, était le français. Des sondages sur plusieurs années l'ont bien montré sauf quelques très rares exceptions qu'on ne cite même pas. Mais "*Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement*"... D'abord... Pour le moment, là n'est pas notre sujet, nous y reviendrons.

L'extraction de cette discipline de ce fourre-tout (que nous avons réalisé en 2008) a engendré une revalorisation du statut de cette langue, à notre sens avec

l'élaboration des nouveaux fascicules. La lecture des Directives attestées par l'institution est devenue plus compréhensible. Nous annexons dans cette optique le DVD3 identifié sous le nom de "*Recueil des documents officiels de la 5^{ème} Année Primaire, 2006, 2009 et 2011*" où se trouvent regroupés respectivement :

- 1) le Document programme
- 2) le Document d'accompagnement
- 3) le Guide du maître

L'éducation, partout dans le monde et dans tous les pays, a fait appel à la poésie, source de sagesse, d'enthousiasme, d'émotion et de beauté. La morosité gagne le terrain quant à l'exploitation scolaire trop sage des poésies.

Ce fameux programme, quel est-il ? Et menace-t-il vraiment la poésie, dans son enseignement ?

Pour tenter de répondre à cette double question, il convient tout d'abord de rappeler les grands cadres introduits par les Instructions Officielles de 2006 qui réorganisent les contenus de la discipline et ses modes d'enseignement.

Ces Instructions Officielles, qui ont fait couler beaucoup d'encre, ont instauré, pour l'organisation des contenus, de nouveaux dispositifs qu'il faut cerner précisément pour comprendre la façon dont on doit /devrait aborder désormais la poésie à l'école primaire.

N.B. Nous avons jugé nécessaire d'annexer à ce chapitre des supports documentaires sous forme de DVD, et ce, dans le but d'élucider les lois imposées par le système éducatif algérien à toute personne qui consultera ce travail.

Premier support : DVD1 : Enseignement et apprentissage du texte poétique en 5^{ème} AP de la wilaya de Constantine. Situations et enjeux des expériences poétiques en fin de primaire en Algérie.

2013 : Circonscription F3, 06 enseignants.

2015 : Circonscription F2, 06 enseignants.

Dans ce support sont consignées les douze séances enregistrées.

Second support : DVD3 : *Recueil des documents officiels de la 5^{ème} Année Primaire, 2006, 2009 et 2011*(5^{ème} AP) réforme 2006, que nous avons réalisé, et dans lequel nous avons regroupé tous les documents officiels (documents programme, documents d'accompagnement et guide du maître), avec une mise en page qui nous est personnelle. Cet ouvrage comporte 90 pages. Le même travail a été réalisé pour les années 2009 et 2011.

Troisième support : DVD4 : Les manuels de la 5^{ème} AP, l'ancien (2007) et le nouveau (2010), dans lequel se trouvent tous les textes poétiques que l'institution propose comme outil pédagogique pour l'enseignement de l'activité poésie.

Quatrième support : DVD 5 : Quelle(s) poésie(s) en langue arabe (L1) au cycle primaire ? dans lequel se trouvent regroupés tous les textes officiels et textes poétiques qui régissent l'enseignement de la poésie en langue arabe au cycle élémentaire.

1.1. Place de la poésie dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE

Aspirer à décrire, voire supputer l'état de l'enseignement /apprentissage de la poésie en français langue étrangère (FLE) à Constantine, est indubitablement une tâche ardue et sensible, étant donné la complexité des phénomènes enregistrés et l'interaction de multiples facteurs qui se conjuguent au long des degrés de cet enseignement /apprentissage. L'amorce qui en sera donnée est le fruit d'une expérience de plusieurs années de pratique de la classe et de réflexion sur les problèmes et les aléas de l'enseignement/apprentissage de la langue française en général et de la poésie en particulier dans les écoles du cycle primaire dans la wilaya de Constantine.

Pour mieux explorer notre analyse et l'orienter dans le champ de notre recherche, nous allons essayer de voir ce que préconisent les Instructions Officielles pour l'enseignement/apprentissage de la poésie.

1.2. La poésie dans les textes officiels : petite histoire de la poésie en langue française dans l'enseignement primaire, aperçus et exégèse (DVD3)

Nous proposons ci-dessous quelques aperçus et commentaires autour des textes officiels qui évoquent la poésie. Notre recension se limite aux années 2006, 2009 et 2011. En voici quelques extraits :

1.2.1. Loi d'orientation sur l'éducation nationale, n° 08-04 du 23 janvier 2008

Chapitre I : Des finalités de l'éducation

ARTICLE 2 : L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle [...].

Chapitre II : Des missions de l'école

ARTICLE 4 : [L'école] doit notamment :

[...] - enrichir la culture générale des élèves en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles ;

- développer les facultés intellectuelles, psychologiques et physiques des élèves ainsi que leurs capacités de communication et l'usage des différentes formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle ;

- assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel ;

[...]

- permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ;

[...]

- offrir à tous les élèves la possibilité de pratiquer des activités sportives, culturelles, artistiques et de loisir, et de participer à la vie scolaire et communautaire.

ARTICLE 6 : [L'école] doit leur permettre :

- de réinvestir et d'opérationnaliser les savoirs et savoir-faire acquis ;
- d'innover et de prendre des initiatives

- de reprendre leurs études ou d'entamer de nouvelles formations après leur sortie du système scolaire et de continuer à apprendre tout au long de la vie en toute autonomie.

Chapitre III : Des principes fondamentaux de l'Education Nationale

ARTICLE 7 : L'élève est placé au centre des préoccupations de la politique éducative.

ARTICLE 16 : L'école constitue la cellule de base du système éducatif national. Elle est le lieu privilégié de la transmission des connaissances et des valeurs. [...]

Titre II : De la communauté éducative

ARTICLE 22 : Les enseignants et le personnel éducatif en général sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels. Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite collaboration avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative.

Les enseignants sont tenus, dans l'accomplissement de leur devoir professionnel, de se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec les élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité.

Les enseignants sont responsables des dégradations causées par les élèves au moment où ceux-ci se trouvent sous leur contrôle.

ARTICLE 24 : Le corps inspectariat veille, dans le cadre de ses missions, au suivi de l'application des textes législatifs et réglementaires ainsi que des Instructions Officielles au sein des établissements d'éducation et enseignement de manière à assurer une vie propice à l'effort, au travail et à la réussite.

Titre III : Organisation de la scolarité

ARTICLE 28 : Dans le cadre des finalités et des missions de l'école, le ministre chargé de l'éducation nationale arrête les programmes d'enseignement de chaque

niveau d'enseignement et fixe, en outre, les méthodes et horaires sur la base des propositions du conseil national des programmes institué à l'article 30 ci-dessous.

ARTICLE 29 : Les objectifs et les programmes d'enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés.

ARTICLE 30 : Il est créé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale un conseil national des programmes. Le conseil national des programmes est chargé d'émettre des avis et des propositions sur toute question relative aux programmes, méthodes et horaires et aux moyens d'enseignement.

ARTICLE 32 : Des activités post et périscolaires peuvent être organisées avec le concours des administrations, des collectivités locales et des associations à caractère scientifique, culturel, sportif ou socioprofessionnel sans toutefois se substituer aux activités pédagogiques officielles.

ARTICLE 35 : L'enseignement des langues étrangères est assuré dans des conditions fixées par voie réglementaire.

Chapitre II : L'éducation préparatoire

ARTICLE 39 : L'éducation préparatoire a pour objet, notamment:

- de favoriser chez les enfants, grâce à des activités ludiques, l'épanouissement de leur personnalité.
- de leur faire prendre conscience de leur corps, surtout grâce à l'acquisition, par le jeu, d'habiletés sensorimotrices ;
- de créer en eux de bonnes habitudes par l'entraînement à la vie en collectivité

Chapitre III : L'enseignement fondamental

ARTICLE 45 : Dans le cadre de sa mission fixée à l'article 44 ci-dessus, l'enseignement fondamental vise, notamment à :

- doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul ;
- dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves :

- d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ; [...]
- de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ;
- de s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs applications élémentaires ;
- de favoriser l'épanouissement harmonieux de leur corps et de développer leurs capacités physiques et manuelles ; [...]

ARTICLE 49 : La fin de la scolarité dans l'enseignement primaire est sanctionnée par un examen final ouvrant droit à la délivrance d'une attestation de succès.

1.2.2. Document Programme de la Cinquième année primaire (mars 2006)

1- Rappel des finalités et des buts de l'enseignement du français dans le primaire

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter / parler) et à l'écrit (lire / écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Les programmes de français du cycle primaire se structurent pour chaque année en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

2 - Objectifs de l'enseignement du français en 5ème AP

Dans la continuité des programmes de 2^e et 3^e AP : socle des apprentissages premiers, du programme de 4^e AP qui vise à consolider les compétences acquises, le programme de 5^e AP est consacré à l'approfondissement des apprentissages.

Notons que ce sont les mêmes compétences qui ont été développés par niveaux d'exigence de la 2^e AP à la 5^e AP. Dans une démarche d'intégration, les compétences sélectionnées permettent l'atteinte d'un objectif terminal pour le cycle primaire dénommé objectif terminal d'intégration (OTT).

OTI : Au terme de la 5^e année, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte,image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux.

L'atteinte de cet OU par l'apprenant assure le passage vers le cycle moyen et lui permet d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes.

2-1 Objectifs

La 5^e AP, année terminale du cycle primaire, cible d'un public d'apprenants dont l'âge se situe entre 10 à 11 ans. Le programme de français de 5^e année a pour objectifs:

- d'approfondir les apprentissages installés depuis la 1^{ière} année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit, en réception et en production.
- de développer les apprentissages linguistiques au service de la communication en s'appuyant sur :
 - La variété des situations orales et écrites.
 - L'observation réfléchie des faits de langues fondamentaux.
 - L'enrichissement et l'organisation du stock lexical.
- d'amener l'apprenant à produire un énoncé intelligible par le perfectionnement de la prononciation.
- d'amener l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de production orale ou écrite.

2.2. Profil d'entrée

A l'oral - on attend de l'élève qu'il soit capable:

- d'adopter une attitude d'écoute sélective pour:
 - identifier dans un texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée (qui? à qui? quoi? quand? où? pourquoi?).
 - relever l'essentiel d'un message (informations précises).
 Identifier des supports sonores (comptine, historiette, conte, questionnaire) en s'appuyant sur les éléments prosodiques (pause, rythme, débit, accent, groupes de souffle) et sur le contenu.
- de dire un énoncé de façon intelligible (prononciation et articulation).

- de produire des énoncés pour interroger, demander de faire, donner une consigne.
- de réagir dans un échange par un comportement approprié verbal et/ou non verbal.
- de rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée.
- de produire un énoncé pour s'insérer dans un échange.
- de raconter un fait, un événement le concernant ou concernant autrui.

A l'écrit - On attend de l'élève qu'il soit capable :

- d'identifier la correspondance graphie/phonie irrégulière.
- de maîtriser le para texte (éléments qui entourent le texte) pour émettre des hypothèses de lecture.
- de maîtriser l'image du texte, sous-titres, paragraphe(s), pour une première approche du sens.
- d'utiliser la majuscule à bon escient.
- de s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court.
- de lire dans des graphies différentes : script, cursive, capitale.
- de lire à voix haute avec une bonne diction.
- de lire différents types de textes (comptines, B.D. et récits ...) de manière expressive.
- de produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée.
- de produire de courts textes (quelques phrases) pour raconter et/ou pour décrire.

2.3- Profil de sortie

A l'oral - On attend de l'élève qu'il soit capable:

- de réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent.
- de s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles:
- de réagir à partir d'un support écrit ou sonore.
- de prendre la parole de façon autonome pour questionner.
- de répondre, demander une information. Donner une consigne, donner son avis.

- de produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer.
- de dire et mémoriser des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques.
- de synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel.
- de modaliser son propos à l'aide de marques d'énonciation (pronoms, adverbes, interjections).

A l'écrit - On attend de l'élève qu'il soit capable:

- de maîtriser la relation phonie/graphie pour une lecture courante.
- de prendre des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, structures des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de sens.
- de lire pour chercher des informations.
- de lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation).
- d'identifier différents textes (qui racontent, qui décrivent...).
- de produire des textes pour raconter, pour décrire, pour informer.
- de réécrire à partir d'une grille (présentation, structuration, lisibilité).
- de produire un écrit sur le « modèle de ... ».
- de produire de façon personnelle à partir d'un thème donné.

4- Compétences et objectifs d'apprentissage

4.1. A l'oral

Oral - Réception Ecouter / Comprendre

<u>Compétences</u>	<u>Objectifs d'apprentissage</u>
Maîtriser le système phonologique et prosodique du français	<ul style="list-style-type: none"> ● Interpréter le contenu d'un message oral grâce aux différentes informations. ● Identifier les variantes d'un même énoncé oral pour pouvoir réagir. ● Identifier la situation communication (qui? à qui ? quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?).
Construire le sens d'un message oral	<ul style="list-style-type: none"> - identifier l'essentiel d'un message oral (court ou long) pour interagir. - Extraire d'un message oral des informations explicites. - Déduire d'un message oral des informations implicites.

- Reconnaître différents énoncés oraux (comptine, publicité, recette, interview, lettre, etc.).
- Saisir l'enjeu de l'échange oral.

Oral - Production (parler)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Produire un énoncé intelligible pour communiquer	<ul style="list-style-type: none"> - Restituer un texte mémorisé en respectant le schéma informatif. - Reformuler des propos entendus. - Restituer des faits en respectant la logique et / ou l'enchaînement chronologique. - Produire un énoncé dont l'intonation traduit l'intention de communication.
Prendre la parole pour s'exprimer.	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de communication: statut des locuteurs, référent. - Décrire un support imagé en organisant son propos. - Exposer oralement un travail réalisé.
Prendre sa place dans un échange pour communiquer	<ul style="list-style-type: none"> - Réagir dans une situation scolaire pour participer à une discussion sur un sujet donné. - Poser / répondre à des questions sur un thème donné. - Intervenir dans une discussion en respectant les règles de prise de parole.

5.4. Propositions de supports et thèmes

Les supports proposés aux élèves doivent être suffisamment variés pour pouvoir mener à bien les activités et favoriser les apprentissages. Aussi la sélection pourra-t-elle s'organiser autour de la fonction des documents : textes qui racontent, qui décrivent, qui expliquent... Ils peuvent être accompagnés d'illustrations pour faciliter l'accès au sens à l'élève.

Les Textes à Visée Poétique : Comptines, Devinettes, Poèmes...

Les textes qui présentent un échange verbal: dialogues, saynètes, questionnaires, interviews.

Les textes qui racontent : contes merveilleux, récits d'aventures, bandes dessinées, lettres, récits de vie.

Des textes qui décrivent : fiches techniques (animaux, plantes). Listes....

Les textes qui expliquent : textes documentaires

1.2.3. Document d'accompagnement (mars 2006)

Le document d'accompagnement demeure pour l'enseignant un référent permanent.

C'est un document d'information, il présente un appui sûr en matière de référence théorique, méthodologique et d'illustration pédagogique.

C'est un support de formation, il renforce par son aspect didactique les compétences professionnelles puisqu'il permet à l'enseignant de mieux construire son enseignement dans un souci constant d'efficacité.

Sur la base du profil de sortie pour le cursus et de la progression au primaire, ce document précise les contenus sélectionnés après avoir rappelé les compétences retenues pour la 5^{ème} AP.

Par ailleurs, ce document propose une démarche d'évaluation basée sur la définition de critères démultipliés en indicateurs pour une mesure objective des performances des élèves. Ce document d'accompagnement apporte également un éclairage permettant une utilisation optimale du matériel didactique.

1- LE FRANÇAIS DANS LES 3 CYCLES

1.1 - Profil de sortie pour le cursus

- Cycle Primaire : l'élève doit être capable d'écouter, comprendre, lire, dire, et écrire des énoncés simples, adaptés à des situations de communication données mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux.

	ORAL	LECTURE	ECRIT
5 ^{ème} Apprentissages premiers	<ul style="list-style-type: none"> - Réagir à des sollicitations verbales par un comportement approprié, verbal ou non verbal - Questionner / répondre dans le cadre d'une interaction. - S'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel. - Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensive 	<ul style="list-style-type: none"> - Emettre des hypothèses de sens - Identifier, après une lecture silencieuse, personnages, actions, lieux et enjeux. - Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation). - Donner un avis personnel sur un texte lu et / ou entendu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les caractères des différents types d'écriture - Ecrire pour garder des traces. - Ecrire pour dire ce qui est compris. - Ecrire pour s'exprimer librement dans des situations, simples

LES COMPETENCES SLECTIONNEES DANS LE PROGRAMME DE 5^e AP à l'ORAL

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Maîtriser le système phonologique et prosodique du français	<ul style="list-style-type: none"> - Interpréter le contenu d'un message oral grâce aux différentes intonations. - Identifier les variantes d'un même énoncé oral pour pouvoir réagir.
Construire le sens d'un message oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier la situation de communication (qui? à qui? quoi? Où? quand ?comment? pourquoi ?). - Identifier l'essentiel d'un message oral (court ou long) pour interagir. - Extraire d'un message oral des informations explicites. - Dédire d'un message oral des informations implicites. - Reconnaître différents énoncés oraux (comptine, publicité, recette, interview, lettre, etc..). - Saisir l'enjeu de l'échange oral.
Produire un énoncé intelligible pour communiquer.	<ul style="list-style-type: none"> - Restituer un texte mémorisé en respectant le schéma intonatif. - Reformuler des propos entendus. - Restituer des faits en respectant la logique et/ou l'enchaînement chronologique. - Produire un énoncé dont l'intonation traduit l'intention de communication.
Prendre la parole pour s'exprimer. Prendre sa place dans un échange pour communiquer.	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de communication: statut des locuteurs, référent. - Décrire un support imagé en organisant son propos. - Exposer oralement un travail réalisé. - Réagir dans une situation scolaire pour participer à une discussion
Lire à voix haute un texte.	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir la correspondance graphie / phonie régulière et irrégulière - Connaître le système graphique du français - Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle

Evaluation de l'oral

Pour l'évaluation de l'oral, il est important de distinguer les deux types d'oral dans la classe de langue : les situations d'expression sont difficiles à évaluer de manière objective car elles ont un caractère volatil de tout ce qui est spontané. Par contre, on peut mieux circonscrire les situations d'apprentissage de l'oral par des critères d'évaluation. Ainsi, pendant la récitation d'une comptine, l'enseignant évaluera :

Critères	Indicateurs
Degré de mémorisation.	11: L'élève récite d'un trait. 12 : L'élève restitue le texte dans son intégralité.
Adéquation de l'intonation.	11: L'élève adopte un ton adéquat au texte. 12 : L'élève respecte le rythme du texte.
Présentation orale du texte.	11 : L'élève dramatise le texte. 12 : L'élève utilise les ressources de langage 13 : L'élève restitue l'émotion contenue dans le texte

Travailler le texte poétique

Pour l'éducation à la poésie, il faut procéder à un choix de poèmes faciles à dire et mémoriser. La structure de ces poèmes doit être mise en évidence (un sonnet un quatrain ou de poésie libre) pour être imitée par les élèves. Les activités doivent cibler :

- la mémorisation de textes poétiques dont la structure est très marquée (refrain, rime récurrente, sons réguliers...).
- l'expression du plaisir : goûter au beau, à la musicalité des sons, à la richesse des images visuelles.
- la sensibilisation à la création de petits textes poétiques.

Les activités sur les textes poétiques, qui s'inscrivent dans une éducation esthétique, doivent en plus de la mémorisation (récitation), proposer des « jeux » sur la langue et des activités de récréation « sur le modèle de ».

Lire un poème

Les moments de lecture de la poésie doivent être diversifiés :

- lecture plaisir à la fin d'une séance de grammaire ou pour « souffler » entre deux leçons.
- lecture dédicace en début de séance pour accueillir un événement (journée de l'enfance, saison nouvelle : le printemps,...).

Dire un poème

Les activités de mise en voix d'un poème permettent :

- la maîtrise des différentes intonations (gaie, triste, enjouée, vive,...).
- l'exploration et la modulation de la voix (forte, criée, chuchotée, murmurée...).
- la mise en scène du poème (en chœur, répartition des voix).
- La mise en voix fait découvrir la fonction de l'intention expressive (la fourmi est moqueuse, grenouille envieuse, la pluie triste ...). Elle facilite la mémorisation (totale ou partielle) du poème.

Il est bon de rappeler que le poème doit être dit avec justesse (et non crié) pendant récitation.

Ecrire un poème

Chaque élève peut écrire d'après une consigne d'écriture ou selon sa fantaisie.
Ex: - changer la rime.

- écrire sur le modèle de...
- varier une structure.

Déroulement de la séance

- Lecture magistrale de trois ou quatre petits poèmes sur le même thème. Cette lecture de être expressive pour permettre aux élèves de choisir le poème à étudier.
- Le poème choisi sera relu par l'enseignant pour le faire apprécier davantage par les élèves. Leur demandera d'identifier le thème.
- Assurer la compréhension globale du poème à l'aide d'un questionnaire : chacun va dire ce qu'il voit (la ponctuation, la silhouette du texte, les mots connus, les mots inconnus...). Ce qu'il comprend (résumé du contenu en quelques phrases), ce qu'il ressent (impression de joie, de rythme, de tristesse...) ou ce qu'il entend (réurrence d'un son, musicalité des sons, sonorités se faisant échange d'un vers à l'autre)
- Emploi d'un vocabulaire spécifique à la poésie : poésie, strophe, rime, vers ...

Les élèves feront une lecture silencieuse et une lecture oralisée. Celle-ci peut être individuelle ou collective pour mettre en voix le poème. A chaque élève de lire et de dire le poème en partie ou en entier.

- Le poème sera recopié dans le cahier de poésies. L'enseignant peut proposer de le recopier selon l'une ou l'autre forme d'écriture (majuscule, cursive...).

- Prolongement:

Le cahier de poésies sera divisé en deux parties : l'une pour le travail de copie, de reproduction, d'illustration... l'autre sera l'espace libre où chaque élève est appelé à recopier des poésies qu'il a aimées, appréciées en 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} AP, qu'il a trouvées dans des livres, qu'il a lues ou entendues. Les élèves peuvent écrire un ou des poèmes en laissant voguer leur fantaisie, La pratique de la poésie en classe de langue contribue à développer la créativité, à stimuler l'imagination par la richesse des sonorités et des images visuelles qu'elle évoque. C'est la note de fantaisie et de culture que l'on donne à l'élève pour cultiver sa sensibilité et sa recherche du beau.

1.2.4. Document programme de la 5^{ème} AP (Juin 2009, 2011)

1- Rappel des buts et des objectifs de l'enseignement du français au primaire

La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : *« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »* Chapitre I, art. 2.

A ce titre, l'école, qui *« assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification »* doit notamment *« permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »* Chapitre 11, art. 4.

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes : *« Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales »*, cf. Référentiel Général des Programmes.

Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral

(écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Les programmes du primaire se structurent pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

2- Rappel des choix méthodologiques pour le cycle primaire

2.1- Approche par les compétences

«L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes; par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir.», cf. Référentiel Général des Programmes.

Si on parle de «*compétences* » dans le milieu de l'éducation, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, rentrée par les compétences.

Les compétences sont un ensemble de savoirs» savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de renseignement/apprentissage à partir de situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire des savoirs et à organiser efficacement ses acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Chaque compétence se démultiplie en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est à partir des objectifs sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : activités, contenus, évaluation.

Les compétences sont évaluables. Evaluer des compétences c'est, pendant le cursus scolaire, vérifier régulièrement le niveau de développement des compétences pour :

- réguler la progression des apprentissages (évaluation formative),
- certifier et reconnaître les acquis (évaluation certificative).

2.2. Démarche pédagogique

La démarche pédagogique préconisée dans les programmes de 3^eAP et 4^eAP est une démarche par la découverte qui a permis dès le départ d'enclencher le processus d'apprentissage. Cette démarche est maintenue en 5^eAP au vu de la motivation créée chez les jeunes apprenants.

• *Principes théoriques*

Fondée sur le cognitivisme et le socio cognitivisme, la démarche s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques :

- mettre l'élève **au** cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages ;
- proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et pourquoi il réussit ;
- tenir compte de l'erreur et l'exploiter comme un moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées ;
- organiser des temps d'interaction (élèves/élèves, élèves/enseignant) qui permettent de confronter les productions et d'explicitier les façons de faire. La verbalisation est un procédé qui permet de progresser dans les apprentissages.

• *Principes méthodologiques*

L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus *d'acquisition* des connaissances :

- mis en situation d'écoute et d'observation, l'apprenant développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit. Il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner, inviter ...
- en lecture, l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée du code et du sens.
- les apprentissages linguistiques pour la première année de français (3^eAP) sont faits de manière implicite avec la distinction des marques du code oral et du

code écrit. Pour la 4^eAP et la 5^eAP, la grammaire fait l'objet d'un apprentissage explicite. C'est aussi par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.

- l'évaluation formative, complètement intégrée au processus d'apprentissage, permet de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires au fur et à mesure en vue d'assurer leur consolidation.
- l'évaluation certificative, fera le bilan des acquis dans le cadre de l'épreuve de français de l'examen de fin de cycle primaire.

Les apprentissages sont conçus dans le cadre d'une progression spiralaire. L'appropriation progressive de la langue, à travers des activités diverses, se fera à l'aide des procédés suivants :

- A l'oral, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation.
- A l'écrit, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés.

Dans la mise en œuvre de cette démarche, le projet est le cadre intégrateur privilégié dans lequel les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens. Le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des ressources diverses. Ce cadre de travail permet de donner du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

● **Implications didactiques pour la 5^eAP**

Le programme de 5^{ème} AP, année terminale du cycle primaire, cible un public d'apprenants dont l'âge se situe entre 10 et 11 ans. Dans la continuité des programmes de 3^e et 4^e AP, ce programme est consacré à la consolidation des apprentissages qui se feront de manière plus explicite. Il permet la prise de conscience du mode de fonctionnement de la langue à des fins de communication.

Les choix didactiques retenus sont les suivants :

- les actes de parole, principe organisateur des apprentissages, sont employés à l'oral et à l'écrit;
- les apprentissages linguistiques sont mis en place de manière explicite;

- les compétences de lecteur et de scripteur sont développées dans le cadre du projet;
- l'expression écrite trouve une place importante notamment au vu de l'évaluation finale;
- l'évaluation de fin de cycle se réalise à travers une épreuve composée de deux parties : une partie compréhension et une partie expression écrite présentée sous forme de situation-problème.

Notons que ce sont les mêmes compétences qui sont développées, par niveaux, de la 3^oAP à la 5^oAP. Dans une démarche d'intégration, les compétences sélectionnées permettent l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration (OTI) pour le cycle primaire ;

OTI : Au terme de la 5^o-AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image) un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

L'atteinte de cet OTI assure le passage vers le cycle moyen et permet à l'apprenant d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes.

.3.Objectifs de l'enseignement du français en 5e AP

Le programme de 5e AP a pour objectifs :

- de consolider les apprentissages installés depuis la 1^o année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit, en réception et en production ;
- de développer les apprentissages linguistiques au service de la communication en s'appuyant sur :
 - la variété .des situations orales et écrites en relation avec les actes de parole,
 - la variété des situations orales *et* écrites en relation avec les actes de parole,
 - l'observation réfléchie des faits de langue fondamentaux,
 - l'enrichissement et l'organisation du stock lexical.
- d'amener l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de communication variées ;
- d'élever le niveau de maîtrise des compétences disciplinaires et transversales ;

- de préparer l'élève à l'épreuve de fin de cycle (certification)

Les compétences transversales appartiennent à quatre ordres :

Ordres	Compétences transversales
Communicationnel	Participer à un échange.
	Prêter attention à la parole de l'autre.
Intellectuel	Trier de la documentation selon un critère.
	Résoudre des problèmes.
	Exercer des choix motivés.
Méthodologique	Se doter d'une méthode de travail efficace.
	Utiliser les ressources nécessaires à la tâche.
	Respecter un chronogramme.
Personnel et social	Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative).
	S'engager dans les activités de groupe.
	Structurer son identité.

Notons qu'une même compétence transversale peut appartenir à deux ou trois ordres différents. Exemple : *Participer à un échange* peut relever autant du communicationnel que de l'intellectuel ou du personnel et social.

1.2.5. Document d'accompagnement (Juin 2009 / 2011)

Il s'agit du même document pour les années 2009 et 2011.

● Démarche possible pour la séance de poésie

- Lecture à haute voix par l'enseignant(e) ou par un bon lecteur de trois ou quatre petits poèmes sur le même thème. Cette lecture doit être expressive pour permettre aux élèves de choisir le poème à étudier.
- Le poème choisi sera relu par l'enseignant pour le faire apprécier davantage par les élèves. Il leur demandera d'identifier le thème.
- Assurer la compréhension globale du poème à l'aide d'un questionnaire : chacun va dire ce qu'il voit (la ponctuation, la silhouette du texte, les mots connus, les mots inconnus ...), ce qu'il comprend (résumé du contenu en quelques phrases), ce qu'il ressent (impression de joie, de rythme, de tristesse...) ou ce qu'il entend (réurrence d'un son, musicalité des sons, sonorités se faisant écho d'un vers à l'autre).

- Emploi d'un vocabulaire spécifique à la poésie : *poésie, strophe, rime, vers ...*
- Les élèves feront une lecture silencieuse et une lecture oralisée. Celle-ci peut être individuelle ou collective pour mettre en voix le poème. A chaque élève de lire et de dire le poème en partie ou en entier.
- Le poème sera recopié dans le cahier de poésies. L'enseignant peut proposer de le recopier selon l'une ou l'autre forme d'écriture (majuscule, cursive ...).

● **Prolongement :**

Le cahier de poésies sera divisé en deux parties : l'une pour le travail de copie, de reproduction, d'illustration ... l'autre sera l'espace libre où chaque élève est appelé à recopier des poésies qu'il a aimées, appréciées en 3^e et 4^eAP, qu'il a trouvées dans des livres, qu'il a lues ou entendues.

Les élèves peuvent écrire un ou des poèmes au gré de leur fantaisie, de leur imagination.

La pratique de la poésie en classe de langue contribue à développer la créativité, à stimuler l'imagination par la richesse des sonorités et des images visuelles qu'elle évoque. C'est la note de fantaisie et de culture que l'on donne à l'élève pour cultiver sa sensibilité et sa recherche du beau.

1.3. Critique des Instructions Officielles

Parmi les cent pages que les Instructions Officielles consacrent aux différents moments de l'enseignement / apprentissage du français, seules cinquante et une lignes (occupant la seconde moitié de la page 32 et la première moitié de la page 33) sont réservées à l'enseignement / apprentissage de la poésie. Nous les prendrons en fragments pour pouvoir les analyser, loin de toute interprétation hâtive qui risquerait d'être non fondée.

"Il serait dommage de priver nos élèves de la poésie qui est musique de la langue, pour l'éveil du sens esthétique, pour la contribution au goût de la littérature, pour l'appétit de création qu'elle peut apporter".

L'enseignement du français au primaire s'étale sur trois années. Cette langue est enseignée dès la deuxième année de ce cycle qui en compte quatre. Pour chacune des années (3^{ème} AP et 4^{ème} AP), un ensemble de visées est assigné en objectif intermédiaire d'intégration qui doit être atteint afin que les apprenants en 5^{ème}

AP puissent se présenter avec le profil requis mentionné dans le programme de ce niveau.

Le public visé par le programme de la 5^{ème} AP est composé d'élèves dont l'âge varie entre 9 et 11 ans.

Le programme mentionne la poésie dans certaines de ses parties comme variété de textes qu'il convient de présenter à l'élève, non pas comme mode d'expression présentant des particularités spécifiques, mais pour y relever quelques caractéristiques d'ordre structural : rime et sonorité

La poésie est signalée dans le programme soit de façon claire comme à la page 11 (récitation d'un poème...) ou de façon implicite comme à la page 9 (Ecoute de textes pour relever une caractéristique : la rime, le jeu de mots, le fond musical...) dans les rubriques qui suivent.

- En page 11 du programme, le texte poétique est présenté d'abord au même titre qu'un texte en prose pour une simple mémorisation; puis pour une expansion thématique, ce qui n'octroie aucun rôle particulier au poème.

Cependant, certaines composantes des compétences visées aussi bien en compréhension de l'oral qu'en compréhension de l'écrit dans les pages 9, 11 et 12 n'excluent pas l'utilisation du texte poétique comme support pour les développer, mais cela est laissé à la libre initiative de l'enseignant.

Le manque d'initiative chez un bon nombre d'enseignants qui hésitent à choisir un texte poétique comme texte de référence pour la réalisation des objectifs d'apprentissage essentiels des différentes séquences, est un autre facteur qui renforce le peu d'égard dont jouit le texte poétique dans les documents officiels.

La préparation de l'élève à l'épreuve de fin de cycle (certification)

Atteindre ces buts permettra de réaliser l'objectif terminal d'Intégration suivant :

*« Au terme de la 5^{ème} AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. »
(Programme 5^{ème} AP 2006)*

Pour réussir dans cette « tâche », l'enseignement /apprentissage en 5^{ème} AP devra s'inspirer d'un ensemble de directives et orientations pédagogiques et didactiques mentionnées en détails dans les deux documents officiels (programme et

document d'accompagnement). L'approche choisie pour assurer ce programme est l'approche par les compétences qui vise le développement personnel et social de l'élève en lui assurant une appropriation durable et significative des savoirs.

Le programme choisit la pédagogie de projet comme cadre intégrateur des acquis (savoirs et savoirs faire) à travers un dispositif d'enseignement /apprentissage basé sur le triptyque : activités, contenus, évaluation.

La démarche pédagogique, est essentiellement fondée sur le cognitivisme et le socio cognitivisme ; ses principes théoriques visent à mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages à travers des situations d'apprentissage qui lui permettent à la fois de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit;

Les choix didactiques retenus sont les suivants :

- les actes de parole, principe organisateur des apprentissages, sont employés à l'oral et à l'écrit ;
- les apprentissages linguistiques sont mis en place de manière explicite
- les compétences de lecteur et de scripteur sont développées dans le cadre du projet
- l'expression écrite trouve une place importante, notamment au vu de l'évaluation finale
- l'évaluation de fin de cycle se réalise à travers une épreuve composée de deux parties : une partie compréhension et une partie expression écrite présentée sous forme de situation d'intégration.

1.3.1. Critique 1 : "Poésie = musique", selon les Instructions Officielles

Dans la mythologie grecque, la poésie se rattache à deux figures, les Muses et Orphée. Les Muses représentent chacune l'excellence d'un domaine du savoir ou de l'art qui n'est pas nécessairement "poétique" (Calliope, la poésie épique ; Clio, l'histoire ; Polymnie, la pantomime ; Euterpe, la flûte; Terpsichore, la danse; Erato, la poésie lyrique, Melpomène, la tragédie, Thalie, la comédie, Uranie, l'astronomie); ainsi la poésie est liée au savoir, donc au signifié. Orphée, lui, incarne les pouvoirs du rythme et de la musicalité : il est le joueur de flûte qui enchante par sa musique. De ce fait, la poésie est liée à la musicalité, à l'art des sonorités, donc au signifiant.

Les Muses et Orphée confèrent à la poésie les deux sortes d'attributs qui, peu ou prou, lui ont été reconnus dans la tradition occidentale, de l'Antiquité à nos jours.

Orphique, la poésie est musique et inspiration divine : elle dit et suscite des sentiments passionnels. Aussi, Platon dans *La République* manifeste-t-il une extrême méfiance à l'égard du poète. Aristote, de son côté, réhabilite la poésie dans sa *Poétique*, du moins la poésie mimétique de l'épopée et du théâtre (par opposition à la poésie lyrique de Sappho ou de Pindare), et il institue la valeur et le statut hautement légitimés, voire sacrés, du genre dont ne se départira pas la tradition occidentale. Selon lui, le poème mimétique se distingue des autres productions de la pensée, fussent-elles en vers, en ce qu'il est embellissement et imitation par le moyen du rythme et de la musique, consubstantiels à l'homme. Face au langage du vrai (la logique et la dialectique) et au sein des discours du vraisemblable (la rhétorique), la poésie mimétique apporte une capacité d'atteindre au général par sa faculté de faire des fictions crédibles qui suscitent l'émotion. Il s'institue de la sorte une distinction entre la poésie mimétique (et de fiction) et la lyrique (de confiance vraie) qui a duré ensuite.

● Langage, musique, poésie chez Nicolas Ruwet

Le livre de N. Ruwet rassemble, comme le précédent : *Théorie de la syntaxe et syntaxe du français*, une série d'articles parus entre 1959 pour "*Contradictions du langage sériel*", ch. 1, et 1971 pour "*Je te donne ces vers...*", ch. 10. Ces dix chapitres, différents dans leur date de publication, ont pour sujet : musique, poésie, et leur destination : revues, colloques, etc., Ils n'en présentent pas moins une unité profonde qui en rend la lecture aisée, même au non spécialiste. C'est peut-être que les recherches ne portent pas sur la linguistique proprement dite, mais sur son application à la poétique ou aux études littéraires en général, par rapport auxquelles la linguistique est considérée comme « *une discipline auxiliaire dont le rôle est assez analogue à celui que joue la phonétique par rapport à la linguistique elle-même* ».

Il y a d'autre part un décalage assez net entre les travaux de Ruwet en linguistique, qui se situent dans la théorie générative transformationnelle de Chomsky, et les analyses de corpus musicaux ou littéraires présentées ici et qui se rattachent pour la plupart à la linguistique structurale ; l'auteur en souligne le fait

dans l'avant-propos, p. 16 : «... le projet de construire des grammaires poétiques ou musicales, capables d'engendrer, par exemple des fugues de Bach possibles ou des sonnets de Baudelaire possibles, ainsi que des modèles de reconnaissance qui reconnaîtraient parmi les textes donnés ceux qui se qualifient comme fugues de Bach ou sonnets de Baudelaire, relève pour le moment de l'utopie ». En attendant l'élaboration d'une grammaire générative, satisfaisante, car « il est clair qu'aucune grammaire générative tant soit peu complète d'une langue quelconque n'a été construite ». On se contentera de la théorie structurale qui malgré ses limites apporte quelque chose de neuf à l'analyse des textes.

Nous trouvons dans la première partie, « Musique », plusieurs analyses d'œuvres précises comme le *Dichterliebe*, à propos duquel se pose le problème de la relation entre la musique de Schumann et le poème de Heine, un extrait de *Fêtes* de Debussy, etc. La méthode d'analyse en musicologie, exposée dans le chapitre 4, est imitée directement de celle appliquée en phonologie par l'école de Prague lorsque des éléments se manifestent dans la pièce sous la forme d'une opposition binaire, qui la divisent « en sections caractérisées par la présence tantôt de l'un et tantôt de l'autre terme de l'opposition ; cf. l'opposition soliste/ chœur dans l'antiphonaire, l'opposition piano /forte dans les doubles chœurs vénitiens, etc.». Quand il n'y a pas opposition binaire, on se réfère à la méthode de Harris telle qu'elle apparaît dans *String Analysis*, ainsi qu'à l'analyse en constituants immédiats : on s'attache à trouver des procédures fondées sur le principe de la répétition d'un même élément : « Notre "machine à repérer les identités élémentaires" parcourt la chaîne syntagmatique et repère les fragments identiques. On considère comme des unités de niveau I les séquences les plus longues possibles qui sont répétées intégralement soit immédiatement après leur première émission, soit après l'intervention d'autres segments. Cette première opération fournit des structures telles que $A + X + A$, $A + A + X + A + Y + A$, etc. (les premières lettres de l'alphabet représentent les sections répétées, les dernières, les restes...)» ; une fois dégagées ces unités, la procédure doit être appliquée de nouveau de manière à dégager les unités de niveau II et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on arrive à des unités qui se confondent avec les unités élémentaires dont on était parti.

Conclusion

La didactique du français langue étrangère est clairement entrée depuis quelques années dans une phase éclectique : reflux d'une approche "toute communicative" au profit d'un retour à un enseignement plus systématique de la grammaire, du lexique et de la civilisation, apparition de cours se réclamant de l'éclectisme voire d'une approche "traditionnelle", etc.

D'autre part s'impose de plus en plus, dans une réflexion didactique actuelle, la prise en compte de l'hétérogénéité des références théoriques, des facteurs de variabilité des pratiques d'enseignement (diversité des apprenants quant à leurs objectifs, profils, stratégies et méthodes d'apprentissage), et de la complexité des paramètres des situations d'enseignement /apprentissage (apprenants, enseignants, institutions, langue source et langue cible, conditions d'enseignement /apprentissage, société, etc.).

Ce que nous voulons tout simplement dire, c'est que l'enseignement de la discipline "Poésie" doit épouser cette manière de faire, c'est-à-dire puiser de toutes les ressources, qu'elles soient linguistiques ou relèvent de la communication non verbale, pour une meilleure motivation en vue de l'apprentissage du français langue étrangère.

Nous remarquons d'ores et déjà quel statut est réservé à la poésie : une musique de la langue. Or, en réalité, la musique n'est qu'une composante de la poésie. Cette manière de réduire le tout à la partie est un coup dur pour la poésie, dont les conséquences seraient sa dévalorisation par rapport aux différents textes écrits enseignés et appris en classe. Nous n'avons rien contre cette composante poétique qu'est la musique, nous ne la rejetons nullement mais nous insistons sur l'enseignement / apprentissage du texte poétique dans sa totalité, puisqu'un poème dit "musical" est un poème qui a un dessin (dessein ?) sonore musical en même temps qu'un dessin musical des sens secondaires des mots qui le composent et que ces deux dessins ne font qu'un.

A côté de la musique, d'autres composantes s'ajoutent pour définir la poéticité d'un texte. D'ailleurs il serait insensé de prétendre que le caractère écrit de la poésie ne s'est pas affirmé au cours des temps, et qu'il n'y a aucune différence entre les poèmes quasiment oraux du Moyen-âge et la poésie contemporaine presque

exclusivement écrite. Les changements de support ont entraîné des modifications de forme non négligeables. Se dotant d'autres moyens, la poésie s'est donnée d'autres directions de recherche, exaspérant ainsi tel ou tel aspect particulier des codes du langage. Cependant nous ne pouvons dire qu'il y a eu rupture totale avec l'oralisation, autrement dit sa musique. Tout poème, même celui utilisant au maximum les possibilités graphiques, porte en lui un besoin d'oralisation, les sons de la langue sont appelés à y jouer un rôle important. Par goût de la formule, nous pourrions presque dire que la poésie est un écrit qui se parle et qui se parle dans la tête du lecteur, même lorsqu'il lit silencieusement, un peu à la façon dont on peut, sans chanter intérieurement, entendre et produire les notes d'une symphonie.

La poésie a également un caractère sonore essentiel, cela a toujours été affirmé par les poètes depuis les origines :

« *Je ne conçois pas une poésie faite seulement pour être "vue", écrite, c'est-à-dire qu'elle soit illisible à haute voix, autrement dit encore, qui n'ait aucune vertu auditive, sans rythme de quelque nature qu'il soit* » ⁽¹⁾.

Ou actuellement quand Serge Martin dénonce :

« *Pour le théoricien Henri Meschonnic, le rythme est organisation du sens dans le discours, ce pourquoi la poésie fait sens* » ⁽²⁾.

On sait le prestige que la musique exerce sur les poètes. Verlaine disait à ce propos :

« *De la musique avant toute chose
Et pour cela, préfère l'impair* » ⁽³⁾.

Quant à Aragon, il répétait souvent :

« *La poésie c'est le chant, ce qui est proprement la Poésie* » ⁽⁴⁾.

Valéry écrivait que

« *La poésie est d'essence sonore, elle est musique du langage, oscillation pendulaire entre le son et le sens* » ⁽⁵⁾.

A cette pléiade de poètes s'ajoutent des linguistes, entre autres Roman Jakobson qui écrivait :

¹) QUENEAU, Raymond, *Bâtons, chiffres et lettres*, p. 3.

²) MICHON, Pascal, *Cinq petites leçons pour faire du rythme avec les vers et les proses ou les paradoxes de la vulgarisation*, p. 133.

³) VERLAINE, Paul, (1886), *Jadis et Naguère*, Ed. Paléo, coll. De sable.

⁴) ARAGON, Louis, (1947), *Chroniques du Bel canto*, Genève,

⁵) VALÉRY, Paul, *Variétés V, Poésie et pensée abstraite*, p. 127.

« *La fonction poétique qui met en évidence le côté palpable des signes, approfondit par là même la dichotomie fondamentale des signes et des objets* » ⁽¹⁾.

C'est-à-dire qu'elle met l'accent sur les propriétés sensibles, sonores du langage.

A son tour le phonéticien Pierre Delattre conclut ainsi sur les attributs physiques de la parole :

« *Dans ses modulations de fréquence, d'intensité et de temps, la langue française offre au poète un jeu exceptionnellement riche de moyens d'expression* » ⁽²⁾.

Le poète serait donc une sorte de musicien qui prendrait la langue pour instrument. D'ailleurs cette composante musicale une fois bien exploitée contribue à exciter l'imagination, la sensualité et la sensibilité des apprenants.

Nous croyons que les "fondateurs" des Instructions Officielles algériennes ont plus ou moins saisi le sens du célèbre vers de Verlaine « *De la musique avant toute chose* », vers qui est à l'origine de multiples confusions sur la nature même de la poésie. On pourrait croire que la poésie devrait devenir musique. Elle serait quelque chose qui chante, les mots perdraient leur sens ou du moins une partie de leur sens pour n'être plus que des porteurs de son. Le poète les utiliserait comme le compositeur utilise les notes :

« *Il y aurait certes folie à nier les analogies entre la musique et sa sœur articulée "la poésie". Mais on risque de trahir en même temps la musique et la poésie en confondant abusivement leurs langages [...] La poésie tout court est non pas, au premier chef, une manière de chanter, mais une manière de penser, à la différence de la mélodie musicale dont la matière première c'est les sons, comme le marbre est la matière première d'une statue qu'il faut ensuite y découvrir et sculpter. La matière propre de la poésie est un complexe sens – sonorité dont le second élément est dans une telle indépendance de l'autre qu'il en naît par une sorte de nécessité interne* » ⁽³⁾.

Sans entrer dans les détails d'un parallèle complexe qui a suscité une très abondante littérature (l'ouvrage cité ci-dessous d'André Spire étant sur toutes

¹) JAKOBSON, Roman, (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit.

²) DELATTRE, Pierre, 1937, "Les attributs physiques de la parole et l'esthétique du français", in *Revue d'Esthétique*, n° 4, pp. 240-264.

³) SPIRE, André, *Plaisir poétique, plaisir musculaire*, p. 191.

questions, fondamental), on peut dire que la musique constitue le langage qu'elle organise alors que la poésie trouve un langage déjà organisé et signifiant. La spécificité de la poésie est telle que l'accord se réalise rarement d'une façon parfaite entre la poésie et la musique « *que l'on dépose sur elle* » ⁽¹⁾.

De nombreuses exceptions confirment la règle. Jusqu'au XVI^e siècle, la poésie était le plus souvent faite pour être chantée et la lyre et le luth symbolisent la poésie autant que la musique. Des rencontres miraculeuses se sont produites : Goethe, Schubert, Schumann, Fauré, Mahler, Debussy et Verlaine, Poulenc et Eluard... Mais il est remarquable de constater que lorsqu'un musicien comme Pierre Boulez aborde René Char ou Mallarmé, il ne cherche pas à accompagner la poésie de la musique mais, comme le remarque Michel Butor à propos des *Improvisation sur Mallarmé* de Pierre Boulez, « ... à faire un portrait musical de cet auteur » ⁽²⁾.

1.3.2. Critique 2 : Poésie et choix de textes

Les auteurs des Instructions Officielles insistent sur le type de texte à enseigner – apprendre dans nos classes. On choisira un texte qui ait réellement une valeur poétique, qui soit simple pour le fond et pour la forme : pas d'hermétisme ; qui soit de langue contemporaine; qui, afin d'être senti par nos écoliers, ne porte pas sur des particularités de civilisation qui leur soient étrangères; enfin qui pour être exploité et appris rapidement, soit court (une dizaine de vers). On préconise donc que le texte à étudier soit simple, de langue contemporaine et ne comporte pas de particularités de civilisation étrangère.

Nous nous demandons donc ce qu'est un texte simple. Si c'est au niveau de la forme, nous disons que "les apparences sont souvent trompeuses". Beaucoup de textes que nous qualifions de simples ou de complexes à partir du premier contact visuel ou d'une première lecture, à force de vouloir les déchiffrer nous finissons par reconnaître qu'ils ne sont pas si simples que cela ! Pouvons-nous juger vraiment un texte à partir du premier contact visuel ? Si oui, alors que dire de ce poème d'Eluard qui d'apparence paraît simple :

¹) HUGO, Victor, *Défense de déposer de la musique au pied de mes vers*.

²) BUTOR, Michel, (1964), *Répertoire II*, Ed. de Minuit.

L'évidence
L'homme la plante le jet d'eau
Les flammes calment certaines bêtes
Et l'impliable ciseau de nuit
Joignent tes yeux
Ils sont debout
Toi tu gardes ton équilibre
Malgré les mains les branches
Malgré la fumée et les ailes
Malgré le désordre et ton lit.

Et ce poème de Francis Ponge :

Fable
Par le mot par commence donc ce texte
Dont la première ligne dit la vérité
Mais ce tain sous l'une et l'autre
Peut-il être toléré ?
Cher lecteur déjà tu juges
Là de nos difficultés
(Après sept ans de malheurs
Elle brisa son miroir)

(Poèmes, 1948, Ed. Gallimard, p. 43)

La forme du poème n'est pas un critère de choix solide et valable dans tous les cas. C'est une erreur fondamentale que de choisir des poèmes à enseigner, à apprendre, en fonction de leur forme. Certes la poésie moderne ne respecte guère les contraintes liées aux genres et à la matrice d'une quelconque forme fixe. Les effets de corrélations proviennent nécessairement d'autres lieux textuels. Le sonnet aurait été la référence la plus appropriée, la forme la plus classique et la plus répandue, le genre poétique vieux de cinq siècles. On le sait, le sonnet venu d'Italie s'est imposé sous la Pléiade. Forme normée, le sonnet semble résister à l'évolution des formes poétiques. Traversant le temps avec des variantes de forme (sonnet shakespearien et sonnet romantique), il reste vivant de nos jours où, en dépit de l'explosion des formes, des écrivains comme Tardieu, Bosquet ou Audibert écrivent encore des sonnets plus ou moins canoniques. Et pour reprendre une expression de Hopkins citée par Jakobson : « *Le sonnet permet de décrire le poème comme unité d'analyse supérieure ou vers et à la phrase* ».

Si c'est au niveau du fond, nous n'avons aucune objection puisque tout acte pédagogique doit être "mesuré" en fonction du niveau d'acquisition des apprenants. Nous approuvons les auteurs des Instructions qui rejettent les textes hermétiques qui risqueraient de décourager nos apprenants qui se trouvent bloqués face à un texte que seul l'enseignant pourrait déchiffrer.

Mais quand ils préconisent l'enseignement / apprentissage des textes poétiques qui ne portent pas sur des particularités de civilisation étrangère, pensent-ils dans ce cas qu'il est possible de dépouiller la langue de sa culture ? Nous manifestons notre refus de partager une conception qui vise à isoler la langue de la culture qu'elle véhicule. Cette conception est à notre avis erronée dans la mesure où la culture est un ingrédient de la langue. Nous ne pouvons les séparer. La culture est à la langue ce que l'âme est au corps. Notre souci pédagogique consiste à prendre en compte la diversité des cultures dans notre enseignement / apprentissage, particulièrement quand une langue est enracinée dans un environnement algérien comme la langue française. Pour conforter notre enseignement / apprentissage et lui donner une seconde force, la culture ne doit pas être en retrait par rapport à l'enseignement / apprentissage de la langue.

1.3.3. Critique 3 : Récitation, pratique légendaire

« La poésie a eu du mal à se faire une place à l'école primaire où l'on avait seulement une conception utilitaire : former le sens moral et exercer la mémoire » ⁽¹⁾.

Les fondateurs des Instructions Officielles s'accrochent et mettent l'accent sur l'apprentissage par cœur des poèmes. Croyant par cette attitude qu'un poème est fait pour être mémorisé et que le moment de l'unité pédagogique de poésie ne doit avoir pour finalité que la mémorisation.

Les douze (12) séquences filmées en 2013 et 2015 (que nous annexons à ce travail de recherche dans le DVD1) le confirment. La poésie, heureusement ou malheureusement, est bel et bien cet exercice légendaire qu'on appelle "Récitation". Encore faut-il, dans sa pratique de classe, le rendre efficace. D'innombrables

¹) GEORGE, Jacques, 2003, "Au temps des récitations", *Les Cahiers pédagogiques*, n° 417, p. 19.

chercheurs ont orienté leurs réflexions vers "*La Poésie à l'école*", "*La Poésie de l'école*", "*L'Ecole de la poésie*", "*La poésie, l'école*", "*Les poèmes à l'école*" (1). Nous nous y attarderons suffisamment pour rendre compte d'une étude plus ou moins complète.

Pour commencer, nous nous attarderons sur la définition fouillée et exhaustive que nous offre Ferdinand Buisson dans son *Dictionnaire de Pédagogie* et qui constitue une assise à toutes les recherches de cette dimension.

C'est à la page 1647 que F. Buisson définit le mot "poésie " de la manière suivante :

POÉSIE

La poésie a-t-elle droit de figurer dans l'éducation, en particulier dans l'éducation primaire, et plus particulièrement dans l'éducation populaire? Y a-t-elle sa place marquée, distincte, circonscrite, comme telle autre matière de simple instruction, comme l'histoire, la géographie ou l'arithmétique? Ou bien est-elle objet d'éducation générale, comme la morale, comme la religion ; et, à ce titre, tout en occupant une certaine place dans l'emploi du temps, doit-elle être plutôt répandue dans tout l'enseignement et le pénétrer d'un certain esprit?

On répondra sans peine à ces questions si l'on cherche d'abord à se rendre compte de ce qu'est la poésie elle-même en son fond intime. Elle n'est une langue spéciale, la langue des vers, avec ses figures nombreuses et hardies, ses inversions et ses termes particuliers, avec sa mesure et son rythme, que parcequ'elle est d'abord un sentiment, un état d'esprit particulier lequel trouve habituellement son expression ; naturelle dans cette sorte de langage surnaturel que tous les peuples ont connu et qu'ils ont distingué de la vulgaire prose. La poésie n'est donc pas un langage Plus beau que les autres, plus brillant, plus élégant, dont on serait convenu de faire usage pour de certains objets, et pour ainsi dire en de certains jours de fête ; c'est un état d'âme essentiellement humain, le plus naturel, le plus humain de tous les sentiments, par conséquent le plus universel. C'est l'émotion que chacun de nous, à son jour, à son heure, ressent en présence du secret des choses, de l'idée ou de l'ale cachée en tout qui vit, et qui le fait être et vivre devant la fleur opulente, l'humble graminée, le rayon qui tremble au crépuscule sur les blés verdoyants, la

¹) MARTIN, Serge et Marie-Claire, Œuvres citées et expressions leur revenant.

lumière matinale, le ruisseau qui coule solitaire, la petite branche qui se balance au vent ; et aussi devant le mystère de l'enfant qui ouvre ses yeux charmés à la vie ou qui s'éteint prématurément, étonné d'être si mal accueilli, dans ce monde de la destinée humaine si brève et semée de tant de contradictions ; de la destinée des civilisations et des religions qui naissent, vivent, croyant à leur éternité, allaitent des peuples à leur féconde mamelle, et disparaissent ensuite pour toujours; de l'humanité qui, portée sur sa planète aussi éphémère que les autres astres, poursuit sa marche vers un but inconnu; enfin de l'univers même, dont la poésie, devançant de son pas hardi la science circonspecte et rejoignant la religion, entrevoit l'unité vivante et intelligente.

Mais dire tout cela, c'est encore, nous le confessons, ne rien dire; c'est décrire les abords du temple sans pénétrer dans le sanctuaire. Qui se flatterait de définir la poésie? Celui-là seul le pourrait qui définirait le secret de l'homme, de sa nature, de sa destinée, de ses rapports avec tous les êtres et avec leur principe commun. Car elle est, au fond, l'homme même, l'homme véritable, dans son élan le plus naïf vers les- choses et dans son repliement le plus spontané sur lui-même. Le poète ne prête d'autre vie aux choses que sa propre vie ; c'est l'image de lui-même, mais une image animée, vivante, qu'il projette, qu'il cherche en tout; la poésie est essentiellement un acte de foi à l'esprit, à l'esprit présent en toutes choses, à l'harmonie de la nature et de l'homme, et à l'harmonie de l'un et de l'autre avec le principe universel de la vie.

Et non contente d'apercevoir ou de soupçonner le dedans des choses, leur sens caché, qui échappe à l'œil du vulgaire comme au regard attentif du savant, non contente de croire, sans la voir, à cette réalité, elle l'aime, elle s'unit à elle. Dans le sentiment poétique le plus familier comme dans le plus sublime, ce n'est pas notre seule intelligence qui se met en mouvement : c'est notre âme même avec toutes ses puissances spontanées; elle est tout nous-mêmes; elle est, oserions-nous dire, plus que nous, en ce qu'elle jaillit de cet arrière-fond intime de sentiments par où l'individu, limité de toutes parts; tient à l'ordre universel ; en ce qu'elle exprime ainsi, non pas notre pauvre être du moment, celui que le vulgaire connaît, mais notre être véritable, dont celui-là n'est qu'une ombre, et qui échappe sans cesse à notre prise.

La science voit les choses tout autrement : elle étudie, en même temps que leur aspect extérieur, leurs conditions d'existence; elle décompose, mesure, pèse,

recompose; tandis que la poésie voit d'un coup d'œil direct et d'ensemble, et, comme on dit en langue d'école, d'un regard synthétique, la science voit analytiquement. Autres sont les habitudes d'esprit que donne la culture poétique, le commerce assidu avec la poésie, autres celles que donne la culture scientifique. Mais les unes ne sont pas moins nécessaires que les autres à la santé spirituelle. On accordera sans peine que l'homme réduit à considérer les choses de la nature, de l'histoire, de l'humanité par leur côté poétique seul, serait impropre à l'action et comme un étranger égaré dans la vie. Il est également vrai que l'action, la science, l'art, n'ont qu'une portée médiocre, ils ne s'élèvent pas bien haut, ils sont frappés d'une secrète impuissance, d'une sorte de « difficulté d'être et de vivre », si la poésie ne les anime intérieurement de sa flamme; si à la curiosité vulgaire ou aux meilleures ambitions pratiques ils ne joignent ce sentiment du merveilleux des choses, du mystérieux dans les êtres, dans la destinée, dans l'univers, qui échauffe l'intelligence et la volonté; qui double l'énergie et l'entretien, qui par delà le but atteint ou clairement découvert en montre un autre qui se dérobe et qui est la raison des précédents, qui met de l'intérêt dans la plus simple recherche, dans l'étude de l'existence la plus humble, parce qu'il y fait apparaître, comme dans un dernier fond, l'infini même. Que ce sentiment vienne à s'affaiblir ou à s'éteindre chez un peuple, l'étude et l'art en seront, sans qu'il y paraisse d'abord, atteint à la racine; toute activité perdra de sa grandeur; la perfection des méthodes, la puissance des mécanismes intellectuels l'entraînement de la vie, les nécessités politiques et économiques, suffiront quelque temps à déguiser la décadence : mais le fleuve, qui coule encore sous nos yeux, est tari ou appauvri à sa source.

Nul n'a peut-être, de nos jours, mieux senti et mieux dit que Vinet à quel point la poésie, loin d'être ^{une} chimère, est la vérité, l'homme même (*Etudes morales ; De l'avenir de la poésie*. Voir sa *Chrestomathie*, III, 435) :

« *La poésie ne peut mourir : telle est la foi de l'auteur (Lamartine), c'est aussi la nôtre. La poésie est inhérente à l'âme humaine; elle en est un des éléments nécessaires, indestructibles.*

« *Poésie ! Poésie ! Le plus vain de tous les mots ou le plus profond, la plus frivole de toutes les choses ou la plus sérieuse ! Il me semble que c'est d'aujourd'hui que je comprends tout ce que tu peux être. Arrivé à cette époque de la vie où pour tant d'hommes la poésie a cessé d'exister, je te*

sens plus voisine de moi, plus puissante sur ma vie, plus positive dans ma pensée que tu ne l'as jamais été. Je ne te confonds point avec ta vaine image; et telle que je te conçois, tu m'apparais comme la plus complète personnification de l'humanité, comme son vivant résumé j tu dis tout ce qu'elle est; ou plutôt tu en es la dernière et la plus intime expression ; au-dessus, au-dessous de toi, il n'y a rien; tu es la vérité des choses dont la prose n'est que le déguisement; tu en renfermes le secret que tu trahis sans le connaître».

Si le témoignage que l'on vient de lire d'un homme considérable à la fois comme moraliste et comme critique littéraire n'est pas vide de sens, on ne sera pas embarrassé de répondre à cette question : La poésie est-elle un objet de luxe qui ne convient pas au peuple; une superfluité charmante dont il faut se garder d'encombrer l'éducation de la masse, parce qu'elle la détournerait des humbles occupations d'où dépend l'existence quotidienne, et qu'elle l'allécherait à des plaisirs au-dessus de sa portée? Ce serait, à notre avis, l'une des pires, des plus funestes erreurs. Ceux qui l'avancent en termes plus ou moins déguisés devraient aller plus loin et réserver la religion, si proche parente de la poésie, pour l'usage exclusif des classes de loisir; s'ils reculent devant cette énormité, c'est que la religion leur apparaît surtout comme la gardienne de l'ordre public, qui excelle à endormir les douleurs de la vie présente. Non, la poésie, pas plus que le sentiment religieux, n'est chose de luxe, déplacée dans l'éducation des petits. Aujourd'hui surtout que la religion, soit par la faute des églises établies, soit par l'effet d'un mouvement scientifique qui abonde sans mesure dans un sens exclusif, a perdu et perd de jour en jour une grande partie de son empire sur les âmes, la poésie est plus nécessaire que jamais pour nous aider à traverser le désert que laissent derrière elles les croyances et les habitudes disparues. « *Malheur, dit quelque part Shakespeare, malheur à qui n'entend pas la musique que tout homme porte en soi.* » Et, de fait, la poésie, grâce à la langue magique dont elle dispose, est la grande évocatrice, qui arrache l'enfant du peuple à l'état d'inconscience somnolente, le révèle à lui-même en lui faisant entendre dans un langage *idéalisé*, - c'est-à-dire *plein au plus haut degré de réalité morale, de sentiments humains*, - ces chants d'amour, de joie ou de tristesse, de regrets ou d'espérance, de doute ou de foi, de pitié ou d'indignation qui résonnaient confusément en lui. Elle l'enlève, le ravit à son égoïsme grossier, âpre, positif, calculateur: elle l'aide à naître à l'*humanité*, elle le fait véritablement *être* ; si du moins

c'est *être* que d'avoir une âme, une âme consciente d'elle-même; et si c'est avoir une âme que d'avoir des sentiments humains, de vivre avec soi, en soi, et de vivre aussi dans les autres, de se transporter par la sympathie dans leur destinée, d'élargir son moi jusqu'à y faire tenir la famille, la patrie, l'humanité, la nature et Dieu même.

N'est-il pas vrai que plus on observe de près la société contemporaine, à tous ses degrés, mais surtout dans les hautes et moyennes classes, et plus particulièrement chez les femmes et chez les jeunes gens, plus on , découvre avec surprise que ce qui sauve du néant spirituel un très grand nombre de personnes, ce qui les empêche d'être tout frivolité, tout égoïsme, toute décoration mondaine, tout apparence ou tout savoir extérieur, ce qui, en leur donnant quelque commencement *d'être*, de vie supérieure, leur donne aussi quelque prix, les rend « intéressantes c'est,à défaut de principes, de desseins réfléchis et utiles de nobles sentiments passés en habitude, c'est peut-être quelques belles strophes de poésie qui de temps à autre chantent en eux, qu'ils se plaisent à écouter et à réciter, et qui forment à leur insu, leurs titres de noblesse les plus authentiques?

Nous disions tout à l'heure que l'affaiblissement des croyances religieuses ne fait à notre avis que rendre la poésie plus nécessaire dans l'éducation publique. C'est parce que les sources anciennes et consacrées de la vie intérieure sont appauvries ou taries qu'il faut ne point négliger les sources profanes : mais une autre raison vient confirmer cette nécessité. L'éducation poétique du peuple réclame d'autant plus de place et de soins que l'éducation scientifique, pratique ou professionnelle prend un plus ample et plus rapide développement. C'est parce que les habitudes de calcul exact, d'observation précise, d'analyse rigoureuse (habitudes d'un prix infini), vont se propageant de l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire, de l'école normale à l'école élémentaire ; c'est parce qu'elles s'étendent peu à peu à tous les domaines de l'activité, parce qu'elles occupent sur tous les points l'esprit des nouvelles générations; c'est précisément pour cette raison qu'il importe d'établir un régime qui tempère et corrige celui-là, à savoir l'habitude de considérer la nature, le monde, l'humanité, l'histoire, non par morceaux, par leurs parties intégrantes, par leurs éléments constitutifs, mais dans leur unité et leur simplicité de composition tels qu'ils apparaissent aux plus petits d'entre nous à l'état de recueillement et de libre méditation.

La même conclusion s'impose à nous quand nous venons à considérer l'âpre labeur pratique auquel presque tout le monde est aujourd'hui astreint la complication croissante d'efforts que réclament l'agriculture, le commerce, l'industrie l'activité politique que le gouvernement démocratique et libéral sollicite sans cesse de tous les citoyens, enfin le tour exclusif que la morale elle-même, l'enseignement moral, incline de plus en plus à prendre, tour personnel et utilitaire, respect de soi, devoirs correspondant à des droits, dignité humaine à reconnaître chez les autres et à faire reconnaître en soi, etc. Qui ne voit ce qu'un tel régime, tant d'énergie, de lutte, de dépense de force, d'application à un but positif, a d'épuisant, de desséchant? Qui ne voit, pour parler avec Mme Necker, que les facultés actives, sans cesse tendues, ont besoin de se renouveler par l'exercice des facultés contemplatives; que le fond intime de ; sentiments, d'où jaillit toute vie intellectuelle ou pratique vraiment saine et forte, a lui-même besoin de se reconstituer par la vue simple, désintéressée, naïve des choses humaines ou de la nature, c'est-à-dire par la poésie? Il y aurait lieu, en vérité, de trembler pour l'avenir de la science, de la liberté, de la civilisation populaire dans notre pays, s'il était prouvé que la poésie descend peu à peu à l'horizon littéraire parce qu'elle s'éteint lentement dans les cœurs, et que la chute des vieilles croyances positives et des vieilles institutions sociales est l'inévitable précurseur de là mort du sentiment poétique. Heureusement ni l'humanité ni la France ne sont à ce point épuisées de sève. D'illustres exemples ont montré de nos jours que rien n'est moins sûr que les prophéties de décadence fondées sur de prétendues analogies historiques. De même que les croyances religieuses et sociales ne disparaissent que pour se transformer sous l'aiguillon des éternels besoins de l'humanité, de même la poésie se modifie; elle se renouvelle; mais, loin de mourir, elle n'a peut-être, à aucune époque de notre histoire trouvé plus de voix inspirées pour la chanter ni plus de cœurs pour lui faire écho. Qu'elle descende donc vers le peuple; qu'émue d'une sympathie fraternelle, elle prenne part à l'éducation des petits; qu'elle fasse éclore leurs sentiments, qu'elle les aide à devenir des âmes humaines ; et que de la foule confuse, pauvre troupeau sans noms distincts, elle tire des êtres libres, des personnes.

Avons-nous besoin d'expliquer à cet *endroit* qu'en élevant si haut l'office éducateur de la poésie nous ne prétendons pas qu'elle puisse *suppléer* la morale. Un

mot suffira pour éclaircir toute obscurité. La poésie élève l'âme et l'agrandit; elle évoque ses puissances endormies et, entre toutes, la puissance morale ; mais à celle-ci appartient le privilège de lier la volonté de commander et de défendre, de gouverner l'existence en souveraine maîtresse. La morale est essentiellement activité, énergie, discipline, règle, parce qu'elle est le devoir ; la poésie est plus passive, sensitive, imaginative. Elles s'unissent, à n'en point douter au point de se confondre, au sein intime de l'humaine nature, et la religion elle-même ne s'en distingue pas : mais ce dernier fond se dérobe à nos regards ou du moins à nos définitions. Nous en savons assez toutefois sur la parenté de ces aspirations diverses toutes trois primitives et indestructibles, à savoir que la vie morale sans poésie est incohérente, inconsistante et terne, que la vie poétique sans morale est incohérente, inconsistante et sans force, et que l'une et l'autre sans la religion manquent de cette flamme intérieure et de cette grandeur mystérieuse sans lesquelles l'âme humaine n'est pas véritablement achevée.

Peut-être aussi ne sera-t-il pas superflu de marquer à propos de l'éducation populaire et du secours que lui doit prêter désormais la poésie, une précaution importante. Prenons garde que le robuste bon sens et la vigoureuse sève du peuple ne s'altèrent dans l'habitude de la rêverie et des sentiments exaltés ou factices. Nul désastre, disons-le bien haut, n'égalerait celui-là. Quand nous appelons la poésie au conseil, au foyer, à l'école, c'est une poésie qui soit esprit et non simple musique, c'est-à-dire sensation ; qui soit simple, largement humaine, et non pas raffinée, aristocratique, érudite ; qui soit virile et non pas efféminée ; raison et non caprice; qui nous porte à l'action et non au sommeil; qui s'exprime en une bonne et forte langue ; bref une poésie qui apporte à notre peuple la santé au lieu des rêves morbides.

La poésie n'a eu pendant longtemps qu'une place extrêmement restreinte à l'école primaire et dans les écoles supérieures. Encore cette place, si exiguë, était-elle en partie usurpée par des pièces médiocres de pensée, de ton, de langue, qui séduisaient les maîtres par la fausse pompe de l'expression ou le marivaudage des sentiments. Ne parlons pas de certains recueils de poésies soi-disant religieuses, revenus en crédit et dûment autorisés mais aussi injurieux au bon goût, à la raison, à l'honnêteté qu'à la piété même.

Il en est un peu de la poésie comme de la musique : elle est traitée en noble étrangère; elle a sa place à des jours marqués, mais elle n'est pas de la famille: et, pour parler sans figure, elle n'est à aucun degré l'âme de l'école. Elle n'inspire ni l'enseignement ni l'éducation : elle se retirerait par ordre supérieur qu'aucun vide ne se ferait sentir, pas plus que la suppression officielle du chant n'atteindrait au vif notre organisme primaire. Telle est l'exacte vérité : ce que les Anciens estimaient la partie divine de la pédagogie, nous en faisons l'économie.

Cette lacune, qui apparaît encore moins dans les programmes que dans l'état réel de l'éducation, tient sans doute premièrement à ce que l'esprit public, mal éclairé sur cette question, ne réclamait, jusqu'à ces dernières années, aucun changement notable. La poésie n'était guère qu'une sorte d'art d'agrément, inutile, sinon nuisible, à des enfants voués au travail manuel : irait-on dérober aux occupations nécessaires un temps précieux pour le donner à des délassements aristocratiques ? Avec de telles vues régnantes, il est facile de deviner si la généralité des maîtres était apte à goûter, à interpréter la poésie.

On allait se heurter à une autre difficulté non moins considérable. A quelle source puiser pour l'école primaire, pour l'âge de sept à douze ou treize ans? Où chercher des morceaux propres à ce type d'office d'éducation morale que nous avons essayé de marquer, des morceaux d'une langue simple, et à la portée de tous? Dans la littérature classique? Oui, sans doute; mais on sait combien cette littérature, si l'on excepte La Fontaine et Molière, est pédante, peu populaire d'inspiration et de langage. On peut juger par un seul exemple, celui de Corneille, le plus « éducateur » de nos poètes, de la peine que l'on aurait à composer, avec les œuvres immortelles du dix-septième siècle, une littérature scolaire du premier âge, appropriée à notre état social. Les poètes du dix-huitième siècle, pour d'autres raisons, se prêtent mal à prendre rang parmi les instituteurs de notre démocratie. Quant à ceux du dix-neuvième siècle, qui ont vécu de notre vie, partagé nos espérances et nos tristesses, parlé notre langue, est-il besoin de faire observer combien le choix à faire dans leurs œuvres, en vue de l'enfance et en vue de l'école ouverte à tous, est difficile ; combien leur esprit, en cela trop semblable au nôtre, apparaît souvent troublé, maladif; comment il se dégage de leurs vers une impression tout autre que celle de la santé, de la force, de la confiance en la vie;

comment enfin cette poésie si *réelle* est peu vraie, peu humaine, peu appropriée à l'usage d'un jeune peuple qui se prépare à entrer dans la vie, non pour rêver et se lamenter, mais pour vivre ?

Ce sont là des difficultés sérieuses mais ce ne sont que des difficultés. Bien choisir demanderait sans doute les qualités à la fois du moraliste, de l'homme de goût, et aussi du citoyen d'un pays libre : du moins la matière ne manque pas au choix; les poètes de l'âge classique et ceux de notre âge, même les poètes du second rang, peuvent fournir une opulente gerbe à l'éducation populaire. Déjà, il a été publié des recueils estimables pour les degrés successifs de l'enseignement; il s'en prépare sûrement de meilleurs. Je voudrais que dans les écoles normales, qui sont l'une des plus chères espérances de la France libérale, d'où il est permis d'attendre les initiatives fécondes, on exerçât les jeunes gens de troisième année à discerner dans les œuvres du dix-septième siècle ou dans celles de Lamartine, de Victor Hugo, et des *dii minores* de nos jours, les pièces qui conviendraient aux divers âges de l'école, et à justifier ce choix par de bonnes considérations ; à dire les retranchements qu'il faudrait parfois opérer, les strophes à retenir ou à écarter, et pour quelles raisons de morale ou de goût.

Je voudrais surtout que, dans les écoles normales, la lecture et la récitation des poètes, ainsi jugés, discernés, expliqués, occupassent une place plus grande dans l'emploi du temps; que l'on encourageât les jeunes gens à s'enchanter volontairement, dans leurs loisirs des dimanches ou des vacances, de longs poèmes ou morceaux de poèmes appris par cœur; et qu'enfin ils emportassent de l'école une ample provision de ces souvenirs, inutiles sans doute pour les brevets de capacité, mais destinés à être le sel caché de leur vie. Quoi de plus naturel que d'instituer des réunions hebdomadaires, le dimanche soir par exemple, où directeurs, maîtres, élèves se donneraient le plaisir d'écouter ceux ou celles qui auraient préparé quelque belle page à lire ou à réciter ? Ne vous semble-t-il pas qu'une si noble distraction, entrecoupée de deux ou trois chœurs soigneusement exécutés, répandrait quelque charme sur toute la semaine, qu'elle tempérerait l'austérité monotone de la vie recluse, réglementée, toute vouée à l'étude ? Ne vous semble-t-il pas surtout que ces jeunes esprits, en entendant d'autres voix que celles de la science et de leurs professeurs, s'ouvriraient sous les meilleurs auspices à ce monde de l'âme et des

sentiments humains que la science méthodique ne fait point connaître et qui sera pourtant leur domaine propre, puisque enfin c'est le vrai domaine de l'éducation ?

Après cette initiation, les maîtres et les maîtresses sauraient à leur tour initier et guider leurs jeunes élèves. La poésie, aidée du chant, deviendrait l'un des agents principaux de la culture morale, disons mieux, de la civilisation. C'est à l'ouïe de cette « musique que tout homme porte en soi », autant et peut-être plus que par la morale didactique, plus à n'en pas douter que par l'arithmétique, la grammaire, l'histoire et les éléments de physique ou de chimie, que nos petits enfants, se dégrossissant, se polissant, dépouilleront de jour en jour l'animal, le sauvage pour devenir peu à peu des hommes, capables de concevoir l'idéal, la règle et de s'y conformer. Des lectures et des récitations fréquentes, des séances de fête, surtout l'exemple du maître lisant ou récitant lui-même avec goût et avec une émotion non feinte, voilà ce qui fera entrer la poésie dans les habitudes, dans les nécessités mêmes du peuple. Alors seulement l'égalité des classes sera près de s'accomplir par l'égalité de culture morale; alors la démocratie sera près de devenir une vérité, parce que la nation sera près d'avoir une même âme.

*L'art est un chant magnifique,
Qui plaît aux cœurs pacifiques,
Que la cité dit aux bois,
Que l'homme dit à la femme,
Que toutes les voix de l'âme
Chantent en chœur à la fois.*

(Victor Hugo, l'Art et le peuple.)

*Dès à présent l'œil qui s'élève
Voit distinctement ce beau rêve,
Qui sera le réel un jour :
Car Dieu dénouera toute chaîne,
Car le passé s'appelle haine,
Et l'avenir se nomme amour.*

(Victor Hugo, Lux) Félix Pécaud (1)

Ce grand article qui représente "l'âme de l'Instruction" sur la Poésie, signé par Félix Pécaud sous la direction de Ferdinand Buisson, comporte quatre (04) parties dont Marie-Claire et Serge Martin (1) font l'analyse pertinente que voici :

¹) BUISSON, Ferdinand, *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, pp. 1347-1350.

« *La première partie tente d'approcher une définition de la poésie qui permettrait ensuite de répondre aux questions que se pose immédiatement tout enseignant :*

« *La poésie a-t-elle droit de figurer dans l'éducation, en particulier dans l'éducation primaire, et plus particulièrement dans l'éducation populaire ? Y a-t-elle sa place marquée, distincte, circonscrite, comme telle autre matière de simple instruction, comme l'histoire, la géographie ou l'arithmétique ? Ou bien est-elle objet d'éducation générale comme la morale, comme la religion ; et, à ce titre, tout en occupant une certaine place dans l'emploi du temps, doit-elle être plutôt répandue dans tout l'enseignement et le pénétrer d'un certain esprit ? »*

F. Pécaut interroge donc dans un premier temps la validité d'une présence de la poésie à l'école primaire, celle-ci n'allant pas de soi. Déjà, en 1843, Bernard Jullien posait les deux questions suivantes :

« *Est-il convenable d'employer les vers dans l'enseignement élémentaire ? Et dans le cas d'une réponse affirmative, quels sont ceux dont l'étude doit être la plus avantageuse aux enfants ? »* ⁽²⁾

Là réponse évidemment affirmative de B. Jullien consistait à finaliser cet « emploi des vers » dans le perfectionnement de la prononciation normale ; en effet, le style noble (3), auquel se rattache, pour l'auteur, la poésie, s'oppose en tous points au style de la conversation (prononciation « commune, légère, rapide ») et permet d'accéder à la prononciation nécessaire « à la lecture en général, qui doit articuler nettement et franchement toutes les syllabes et caractéristiques des mots ».

La diction des vers selon le modèle pluriséculaire ancien était également le moule de la scansion de tous les textes ; de plus, cette scansion devenait, déjà au milieu du XIXe siècle une pure épellation syllabique contredisant donc la diction des vers, son mètre, sa rime... Mais B. Jullien n'en restait pas à une simple fonctionnalité et avançait prudemment, en vue d'une progression didactique dans le cursus des élèves, deux autres objectifs : celui de « piquer la curiosité, d'exciter la gaîté des

¹) MARTIN, Serge et Marie-Claire, *Poésie, l'école*, op. cit. p. 46.

²) CHERVEL, André, (1992), *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels, t. 1 : 1791-1879*, INRP, Economica, p. 144.

³) « *Concrètement, la noblesse, dans la hiérarchie des niveaux, désigne l'ensemble des déterminations élevées ; elle s'oppose non seulement au populaire et au bas, mais également au familier ; elle pose un problème par rapport au naturel. Le style noble ne saurait cependant entrer en conflit avec la qualité reine qu'est la clarté* » MOLINIÉ, (1992), *Dictionnaire de rhétorique*, Librairie générale française, p. 229).

enfants, et de les intéresser à leur leçon qu'ils apprendront avec plus de goût et de plaisir ; d'exercer leur sagacité et de les habituer à saisir promptement ce qu'il y a de fin dans le dialogue ou dans les livres ».

La «leçon» était celle de «petits contes en vers, surtout des contes épigrammatiques» auxquels il réduisait le corpus poétique, excluant même La Fontaine auquel «les enfants ne comprennent rien et n'y peuvent rien comprendre » (ce que Jean-Jacques Rousseau disait mais avec une argumentation différente) car « les enfants ne sentent pas du tout la perfection du style ; cette qualité même, pour le dire en passant, échappe à la plus grande partie des hommes faits, même des érudits, et l'appréciation n'en sera jamais commune ». Condescendance et mépris qui perdurent certainement.

Dans un second temps, F. Pécaut pose la question de la place de la poésie dans l'enseignement primaire : discipline ou « objet d'éducation générale » ? Nous voyons bien que, dès les prémises de sa réflexion, F. Pécaut pose les questions essentielles : qu'est-ce qui justifie ou ne justifie pas la présence d'une « culture savante » dans l'enseignement primaire ? Si son introduction se réalise, qu'est-ce qui la conditionne en termes de catégories d'enseignement et, bien sûr, de répertoires et de pratiques afférentes ? F. Pécaut propose alors une série de définitions concentriques de la poésie qui renferme toute la thématique des futures anthologies scolaires :

*-«état d'âme essentiellement, humain [...], l'émotion que chacun de nous [...] ressent en présence du secret des choses, de l'idée ou de l'âme cachée en tout ce qui vit » ; suit une énumération des objets de l'émotion poétique qui va de la fleur à l'univers « dont la poésie [...] entrevoit l'unité vivante et intelligente» en passant entre autres par « l'humble graminée », « l'enfant », « la destinée humaine » ;
-mais au-delà de ce sentiment poétique premier qui permet d'ouvrir à la connaissance du monde, la poésie permet de s'unir à lui, de l'aimer :
« elle exprime ainsi, non pas notre pauvre être du moment, celui que le vulgaire connaît, mais notre être véritable, dont celui-là n'est qu'une ombre, et qui échappe sans cesse à notre prise ».*

La poésie est donc une de ces médiations vers « l'essence », vers « le mystère de l'être » : moyen puissant en tout cas d'accès au « réel ». Mais, sur ce

chemin, la poésie semble être concurrencée par la science : F. Pécaut ne voit pas ainsi les choses puisque l'activité scientifique, qui est vouée à l'analyse en vue de l'action, a besoin de la culture poétique qui synthétise et permet de faire apparaître « l'infini même ». Rôles, complémentaires donc, dévolus à l'une et à l'autre, dans une vision positiviste, certes, mais idéaliste toutefois, puisque la vie ne doit pas manquer de « grandeur », et F. Pécaut fait appel à Alexandre Vinty (1) pour clore cette première partie par une apostrophe adressée à la poésie

« [...] *au-dessus, au-dessous de toi, il n'y a rien ; tu es la vérité des choses dont la prose n'est que le déguisement ; tu en renfermes le secret que tu trahis sans le connaître.* » *Apostrophe que reprend donc à son compte F. Pécaut et qui résume, parfaitement le fond commun à tous les discours savants explicatifs concernant le « mystère poétique ».*

Dans la seconde partie, F. Pécaut va répondre à la première question qu'il reformule ainsi : « la poésie est-elle un objet de luxe qui ne convient pas au peuple [...] ? » Cette question est située par F. Pécaut dans le contexte d'une emprise religieuse de moins en moins forte et, par contre, d'une place grandissante offerte par la société aux buts pratiques. D'un côté donc, « *l'affaiblissement des croyances religieuses ne fait à notre avis que rendre la poésie plus nécessaire dans l'éducation publique* »³ mais d'un autre côté « *l'éducation poétique du peuple réclame d'autant plus de place et de soins que l'éducation scientifique[^] pratique ou professionnelle, prend un plus ample et plus rapide développement* ».

Deux raisons concomitantes justifient l'accès du peuple à la poésie :

- la poésie « arrache l'enfant du peuple à l'état d'inconscience somnolente, le révèle à lui-même en lui faisant entendre dans un langage idéalisé, - c'est-à-dire *plein au plus haut degré de réalité morale, de sentiments humains*, - ces chants [...] qui résonnaient confusément en lui. Elle l'enlève, le ravit à son égoïsme grossier, âpre, positif calculateur ; elle l'aide à naître à *Y humanité*, elle le fait

¹) Pasteur protestant suisse (1797-1847), salué par Sainte-Beuve pour ses prises de position pour le classicisme contre le romantisme. On voit, par le choix de cet auteur, l'opposition, déjà inscrite dans l'argumentation de F. Pécaut, à un point de vue « romantique » sur la poésie et plus avant, les choix qui seront faits dans le corpus de référence excluant les poètes et les œuvres de cette école et de ses descendants parmi lesquels figurera Baudelaire, sans compter les poètes contemporains de la « révolution » poétique.

véritablement *être* » afin « d'élargir son moi jusqu'à y faire tenir la famille, la patrie, l'humanité, la nature et Dieu même » ;

- outre la fonction synthétisante de la poésie en regard du développement généralisé de l'esprit d'analyse qui organise les activités humaines, qu'accompagne même une morale de plus en plus « pratique », la poésie permet aux « facultés actives » de « se renouveler par l'exercice des facultés contemplatives ».

Mais F. Pécaut signale discrètement qu'en cette fin de siècle le « sentiment poétique » est en crise : il a certainement lu les poètes du *XIXe* siècle qui annonçaient, comme Hugo mettant « un bonnet rouge à l'alexandrin », la catastrophe poétique. C'est donc très paradoxalement que F. Pécaut conclut cette seconde partie sur un acte de foi :

« [...] mais loin de mourir, elle n'a peut-être, à aucune époque de notre histoire, trouvé plus fit voix inspirées pour la chanter ni plus de cœurs pour lui faire écho. »

Certes F. Pécaut trouvera encore des poètes qui continuent à colmater les brèches de l'édifice ; toutefois le vers est dans le fruit quand ils se nomment Rimbaud, Mallarmé, Lautréamont et *alii*.

« Qu'elle descende donc vers le peuple ; qu'émue d'une sympathie fraternelle, elle prenne part à l'éducation des petits ; qu'elle fasse éclore leurs sentiments, qu'elle les aide à devenir des âmes humaines ; et que de la foule confuse, pauvre troupeau sans noms distincts, elle tire des êtres libres, des personnes. »

Où l'on peut lire, *a posteriori* bien sûr, la condescendance, mais plus certainement l'impuissance, d'une telle « générosité » face aux épreuves d'un *XXe* siècle qui s'ouvrira sur la boucherie des « foules confuses » de la guerre 14-18, qui ne saura qu'établir des listes de « noms distincts » sur des monuments aux morts. N'y a-t-il pas, en effet, aux origines de cette « rencontre » du peuple, de ses enfants et de la poésie, une première déconvenue ? Alors même qu'on s'autorise à introduire dans l'enseignement de masse la poésie, on rate son actualité, son présent dans l'écriture.

La troisième partie de l'article "Poésie" du Dictionnaire de Pédagogie est relativement courte. F. Pécaut y décrit succinctement ce que l'on peut nommer « le

triangle des fondements » :

« *la vie morale sans poésie est indigente et terne, [...] la vie poétique sans morale est incohérente, inconsistante et sans force, et [...] l'une et l'autre sans la religion manquent de cette flamme intérieure* ».

Les trois branches de cette fondation ne peuvent pas pousser dans tous les sens. F. Pécaut reprend pour la poésie les crispations constamment à l'œuvre pour l'enseignement de la littérature, sur le corpus. Aussi définit-il clairement le corpus poétique qui est censé contribuer à « l'éducation populaire » :

« *une poésie qui soit simple, largement humaine, et non pas raffinée, aristocratique, érudite ; qui soit virile et non pas efféminée ; raison et non caprice ; qui nous porte à l'action et non au sommeil ; qui s'exprime en une bonne et forte langue ; bref une poésie qui apporte à notre jeune peuple la santé au lieu des rêves morbides* ».

S'aperçoivent ici les dichotomies traditionnelles qui fondent les clichés idéologiques ; certes, ils sont d'époque, mais ils s'opposent fermement aux *Fleurs du mal* de la poésie symboliste naissante et aux *Illuminations* ou aux *Amours jaunes* de la révolution poétique des années soixante-dix⁽¹⁾

Dans la dernière partie de son article, F. Pécaut va donner les éléments concrets de réponse aux deux questions initiales. En premier lieu, il regrette l'état d'indigence de l'enseignement de la poésie : « elle n'est pas de la famille ; et pour parler sans figure elle n'est à aucun degré l'âme de l'école ». Si la constatation est peut-être justifiée, F. Pécaut n'analyse pas les raisons de cette situation : la poésie, comme art de la commémoration, art de la communauté, est certainement populaire à travers des formes qui aujourd'hui semblent oubliées tels les hymnes ; professionnellement, elle peut être le levier, évident pour l'instituteur, d'une acculturation commune face aux régionalismes et aux particularismes.

¹) BAUDELAIRE, Charles, (1857), *Les Fleurs du mal*, (ce recueil valut un procès à son auteur). Arthur Rimbaud, *Illuminations*, 1886 (ce « recueil » de poèmes, « en prose » selon Larousse et beaucoup de « spécialistes » - mais il faut y voir de plus près le « travail du vers » - , a été publié par les soins de Félix Fénéon qui les a ordonnés après que Rimbaud a déclaré à propos de ce qu'il avait écrit avant 1875 : « *Des rinçures, ce n'étaient que des rinçures*»). Tristan Corbière, *Les Amours jaunes*, 1873 (la plus grande partie de la première édition fut bradée sur les quais ; Verlaine le fit connaître neuf ans après sa mort en 1884).

Pour F. Pécaut, la difficulté de l'introduction réussie de la poésie dans l'enseignement primaire semble résider essentiellement dans le choix du corpus de poèmes :

« *A quelle source puiser pour l'école primaire ? Où chercher des morceaux propres à ce haut office d'éducation morale que nous avons essayé de marquer, des morceaux d'une langue simple, saine, et à la portée de tous ?* »

F. Pécaut fait alors un rapide panorama d'histoire littéraire.

Le XVII^e siècle livre une « littérature, si l'on excepte La Fontaine et Molière, [...] savante, peu populaire d'inspiration et de langage » ; isoler La Fontaine et Molière c'est oublier que leurs œuvres multiplient les références savantes aux débats philosophiques ou théologiques de l'époque : gassendisme, quiétisme... Leur succès « populaire » a d'abord consisté à emporter les suffrages des cercles « cultivés » (sur la réception contemporaine de La Fontaine, on peut lire, et faire lire aux grands élèves, « Jean de La Fontaine, de l'Académie française » par Charles Perrault (1)).

Les poètes du XVIII^e siècle « se prêtent mal à prendre rang parmi les instituteurs de notre démocratie » ; quant aux poètes presque contemporains du XIX^e siècle, « leur esprit apparaît souvent troublé, maladif [...]; cette poésie si *réelle* est peu vraie, peu humaine, peu appropriée à l'usage d'un jeune peuple qui se prépare à entrer dans la vie, non pour rêver et se *lamentar mais pour vivre* ».

A cela, F. Pécaut ne voit que « difficultés sérieuses » mais surmontables par l'exercice du choix et il donne en illustration l'exercice auquel ont été conviées les élèves de l'Ecole normale de Fontenay : « Choix de pièces entières ou de fragments de pièces [...] destinés à être appris par cœur à l'école primaire » dans deux recueils de Victor Hugo, *Les Feuilles d'automne* et *Les Rayons et les Ombres*. Initiation et pratique régulière dans le cadre de

1 Notice consacrée au fabuliste dans le premier tome de son livre sur *Les Hommes illustres qui ont paru en France au XVII^e siècle*, 1696, in LA FONTAINE, Jean (de), (1965), *Œuvres complètes*, l'Intégrale/Seuil, pp. 8-9.1

la formation des instituteurs permettraient alors que dans les classes :

« des lectures et des récitations fréquentes, des séances de fête, surtout l'exemple du maître lisant ou récitant lui-même avec goût et avec une émotion non feinte, voilà ce qui fera entrer la poésie dans les habitudes, dans les nécessités mêmes du peuple. Alors seulement l'égalité des classes sera près de s'accomplir par l'égalité de culture morale ; alors la démocratie sera près de devenir une vérité, parce que la nation sera près d'avoir une même âme ».

Et l'article s'achève sur deux fragments de Victor Hugo. En fin de compte, la poésie remplit une vocation démesurée : si le discours généreux le justifie, le lyrisme reste sous l'emprise d'une rhétorique politique presque conjoncturelle. Toutefois, les trois clés didactiques de l'enseignement de la poésie sont simplement livrées : la récitation, la séance de fête et la lecture du maître. Le tout est unifié grâce à un corpus constitué de morceaux choisis, ces deux termes signalant bien le travail anthologique et prescripteur des enseignants ayant en fin de compte pour objectif essentiel celui d'obtenir que :

« nos petits enfants, se dégrossissant, se polissant, dépouilleront de jour en jour l'animal, le sauvage, pour devenir peu à peu des hommes, capables de concevoir l'idéal, la règle et de s'y conformer ».

2. Les textes poétiques proposés par les manuels de la 5^{ème} AP (ancien manuel 2007 et nouveau manuel 2010) (DVD4)

2.1. Présentation du manuel

2.1.1. Organisation du manuel

Ce manuel a été organisé de façon à permettre une construction active des compétences linguistiques, et à favoriser les interactions entre les différents domaines de la langue:

- lire et dire (s'exprimer) pour mieux écrire
- repérer et maîtriser le fonctionnement de la langue à partir des pratiques d'expression et de communication.

- manipuler les principes de fonctionnement de la langue et les réinvestir en production écrite.

Le manuel propose des activités organisées en projets de cinq semaines: environ, fédérées autour d'un thème. Il permet aisément à l'enseignant de l'utiliser en fonction de sa classe (niveau des élèves).

Par souci d'assurer une grande souplesse d'utilisation du manuel, nous l'avons conçu de la façon qui nous a paru la plus claire et la plus distincte possible:

- ❖ Des textes et activités de lecture — production écrite — et poésie.
- ❖ Des outils pour manier et maîtriser la langue (grammaire — conjugaison- orthographe- vocabulaire).

Ces approches ainsi structurées, conduisent vers un enseignement dynamique et réflexif, en totale conformité avec les Instructions Officielles.

Elles abordent les différents domaines de l'enseignement cités ci-dessus.

La présentation des rubriques, le choix des textes et la qualité des illustrations étaient notre souci majeur, afin que le manuel soit le plus attrayant et le plus lisible possible.

Ce manuel comprend six projets / six thèmes différents.

Le choix des thèmes et des illustrations a été motivé par le souci pédagogique de mettre l'apprenant en contact avec tous les aspects de son environnement (scolaire, familial, social, culturel).

La diversité des thèmes conduit l'apprenant vers de nouvelles connaissances, le monde nouveau dans lequel le livre le fera évoluer, lui permettra d'acquérir un vocabulaire riche et varié.

Nous attirons l'attention des enseignants et formateurs sur la visée éducative des textes proposés. En effet, une douzaine de textes figurant dans le manuel présente des morales implicites (exemple le petit pommier p. 47) ou explicites (trois papillons p. 74).

Ces textes peuvent donner lieu à la construction d'un 7^{ème} projet, qui aurait pour thème: «les valeurs morales universelles »

Le projet d'écriture pourrait être: écrire un recueil de morales.

Ce sera aussi l'occasion pour l'enseignant de jouer pleinement son rôle d'éducateur.

Gestion du temps

Le volume horaire en 5^{ème} AP est de 5h / semaine.

1 jour sur 2: français.

Durée d'une séquence (7h30 à 8h30).

Durée d'un projet : 5 semaines environ.

L'exploitation du projet nécessite une grande souplesse de la gestion du temps.

2.1.2. Démarches pédagogiques

Dans une séquence, il y a cinq étapes qui se déroulent dans l'ordre dans lequel le manuel a été conçu:

1- Déroulement d'une séquence (environ 8h) :

-1^{ère} étape :-lecture

- expression orale

- 2^{ème}étape: - vocabulaire

- activités linguistiques

- orthographe / conjugaison (en alternance)

Celle-ci dépendra étroitement du nombre d'élèves, de leur niveau réel et des moyens mis à la disposition des enseignants.

- 3^{ème}étape: - activités linguistiques:

- grammaire:exercices

- 4^{ème}étape: - production écrite

- projet (étape ou 2 ou 3)

- 5^{ème}étape: - évaluation

- texte long (par épisodes)

- poésie (par étapes)

Il est possible de lire le texte long, par épisodes, à la fin de chaque séquence. La poésie sera traitée pareillement :

a- Lecture puis compréhension

b- Mémorisation (par étapes)

c- Restitution (récitation expressive)

2 - Déroulement du projet 1 séquence 1:

1^{ère} étape:

● Lecture

Thème: le livre

Objectif pédagogique: compréhension du texte support.

Objectif éducatif: éveil de l'intérêt pour la lecture.

"lecture silencieuse suivie du contrôle de la compréhension globale du texte(questions).

*lecture magistrale: livres fermés, questions d'investigation.

*lecture individuelle : (organisée ou expressive), ponctuée de questions de compréhension guidées (explication – exercices articulatoires) à multiplier selon les niveaux, à systématiser pour les classes les moins douées.

● Expression orale

Thème: le livre

Objectifs : dialoguer, s'exprimer à l'oral, individuellement.

Présentation du support (bande dessinée):

- observation du support.
- compréhension répondre aux questions du livre.
- lecture dialoguée de la bande dessinée.

Dramatisation: on peut faire jouer cette BD par les enfants (jeu de rôle)

2^{ème} étape

● Vocabulaire:

Thème: le livre.

Objectifs : - étude du champ lexical du livre.

- enrichissement du lexique grâce aux nouveaux mots appris.
- découverte de différents supports (romans, BD, journal...)

Quelques jours avant cette leçon, l'enseignant et les élèves auront constitué un corpus qui se composera de: revues - journaux - magazines - dictionnaires - contes - livres...La manipulation de ces différents documents est une étape importante car

dans certains milieux sociaux, l'école reste le seul lieu où l'enfant est en contact avec les livres.

Suggestion: il est préférable que les mots appris en vocabulaire soient recopiés dans un cahier (ou répertoire) réservé à cet effet.

● Orthographe

- Les accents.
- Objectifs: maîtrise de la graphie correcte des mots contenant un accent.
- Exercices d'entraînement.

L'enseignant inscrit au tableau les phrases ou les expressions proposées dans le manuel, puis fait découvrir le fonctionnement de la notion cible du cours par les élèves, par le biais de questions appropriées.

La synthèse (rubrique « je retiens ») doit être formulée par l'enseignant en fonction du niveau de la classe, et du temps dont il dispose.

Remarque : orthographe (séqu. 1 et 3) / conjugaison (séqu. 2) : (en alternance)

● 3^{ème} étape : grammaire

Objectifs : - Donner des outils pour construire les apprentissages de la langue.

- Faire découvrir la différence entre les deux types de phrases (déclaratives –interrogatives)

Suivent de nombreux exercices qui permettant à l'élève de manipuler la notion acquise et de la réinvestir dans différents contextes (entraînement efficace / évaluation).

Dans le manuel de français destiné aux élèves de 5^{ème} A.P, les leçons de grammaire, orthographe, conjugaison, sont organisées de façon identiques, en 3 phases:

a) la première phase intitulée « j'observe » est une phase d'observation et d'analyse. Elle propose des corpus (phrases, expression, mots) souvent extraits des textes de lecture, et des questionnaires qui ne visent pas à l'exhaustivité: ils ont pour but de faire découvrir des phénomènes linguistiques qui seront explicités au cours de la leçon donnée par l'enseignant.

Il serait utile d'attirer l'attention des élèves sur les couleurs choisies pour écrire certains mots, terminaisons, ou autres particularités orthographiques. Le décodage

des ces couleurs doit permettre d'éveiller la curiosité des élèves. Pas à pas, il seront guidés par des questions qui leur feront découvrir la signification des couleur utilisées (en les distinguant, en les comparant...) et arriveront ainsi à énoncer eux-mêmes le fonctionnement de la notion ciblée.

b) La deuxième phase, intitulée «Je retiens» est une phase de synthèse le contenu de celle-ci doit être formulé par la classe. Les élèves les moins doués pourront la relire lentement à la maison.

c) La troisième phase: elle consiste en une série d'exercices de difficulté progressive. Chaque enseignant aura le soin de choisir ceux adaptés à sa classe, à ses objectifs pédagogiques.

● 4^{ème}étape:Production écrite

- Objectifs : - raconter une histoire.
- l'ordre chronologique des actions.

- Un moment d'écriture (exercices préparatoires):

L'enseignant présente la tâche d'écrit aux élèves, les guide vers l'analyse de la consigne et les questionne sur le type de texte à produire:

- le choix de l'énonciation (je - il... ?)
- l'organisation du texte (l'ordre des actions)

1^{er} essai d'écriture individuelle (brouillon)

Evaluation: correction (enseignant /élève — élève /élève)

- Un moment de réécriture: (remédiation / auto ou co-évaluation)

- Différents procédés:
- supprimer
 - ajouter (au brouillon)
 - déplacer
 - remplacer. (Idées - expressions - mots...)

L'utilisation du brouillon doit être intégrée dans chaque moment écriture.

L'utilisation du dictionnaire est fortement recommandée.

- Un moment de finalisation :

- mise au propre
- compétence : réinvestissement des outils acquis précédemment.
- réalisation de l'objectif: autonomie dans l'expression (0.1 .T)

Projet: le projet se réalise en trois étapes:

1^{ère} étape / 1^{ère} séquence : moment de préparation.

(Compréhension de l'objectif final à atteindre / négociation possible)

- * préparation du matériel
- * élaboration de la 1^{ère} tâche du projet.

Le titre du projet doit être bien explicité.

2^{ème} étape / 2^{ème} séquence: *ébauche d'écriture*.

* présenter ce moment intermédiaire comme étant une étape d'affirmation, où l'élève réalise de façon autonome une partie du projet (fiche de lecture).

3^{ème} étape / 3^{ème} séquence : finir le projet d'écriture.

* soigner la présentation de la fiche puis en faire un outil de communication, de culture (dans la classe, l'école, la famille)

L'enseignant peut construire un petit musée de classe (à exposer en prévision du 16 avril, par exemple).

4^{ème} étape: Evaluation:

Objectifs: évaluation de la séquence 1

évaluation à but formatif

réinvestissement- bilan

Les exercices et questionnaires proposés ne sont en aucun cas obligatoires dans leur totalité, l'enseignant étant le seul apte à faire un choix judicieux en fonction de sa classe.

Texte long: le texte de type narratif nous a semblé le plus attrayant pour les enfants. Ils doivent vivre ces moments de lecture comme des moments de plaisir, afin de susciter leur intérêt futur pour la lecture comme loisir. La découverte du texte long peut se faire par épisodes dans le but de stimuler leur intérêt et les pousser ainsi à lire la suite à la maison.

Nous laissons à l'enseignant le soin de découper le texte en fonction de l'énigme. Il est également possible de faire lire le texte dans son ensemble, d'en comprendre la moralité (sens éducatif) en une seule séance. Dans ce cas, l'enseignant complète les séances suivantes par des textes choisis par lui-même, en gardant le même thème pour une meilleure cohésion du projet.

- La poésie : «Page d'écriture » de Jacques Prévert
 - objectifs: - découverte d'une autre forme de texte.
 - présentation, compréhension et lecture expressive du texte.

Remarque: en 2^{ème} et 3^{ème} séquences, l'élève qui a mémorisé sa poésie à la maison, la restitue de façon expressive.

A la lumière de notre modeste expérience, nous proposons des possibilités de démarches pédagogiques, ainsi que quelques rappels d'ordre général (des concepts qui nous ont servis lors de la réalisation du manuel de l'élève de 5^{ème} A.P).

a- Démarche possible en lecture: (travail sur le para texte)

- Emission d'hypothèses de sens:
 - Observation du titre noté au tableau → «A quoi vous fait penser ce titre ?» (noter les réponses au tableau).
 - Observation de la gravure (s'il y en a). Mise en relation avec le titre → Hypothèses de sens.
 - Observation de la source (nom de l'auteur - titre du roman d'où est extrait le texte).
 - Mise en relation titre- gravure - source → hypothèses de sens.
 - Question d'investigation portant sur l'ensemble du texte → lecture silencieuse motivée → vérification des hypothèses émises.
 - Travail sur le texte par le biais de questions d'ordre littéral (réponses dans le texte) ou par le biais d'inférences si le niveau le permet (combinaison d'indices du texte + connaissances personnelles)

b- Questions sur le processus et le produit:

Dans la compréhension des textes en lecture, les questions occupent une place importante :

- si une question a des chances de faire évoluer l'enfant dans ses habiletés de compréhension, cette question est classée sous la rubrique *Enseignement*.
- si un enseignant, après avoir posé une question, ne fait rien avec la réponse sauf n'est de dire que la réponse est exacte ou non, cette question est placée sous la rubrique *Evaluation*.

Durkin a remarqué que les questions étaient très peu destinées à l'enseignement de la communication. Les questions d'évaluation étaient en revanche très nombreuses. Il propose une distinction entre les questions sur le produit et les questions sur le processus:

Exemple: questions sur le produit: Quel est le nom de ?

A quel endroit se passe l'histoire ?

Questions sur le processus: l'élève s'interroge sur la façon dont il est arrivé à une telle réponse.

- manier les stratégies de lecture sélective (in *Lecture et prise de notes*, B. Chevalier, éd. Nathan Université).

c- Explorer : pourquoi explorer ?

L'exploration est une stratégie qui permet :

- de déceler le contenu d'un livre, d'un texte sans le lire de A à Z.
- de s'y orienter afin de déterminer les passages correspondants aux objectifs.

Comment explorer?

Avant d'étudier les démarches à mettre en oeuvre, livrez-vous à une enquête préalable. Munissez vous de 3 ou 4 ouvrages autres que des livres narratifs. Examinez-les en suivant le parcours:

- quelles sont les indications portées sur les deux pages de couverture?
- qu'y a t-il avant le premier et après le dernier chapitre?
- quel rôle jouent les éléments situés à la périphérie du texte, du livre?
- comment sont ils organisés ?

Prenez ensuite un chapitre au hasard. Feuillotez-le en faisant attention aux éléments mis en relief par la typographie. Quels sont ces éléments?

Après ce travail, vous êtes à même de tirer parti des pistes que je vous invite à suivre:

- Examinez le titre: il est révélateur du contenu
- Outre le titre, ces pages comportent des renseignements
 - le nom de l'auteur: qui est-il ? Que fait-il?
 - le nom de la collection à laquelle appartient le livre. Les ouvrages d'une même collection forment une unité. Avez-vous déjà lu d'autres ouvrages de cette collection?

- La dernière page de couverture comporte souvent une présentation du livre: son sujet, le projet de l'auteur.
- Parcourez l'avant propos et la préface.

Dans l'avant propos l'auteur annonce les objectifs poursuivis dans son ouvrage. La préface joue le même rôle, mais elle est rédigée par une autre personne que l'auteur.

- Parcourez la conclusion.

La conclusion représente l'aboutissement du livre: l'auteur y fait le point. Vous aurez un aperçu du trajet parcouru.

2^{ème} stratégie de lecture sélective (rapide)

● La lecture écrémage:

L'objectif de la lecture écrémage est semblable à celui de la lecture exploration: détecter l'idée essentielle d'un écrit sans le lire en entier. Mais cette stratégie est plus spécialement adaptée aux textes courts, en particulier aux articles de presse. Découvrez avec nous la lecture écrémage.

Les fondements de cette lecture:

Le principe de la lecture écrémage repose sur la connaissance de la construction d'un texte. Il consiste à lire, outre le titre, les endroits charnières du texte. Quels sont-ils?

L'introduction: qui annonce ce dont il sera question et, parfois, indique le plan.

Dans un article journalistique, l'introduction comporte souvent un procédé d'appel destiné à attirer l'attention.

La conclusion: qui récapitule les différents points envisagés et synthétise l'essentiel du développement.

La première phrase des paragraphes:

Elle donne un aperçu de ce qui va être traité dans le passage, et contient des éléments de liaison avec ce qui précède.

La dernière phrase des paragraphes: dans deux cas bien précis. En 1^{er} lieu, il est utile de lire si le paragraphe est particulièrement étoffé: cette phrase marque alors la transition entre le paragraphe qui s'achève et le suivant,

En 2^{ème} lieu, il est utile de la parcourir si le paragraphe commence par une anecdote ou un exemple. Cette dernière phrase comporte alors l'idée principale. Les paragraphes sont toujours organisés autour d'une idée principale, ils peuvent être construits selon deux structures:

- Dans la structure déductive, l'auteur part d'une idée principale qu'il étaye ensuite par des idées complémentaires (exemple, preuve, arguments...)
- Dans la structure inductive, il commence par fournir un certain nombre des faits et termine par l'idée principale, conclusion de ce qui a été énoncé.

La lecture repérage

- C'est une lecture qui consiste à saisir une information précise: un nom, un chiffre une réponse à une question ponctuelle. Le lecteur parcourt l'écrit à la recherche du renseignement désiré: son regard est sélectif

- Quand pratiquer la lecture repérage? Certains documents appellent obligatoirement cette technique de lecture et sont conçus pour la favoriser (index, dictionnaire, annuaires). Mais tous les types de texte, y compris les oeuvres littéraires, peuvent s'y prêter. Pour vous distraire vous lisez un roman, vous le lisez sans doute en entier: notre lecture est intégrale.

Vous lisez le même roman pour dégager un certain nombre d'éléments (lieux, personnages, dialogues) ou pour retrouver une citation, vous utilisez technique du repérage.

La conduite de la lecture dépend donc de la nature de l'écrit, mais aussi du projet de l'auteur.

Est donc important de déterminer au départ: pourquoi on lit ? Dans quel but? L'esprit guide l'oeil.

Comment améliorer la lecture expressive?

Vous avez tous eu l'occasion de pratiquer cette stratégie. Il ne s'agit pas de découvrir (vous n'avez jamais lu un dictionnaire comme un poème) mais de la parfaire, de la rendre plus performante sur tous les types de texte. Cela nécessite

une grande mobilité oculaire :. L'œil, tel un radar doit parcourir les lignes afin de détecter l'information désirée.

- Le balayage horizontal, le plus fréquent.

Il s'agit de parcourir les lignes de gauche à droite. Il est utile de repérer des éléments dans un texte avec lignes continues de 19 mots au minimum: par exemple les termes se rapportant à un champ lexical. Perfectionnez cette technique

- en accélérant la vitesse
- en commençant votre parcours au 2^{ème} mot de chaque ligne et en terminant à l'avant dernier.

- Le balayage vertical : Il consiste à parcourir les lignes de haut en bas. Il est à mettre en oeuvre lorsque vous êtes en présence de listes, de perfectionner cette technique:

- en accélérant la vitesse
- en fixant le milieu des lignes
- en saisissant deux lignes à la fois.

Parcours de l'oeil

Texte texte

Texte texte

Texte texte

- Le balayage diagonal : Consiste à parcourir un texte en zigzag sautant des lignes. Il est indiqué, dans un texte, la phrase qui contient réponse à une question. Cette phrase peut ensuite être reprise en lecture intégrale afin d'extraire l'information.

C'est sans doute la technique que vous connaissez le moins. Exercez-vous à mettre en oeuvre en pensant à rester toujours en retrait par rapport au début et à la fin des lignes.

La consigne

L'analyse des évaluations trimestrielles ou encore annuelles prouve que la lecture de la consigne pose de gros problèmes. Il arrive même que cette consigne soit à elle seule la cause majeure de l'échec d'un élève à un exercice voire à un examen.

Observons le comportement des élèves face à un exercice écrit. Des attitudes possibles : certains se lancent sans attendre, d'une façon impulsive dans la réalisation de la tâche (je n'ai pas besoin de lire la consigne, je suis sûr d'avoir compris ce qu'il faut faire)

D'autres en revanche, ne cessent de poser des questions qui reviennent chaque exercice: «qu'est ce qu'on fait ?», «que veut dire tel ou tel mot ?» « je n'ai pas compris ce qu'il faut faire».

Face à ces deux types de comportement une question se pose : comment remédier à ce genre de situation?

Pour cela, il faut considérer la consigne comme un objet d'apprentissage part entière. Les élèves en tireraient un grand bénéfice. Pour nous adultes, une consigne paraît évidente évidence d'adulte fausse évidence.

Une consigne, c'est souvent une phrase courte, rédigée par l'enseignant par le concepteur du manuel.

A quel élève s'adresse t-elle ? À un élève virtuel moyen, régulier dans son travail et capable de comprendre n'importe quelle consigne. Cette consigne représente un ordre et a pour objectif de faire effectuer une tâche précise l'élève en orientant son travail.

- Les données de la consigne:

- la consigne elle-même: exemple: analyse, relève, observe, ajoute, complète, trouve, recopie
- Le conseil ou l'interdiction : Ex : tu peux poser l'opération (conseil) tu ne dois pas poser l'opération (interdiction)

- Adaptation de la consigne:

- les élèves sont souvent déroutés par une même consigne dont la formulation varie au sein de la même discipline. Lorsqu'on explique le ou des mots qu'il n'a pas compris, l'enfant prend conscience de la facilité de la tâche: «ah ! c'est ça ! Mais c'est facile !
- l'élève ne comprend donc que s'il s'est familiarisé avec la variété des formulations d'une même consigne, et entraîné à établir les liens entre la formulation et la représentation de la tâche.

Voici un exemple à utiliser en classe:

- **Indique** les mots du texte suivant dont tu ne comprends pas le sens.

- Dans le texte suivant, **souligne** les mots dont tu ne comprends pas le sens.
- **Relève** les mots dont tu ne comprends pas le sens dans le texte suivant.....
- **Recopie** les mots.....
- **Recherche**, dans le texte suivant, les mots
- Dans le texte suivant, **coche** les mots
- Dans le texte suivant, **repère** les mots
- **Dresse** la liste des mots

Faire analyser chaque consigne pour repérer les mots importants : le verbe ou l'expression qui la contient.

Entraîner les élèves à verbaliser pour décrire ce que le verbe va induire de particulier:

Ex : souligner (un trait). Cocher (une croix).

- Adapter la consigne à l'élève

Nous proposons à la lecture des enseignants ce document tiré du texte: *Travailler avec méthode*, Collection L'école au quotidien, de Alain Yaïchet Chantale Mettoudi, et qui vise l'utilisation des différentes consignes d'exercices.

L'exécution d'une consigne met en jeu une opération intellectuelle spécifique. Ainsi les questions: donner le nom d'un auteur- imaginer d'autres manières d'arriver au même résultat- expliquer la position d'un personnage... font appel à des opérations intellectuelles très différentes comme la répétition, la mobilisation, la conceptualisation...

Qu'est-ce qu'une opération intellectuelle ?

C'est une activité mentale déterminée qui marque la capacité d'un sujet à apporter une réponse adéquate à une situation donnée. Ces opérations intellectuelles présentent des caractéristiques qui seront décrites ci-après. Pour ce faire, nous nous sommes très largement inspirée de la réflexion de Louis d'Hainault.

L'auteur de *Des fins aux objectifs de l'éducation* (Larousse) a dressé une liste de huit opérations mentales qu'il classe selon un principe d'organisation hiérarchisé :

la taxonomie. Celle-ci met clairement en évidence deux niveaux d'opérations mentales qui permettent de passer des activités sur le connu à des activités sur l'inconnu.

Des opérations intellectuelles simples:

C'est le niveau des opérations apprises: la répétition, l'application, la conceptualisation.

Des opérations intellectuelles complexes:

C'est le niveau des opérations exigeant une initiative: l'exploration la mobilisation, la résolution des problèmes. Les activités de communication (réception émission) couvrent largement ces deux niveaux que nous exemplifions dans le tableau suivant:

Opérations intellectuelles simples et Opérations intellectuelles complexes

Répétition	Application	Conceptualisation	Exploration	Mobilisation	Résolution de problème
copier	calculer	classer	anticiper	associer	choisir
citer	vérifier	caractériser	chercher	réécrire	proposer
indiquer	traduire	hiérarchiser	développer	transformer	résoudre
reproduire	appliquer	reconstituer	inventorier	inventer	démonter
énoncer	interpréter	résumer	imaginer	adapter	évaluer
identifier	corriger	trouver la règle	découvrir	ajuster	décider

Distinguer entre opérations simples et opérations complexes, c'est mettre en évidence des différences de niveau d'activité intellectuelle de la part des élèves.

Quelques définitions

La répétition consiste pour l'élève à restituer dans des conditions identiques à celles de l'apprentissage initial des connaissances ou des pratiques.

L'application consiste à faire usage des principes, des règles, des connaissances acquises dans un domaine particulier et à les mettre en pratique dans un domaine identique ou différent.

La conceptualisation permet de passer de l'appréhension d'objets ou d'événements particuliers à leur représentation générale ou abstraite, de les classer et d'utiliser les notions ainsi acquises pour de nouvelles confrontations avec le réel.

L'exploration est une activité de recherche qui consiste à extraire d'un ensemble donné et caractérisé, un élément particulier. Cet ensemble peut être connu ou appartenir au domaine du possible.

La mobilisation est une activité de recherche qui consiste à se référer à l'ensemble de nos acquis, à en extraire quelques éléments particuliers répondant à des conditions très précises et nouvelles au regard de la situation d'apprentissage.

La résolution du problème consiste à transférer ses connaissances d'une situation d'apprentissage connue à une situation partiellement ou entièrement nouvelle. Ce transfert porte aussi bien sur les connaissances conceptuelles que sur les savoir-faire ou les savoirs méthodologiques.

Certaines opérations sont privilégiées par les enseignants:L'analyse des cahiers d'élèves fait apparaître nettement que certaines opérations, notamment la répétition et l'application, sont des opérations privilégiées par les enseignants. Un tel choix est en rapport étroit avec les démarches pédagogiques dominantes qui favorisent la restitution et réservent une faible part aux activités de découverte, de résolution de problèmes. Or nous savons que l'exercice exclusif de certaines opérations pénalise les élèves lorsqu'ils se trouvent confrontés à des situations où de nouvelles opérations sont mises en jeu. La présentation et les consignes de certains exercices ont totalement désarçonné des enfants qui ne reconnaissaient pas là leurs habitudes de travail. Cela démontre que nombre d'erreurs ou de difficultés relèvent d'une non familiarisation ou d'une mauvaise compréhension de la consigne. La formulation claire et précise de la consigne nous paraît primordiale pour réussir.

Textes proposés dans le manuel

En lecture:

Projet 1: - séquence 1: Le concours de lecture

Texte adapté de « Frédéric » Franz Hellens. (N.R.F)

séquence 2: Comment j'ai appris à lire, Marcel Pagnol. (La gloire de mon père)

séquence 3: Quand nous apprenions à lire. D'après G. Le Sidaner: A la volette
Un prix immérité, Sacha Guitry

Projet 2: - séquence 1: Texte A.

D'après Assia Djebar.

Le petit pommier.

D'après Georges Duhamel.

séquence 2: L'automobile malade. Jean L'Hôte

séquence 3: Renard et les marchands. « Le Roman de Renard », Gaston Paris

Projet 3: - séquence 1: Le canari et l'éléphant, d'après Barbe Baker.

séquence 2: Trois papillons. K.Seghin .

La nature de scorpion. Hubert Reeves, l'Univers a-t-il un sens?

séquence 3: Le petit lion. D'après Jacques Prévert.

Projet 4: - séquence 1: Mes tantes. Mouloud Feraoun «Le fils du pauvre»

Texte B.

José Cabanis «Le bonheur du jour ».

- séquence 2: La légende d'Icare.

- séquence 3: La mère chatte

Colette : «la paix chez les bêtes, Ed.Fayard

Projet 5 : -séquence 1: Le départ de l'avion.

D'après Jaboune et Henri Kubnick . « Friquet, pilote de ligne».

Vol d'essai, d'après H. de Turenne « La caravelle»

séquence 2: La leçon de bicyclette . Georges Courteline.

« Contes et fantaisies».

séquence 3: Le premier cosmonaute. D'après W. Burchet et T. Purdy.

La première femme cosmonaute : Valentina Terechkova.

Projet 6: - séquence 1 : La télé, un rêve?

La télé est-elle supportable?

(Deux textes écrits par des élèves/ Internet)

Séquence 2: La lettre.

Séquence 3: Annonces publicitaires.

Textes longs:

Projet 1: La rivière est à moi. Henriette Major.

Un jour, une rivière.

Projet 2 : Le lion et l'homme.

D'après: A. Bapdev «Contes et légendes de Bulgarie», Ed. Fernand Nathan.

Projet 3: Les douze mois, d'après Hubert Pernot,

La fille aux roses.

Projet 4: Tistou les pouces verts. Maurice Druon.

Tistou les pouces verts, « le livre de poche jeunesse».

Projet 5: Les baleines.

Patrick Geistdoerfer «Grands animaux sous la mer».

Projet 6: Grand-mère se met à l'ordinateur. Texte adapté (Internet).

Poésie:

Projet 1: Page d'écriture de Jacques Prévert. Paroles.

Projet 2: Les beaux métiers: de Jacques Charpentreau.

Huguette Amundsen.

Projet 3: Poème de Paul Verlaine.

Projet 4: Pour ma mère. Maurice Carême «La lanterne magique»

Maurice Carême. «Mère»

Projet 5: Départs. César Santelli.

Projet 6: Le vieux rosier. Pierre Menanteau.

«Herbier pour un enfant poète»

A maman. Louis Emié, La poémeraie

En complément du projet 4:Convention des droits de l'enfant (quelques articles)

En complément du projet 4, nous proposons quelques articles extraits de la convention relative aux droits de l'enfant (source UNICEF).

Article N° 2:

Les Etats parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune indépendamment de toute considération de race, de couleur, de

sexe, de langue, de religion, d'opinion politique, ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation.

Article N° 3:

1- Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées, de protection sociale, des tribunaux, les autorités administratives, ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

2- Les Etats parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins *nécessaires* à son bien-être, compte tenu *des* droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs, ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées.

Article N° 6:

1- Les Etats parties reconnaissent que tout enfant a un droit inhérent à la vie.

2- Les Etats parties assurent dans toute la mesure du possible la survie et le développement de l'enfant.

Article N° 7:

L'enfant est enregistré aussitôt sa naissance et a dès celle-ci le droit à un nom, le droit d'acquérir une nationalité et, dans la mesure du possible, le droit connaître ses parents et d'être élevé par eux.

Article N° 12:

1- Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et son degré de maturité.

Article N° 13:

L'enfant a le droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir, ou de répandre des informations et les idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.

Article N°23:

1- Les Etats parties reconnaissent que les enfants mentalement ou

physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.

2- Les Etats parties reconnaissent le droit des enfants handicapés de bénéficier des soins spéciaux et encouragent et assurent, dans la mesure des ressources disponibles, l'octroi, sur demande ; aux enfants handicapés remplissant les conditions requises et à ceux qui en ont la charge, d'une aide adaptée à l'état de l'enfant et à la situation de ses parents ou de ceux à qui il est confié.

Article N° 28

1- Les Etats partis reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer de ce droit progressivement et sur la base l'égalité des chances.

a- Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous,

b- Ils encouragent l'organisation de différentes formes, d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessible à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration, la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de soins.

c- Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés,

d- Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles.

e- Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation, scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

Article N°31:

Les Etats partis reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

Article N°32:

Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique.

2.2. Les textes poétiques proposés par l'ancien manuel de la 5^{ème} AP (2007)

L'importance d'un type de texte donné dans un programme ou un manuel est étroitement liée au rôle qu'on lui octroie pour asseoir et/ou développer les compétences désirées.

Nous avons procédé au recensement des textes poétiques du manuel de l'élève de 5^{ème} AP, que nous avons regroupés dans le tableau ci-dessous pour les objectifs suivants :

- Quelle poésie à l'école algérienne ?
- Le choix des textes poétiques s'adapte-t-il au niveau réel de nos apprenants ?

Bien entendu, notre travail ne s'est pas focalisé sur l'analyse approfondie de ces textes. Néanmoins, un aperçu sur ce qui alimente les manuels de nos enfants en matière de poésie s'avère indispensable pour les démarches de notre méthodologie de travail.

Textes poétiques proposés par le manuel de la 5^{ème} AP (DVD4)

Poème	Page	Intitulé	Auteur	Extrait de
01	26	Elle avait pris ce pli	Victor Hugo	Morceaux choisis (Ed. Delagrave)
02	34	Page d'écriture	Jacques Prévert	Paroles
03	62	Les beaux métiers	J. Charpentreau	?
04	62	?	H. Amundsen	?
05	75	Poésie	Paul Verlaine	?
06	115	Le vieux et son chien	Pierre Menanteau	Ce que m'a dit l'alouette
07	122	Pour ma mère	Maurice Carême	La lanterne magique
08	122	?	Maurice Carême	Mère
09	150	Départs	?	?
10	150	?	César Cantelli	?
11	173	Le vieux rosier	Pierre Menanteau	Herbier pour un enfant poète
12	173	A maman	Louis Emié	La poémeraie

NB : Ce manuel a été homologué par la commission d'homologation et d'approbation de l'INRE (Ministère de l'Education nationale) par la décision N° 301/MS/2007 du 10-03-2007.

2.3. Textes poétiques proposés par le nouveau manuel de la 5^{ème} AP (2010)

Poème	Page	Intitulé	Auteur	Références
01	41	La cigale et la fourmi	Jean de la Fontaine	Adapté de la fable
02	42	Les beaux métiers	Jacques Charpentreau	?
03	75-76	Ménagerie	Georges Duhamel	Voix du vieux monde
04	<u>109</u>	Pour ma mère	Maurice Carême	?
05	<u>110</u>	J'aime l'âne	Francis James	?
06	<u>110</u>	La chenille et le papillon	Guillaume Apollinaire	?
07	143	Les hiboux	Robert Desnos	?
08	144	Pour faire le portrait d'un oiseau	Jacques Prévert	Paroles Éd. Gallimard

2.4. Les textes poétiques choisis réellement par les 12 enseignants (2013 et 2015)

En 2013

Zones	Enseignant	Séquences pédagogiques des textes poétiques exploités	Poète	Référence
EZRF	E 1	Saison d'automne	Non cité	Comptine du monde
EZRD	E 2	Une souris verte	Non cité	Non citée
EZSRF	E 3	A la claire fontaine	Non cité	Non citée
EZSRD	E 4	Le menuisier	Non cité	Non citée
EZUF	E 5	Le corbeau et le renard	J. De La Fontaine	Non citée
EZUD	E 6	Le rouge-gorge	Tristan Klingsor	Non citée

En 2015

Zones	Enseignant	Séquences pédagogiques des textes poétiques exploités	Poète	Référence
EZRF	E 7	Au clair de la lune	Vieille chanson française	Non citée
EZRD	E 8	Mon cartable	Non cité	Non citée
EZSRF	E 9	Les saisons	Pierre Lozère	Non citée
EZSRD	E 10	La cigale et la fourmi	Jean de La Fontaine	Non citée
EZUF	E 11	Les pays du monde	Non cité	Monde des comptines
EZUD	E 12	Pour ma mère	Maurice Carême	Non citée

2.4.1. Etude comparative entre les textes poétiques proposés par l'ancien manuel (2007) et le nouveau manuel (2010) : Dans les manuels de F.L.E en Algérie, un corpus poétique inexistant

Textes poétiques proposés par l'ancien manuel de 5^{ème} AP (2007)

Poème	Page	Intitulé	Auteur	Extrait de
01	26	Elle avait pris ce pli	Victor Hugo	Morceaux choisis (Ed. Delagrave)
02	34	Page d'écriture	Jacques Prévert	Paroles
03	62	Les beaux métiers	J. Charpentreau	?
04	62	?	H. Amundsen	?
05	75	Poésie	Paul Verlaine	?
06	115	Le vieux et son chien	Pierre Menanteau	Ce que m'a dit l'alouette
07	122	Pour ma mère	Maurice Carême	La lanterne magique
08	122	?	Maurice Carême	Mère
09	150	Départs	?	?
10	150	?	César Cantelli	?
11	173	Le vieux rosier	Pierre Menanteau	Herbier pour un enfant poète
12	173	A maman	Louis Emié	La poémeraie

Textes poétiques proposés par le nouveau manuel de 5^{ème} AP (2010)

Poème	Page	Intitulé	Auteur	Références
01	41	La cigale et la fourmi	Jean de la Fontaine	Adapté de la Fable
02	42	Les beaux métiers	Jacques Charpentreau	?
03	75-76	Ménagerie	Georges Duhamel	Voix du vieux monde
04	<u>109</u>	Pour ma mère	Maurice Carême	?
05	<u>110</u>	J'aime l'âne	Francis James	?

06	<u>110</u>	La chenille et le papillon	Guillaume Apollinaire	?
07	143	Les hiboux	Robert Desnos	?
08	144	Pour faire le portrait d'un oiseau	Jacques Prévert	Paroles Éd. Gallimard

La première chose qui frappe est la disparité et l'éparpillement. Les auteurs des manuels tentent des percées mais sans aller trop loin dans le projet pédagogique par rapport à l'indécision quant au statut de la langue française dans la perception du patrimoine linguistique et culturel algérien. Les textes choisis qui représentent en eux-mêmes autant de petites victoires par rapport au diktat de l'institution sont livrés sans accompagnement ni consigne pédagogique. On ne sait si on a recours à la poésie pour perfectionner l'apprentissage de la langue (rythme, sonorités, images), pour constituer un petit bagage patrimonial (on est loin en Algérie d'avoir circonscrit ce qu'on entend par là, justement à cause des tensions linguistiques), pour introduire plus de jeu et de plaisir dans la classe. Il n'y a pas, sauf cas exceptionnel, d'activités scolaires sur la poésie. Dans la plupart des classes aujourd'hui, la poésie n'est transmise que "si on a le temps", que "si vous êtes sages" ou comme une récompense en fin de trimestre quand les compositions sont finies. De nombreuses classes ne lui font plus aucune place.

Cette situation est particulièrement paradoxale dans un pays où la poésie compte, que ce soit dans sa version classique en arabe, dans ses manifestations populaires (en arabe et en berbère) ou dans les très nombreux textes poétiques algériens de langue française. On peut espérer qu'une plus grande souplesse dans l'élaboration des manuels, due à des initiatives non étatiques et diverses, intégrera sans complexe des textes poétiques dans l'apprentissage de la langue et la formation littéraire et culturelle.

Lorsqu'on ouvre les manuels de français (F.L.E) anciens ou nouveaux (cf. le [DVD4](#)) où figurent les textes poétiques que proposent les penseurs de l'éducation nationale), une des premières choses que l'on peut constater, c'est que les textes

poétiques sont toujours placés à la fin de chaque projet disposés anarchiquement très souvent sans référencement ni intitulé, un peu comme "une cerise sur le gâteau". C'est ce qui justifie l'emplacement des points d'interrogation dans le tableau ci-dessus. Rien n'a changé depuis l'étude menée par Christiane Chaulet-Achour ⁽¹⁾ :

« *Les poèmes et comptines et récitations sont regroupés en fin d'ouvrage juste avant deux courtes histoires et le lexique appris dans l'année* ».

Christiane Chaulet-Achour arrive à cette conclusion après avoir mis à jour une bonne connaissance du terrain de vingt-cinq années :

« *C'est alors qu'une myriade de questions affleurent : Quelles sont les articulations majeures qui ont servi de base à la conception des corpus poétiques dans le cadre de la réforme du système éducatif ? Quelles sont les données quantitatives et qualitatives qu'il est possible de présenter au jour d'aujourd'hui afin de pouvoir établir un constat objectif de l'état d'un renouveau, d'un avancement, d'une évolution ou révolution dans les corpus poétiques ? N'est-il pas pertinent de vérifier dans la conceptualisation des corpus poétiques au moins deux aspects : leur degré d'opérationnalité par rapport à la réalité pédagogique nationale et locale ainsi que l'adéquation des instruments d'accompagnement indispensables à toute poésie pédagogique* ».

Le deuxième constat, après la lecture des deux manuels nous a conduit à poser cette question : En quoi le nouveau manuel de français (2010) est-il nouveau ? Concrètement, quelle évolution observable dans les corpus poétiques peut-on constater ?

Aucune sinon une régression frappante et choquante.

Prenons à titre d'exemple le texte de Maurice Carême, "Pour ma mère" dont les références étaient identifiées, même à moitié : "La lanterne magique" dans l'ancien manuel de FLE de 2007. Le même texte, le même auteur sont retenus dans le nouveau manuel (2010) mais sans aucune référence bibliographique. En quoi ce nouveau est-il nouveau, donc ? Nous nous attendions à ce qu'on rajoute à la référence précédente : "Fondation Maurice Carême", mais rien de cela : on avance en reculant !

¹⁾ CHAULET-ACHOUR, (2002) ,"Poème et classe de français dans l'enseignement primaire algérien, Chronique d'une disparition progressive", in *Cahiers Robinson*, n° 11, p. 117 :

Mieux encore, le nombre de textes poétiques régresse, de 12 poèmes en 2007, on arrive à 08 en 2010 avec 02 textes conservés "*Les beaux métiers*" de J. Charpentreau, et "*Pour ma mère*" de Maurice Carême. Ce qui signifie que concrètement on ne propose que 06 textes poétiques en 2010, on passe donc carrément à la moitié. C'est ce qui justifie peut-être que la majorité des enseignants préfèrent leurs propres choix, généralement des comptines, ce que nous verrons en détail dans la partie suivante.

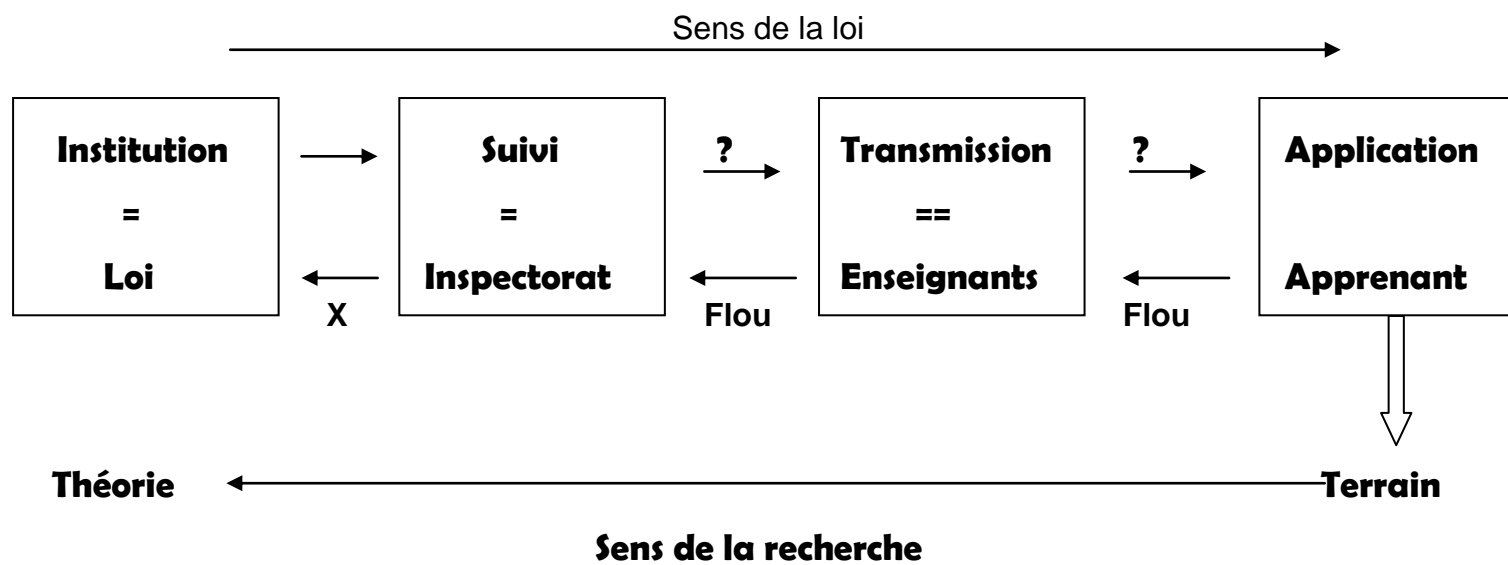
C'est alors qu'il nous paraît évident que l'enseignement de la poésie est un enjeu qui révèle les contradictions du système scolaire algérien.

Nous sommes arrivée au tableau suivant :

Didactique de la poésie à l'école élémentaire

Quelle(s) carence(s) dans le passage d'un corpus à un autre ?

Passation de consignes : Fracture(s)



Un flou qui n'est pas transmis

2.5. Les corpus poétiques et leurs usages en classe : Comparaison, commentaires et analyse

Avant d'entamer l'analyse de ce point, il est utile de rappeler que l'étude des corpus poétiques à l'école primaire en Algérie constitue en elle-même une recherche **originelle** et pourrait faire l'objet d'une thèse à elle seule. Néanmoins il est intéressant d'en donner ne serait-ce qu'un aperçu.

Nous avons pu mesurer l'écart entre ce que proposaient les manuels et ce qui se faisait réellement dans les classes, entre ce qui se faisait et ce qui était retenu par quelques élèves, entre les incitations de plus en plus vagues de l'institution et la passivité ou le dynamisme de certains enseignants.(cf. le DVD1).

Si l'on peut considérer comme compliqué le fait d'enseigner la poésie à des apprenants dans leur langue maternelle, les difficultés sont décuplées lorsque l'enseignement se fait dans une langue étrangère et par conséquent souvent moins bien maîtrisée. Dans l'article "La poésie en classe de FLE" (¹), Luc Collès souligne en effet :

« En classe de français langue étrangère (FLE), le poème, comme tout autre texte littéraire, a trouvé place en fin d'une séance didactique, comme "cerise sur le gâteau". C'est qu'en effet il intimidait et ne paraissait abordable que par ceux qui maîtrisaient déjà bien la langue cible».

On retrouve en FLE cette perception de la poésie comme élitiste et angoissante. La responsabilité de l'enseignant est grande lorsqu'il s'agit d'introduire la poésie au sein de sa classe. Or comme le souligne Serge Martin :

« Il y a les bonnes intentions. Il y a les passions et les indifférences. Il y a les représentations. Il y a... Et il y a la situation. Elle est à la fois nouvelle et ancienne. Paradoxale pour le moins. Nous l'avons vu : la tradition comme les Programmes de l'école attachent une certaine importance à la poésie non seulement comme partie du corpus littéraire mais également comme mode d'agir du langage. Mais, nous le savons, la poésie se trouve souvent délaissée si ce n'est instrumentalisée et donc détournée. Soit elle reste donc à la porte de la classe, soit elle perd son âme en y rentrant.»⁽²⁾

¹) Publié sur son blog le 5 juillet 2004.

²) MARTIN, Serge, "Situer les problèmes avec la poésie à l'école", <http://littecol.hypotheses.org/212>.

Or, un problème se pose aux enseignants lorsqu'ils sont confrontés au choix du corpus poétique à introduire au sein de leurs classes, un problème lié à la nature même du genre poétique. La poésie est donc mouvante, elle nous échappe. La poésie déroute. Avec elle, impossible de se situer dans le relationnel, de chercher un sens juste, unique. La poésie n'est pas faite pour être "expliquée". Mais comment expliquer l'inexplicable à des enfants ? Il s'agit pour l'enseignant de ne pas s'enfermer dans la question de la définition, mais de se concentrer sur la sensation. En effet, l'enjeu est de faire découvrir la poésie aux jeunes apprenants dans sa diversité et sa richesse afin qu'elle devienne source de plaisir. C'est en leur proposant un répertoire si vaste, si large, si contradictoire à l'intérieur de lui-même, qu'ils parviendront à dépasser une première définition : « La poésie c'est ça », mais qu'il serait en perpétuel questionnement : « Qu'est-ce que la poésie ? ».

Il est donc fondamental, pour le maître ou la maîtresse, de diversifier au maximum le corpus poétique proposé aux écoliers, de façon à ce que le dénominateur commun perçu par les élèves soit celui du plaisir ou de la beauté, et non pas celui d'une norme formelle ou stylistique. Le primat doit être celui de la sensation, qui ne peut être stimulée que par l'étonnement face à la nouveauté, la joie de la découverte, l'exaltation de l'exploration de l'inconnu. En somme, il s'agit de susciter chez les enfants, en les confrontant à la poésie, l'attitude qu'ils devraient avoir face à la vie. Dans son article "Situer le problème avec la poésie à l'école", Serge Martin insiste sur la nécessité d'introduire une dichotomie (qui devrait s'appliquer aussi bien dans les corpus proposés en primaire qu'à l'apprentissage du FLE, quel que soit le niveau) au sein des poèmes proposés aux apprenants : des poèmes longs et des poèmes courts, des poèmes "faciles" et des poèmes "difficiles", en langue française et en langue étrangère, savants et populaires, en vers et en prose, descriptifs et narratifs, visuels et sonores, récités et mémorisés, analysés et savourés. Malheureusement, en contexte algérien, les enseignants qui proposent à leurs élèves une telle hétérogénéité sont inexistantes.

La place de la poésie est encore cependant incertaine. Du point de vue de la poésie, il y a souvent confusion entre poésie et comptine. La comptine a sa place à l'école élémentaire. Elle répond à de nombreux objectifs variés : apprentissage du rythme, des sonorités, de la lecture, de l'articulation, du souffle ainsi que des

éléments liés au geste psychomoteur ; et en même temps une familiarisation avec un imaginaire, un univers fantaisiste, ludique et une approche d'un usage insensé, au sens propre de la langue, à côté du langage fonctionnel, structuré déjà... A notre sens, la comptine n'est qu'un cas très particulier de la poésie. Il faut qu'il y ait à côté de la comptine, de la poésie au sens plein du terme, qu'on lise des poèmes aux enfants.

Cependant, bien souvent, les corpus poétiques des classes se composent quasi exclusivement de comptines. Le premier site pédagogique numérique que l'on trouve lorsque l'on cherche des poèmes destinés aux enfants, intitulé "Chansons, comptines et poèmes pour les enfants" ne comporte en réalité (sur cent vingt-quatre propositions de textes) que deux poèmes au sens plein du terme, issus des *Fables* de La Fontaine : "Le loup et l'agneau" et "Le corbeau et le renard". Les cent vingt-deux autres éléments proposés sont des comptines composées de textes extrêmement simples, essentiellement fondés sur des jeux de sons qui vont du « Ah les crocrocro les crocrocro les crocodiles » à « Les petits poissons dans l'eau nagent nagent nagent nagent nagent / Les petits poissons dans l'eau nagent aussi bien que les gros ». Certes toutes les comptines ne sont pas aussi simplistes. Les quelques-unes qui classées dans la rubrique "Tradition" (parmi lesquelles les deux fables de La Fontaine) offrent des textes plus élaborés qui racontent véritablement une histoire ("Sur la route de Louviers", "Compagnons de la Marjolaine", "Ne pleure pas Jeannette", etc.).

L'enseignant doit éviter les textes trop puérils. Ces poèmes donnés à entendre gardent un certain mystère : il n'est pas nécessaire que tous les mots soient compris. Le poème sera choisi pour sa structure, pour la force de ses mots / images et sonorités), pour son rythme, la beauté de son langage, pour surtout la sensation d'émerveillement dégagée.

Il serait préférable de lire des poèmes un peu complexes, même pour des enfants inscrits en 3^{ème} AP mais en se contentant de quatre ou cinq vers (c'est l'expérience que nous avons faite quand l'institution, dans un temps lointain, avait instauré l'apprentissage du FLE à partir de la 2^{ème} AP). Mais rarissimes (inexistants ?) sont les élèves ayant le souvenir de vers de Hugo ou d'Eluard au sein de la 3^{ème} ou

4^{ème} AP. Ce n'est qu'à partir de la 5^{ème} AP que sont proposés des poèmes de Robert Desnos, Maurice Carême ou Jacques Prévert.

Cette habitude pourrait venir du fait que les enseignants se pensent obligés d'expliquer les poèmes et que la difficulté que représente l'exégèse de certains vers pour des enfants de huit ans est (à juste titre) telle, qu'ils préfèrent se réfugier dans des textes plus simples (mais de fait trop souvent simplistes). La poésie, dans le cadre de l'école élémentaire est empêtrée dans le paradoxe d'un genre souvent sibyllin que l'on se croit contraint de comprendre. Il y a en effet de quoi dissuader la plupart des maîtres et maîtresses de proposer aux enfants des textes peu explicites. C'est d'abord le point de vue des enseignants sur la façon d'aborder les corpus poétiques (autres que les comptines) qui doit changer.

L'activité de lecture offerte doit être quotidienne : il faut lire un poème aux enfants chaque jour, dans le plus grand dénuement pédagogique, sans exploitation lourde. Il est indispensable toutefois d'indiquer le nom de l'auteur, de quel livre il est extrait, mais il est tout aussi fondamental de ne pas conduire d'explication de texte. On propose aux élèves des textes poétiques sans attendre qu'ils réagissent. Parce que la réaction au poème a le droit d'être intérieure et de ne pas s'extérioriser, parce qu'elle peut être lente, à retardement. Il faut imaginer que l'effet du poème peut être un effet à long terme, que l'évaluation est complexe, diffuse et qu'elle ne peut pas être immédiate.

Nous insistons lourdement sur le fait que le moment consacré à la poésie au sein d'une classe de élémentaire doit absolument être centré sur la notion de plaisir, et non pas sur une quelconque exégèse. Il s'agit d'apprendre aux enfants à apprécier la beauté des sons sans nécessairement se préoccuper du sens. Cette capacité à accueillir sans comprendre et à faire primer la sensibilité sur l'intellect devrait être un élément central de la pédagogie dans nos classes. Cependant, l'hégémonie des comptines limpides et immédiatement compréhensibles par les enfants ne laisse aucune place au flou, à l'imaginaire, à la fantaisie, et surtout à l'incertitude.

C'est d'ailleurs, sans doute, de cette absence d'habitude de "l'insolite" que vient l'angoisse que ressentent spontanément beaucoup d'élèves face à l'étude de la poésie en classe. Depuis leur enfance, on leur raconte des histoires et on leur chante des comptines dont le sens est univoque, la compréhension presque instantanée,

qu'ils peuvent rapidement et aisément reformuler. Mais lorsqu'ils se trouvent face aux premiers poèmes "sérieux", les élèves se sentent démunis : ils ne savent pas comment réagir face à des textes dont le sens ne leur saute pas aux yeux, ce qui génère un sentiment d'angoisse et, presque inévitablement, de rejet. C'est l'une des raisons pour lesquelles le fait de ne proposer presque que des comptines aux élèves est si problématique : ils ne développent ni la capacité à envisager la beauté du son indépendamment du sens, ni celle d'accueillir l'étrangeté ou l'hermétisme avec simplicité et sérénité. Il serait donc dommage de proposer à l'écoute des jeunes enfants seulement des textes immédiatement perceptibles, compréhensibles, aux structures et aux contenus simplistes. La préhension poétique se situe tant au niveau sémantique qu'au niveau sensitif. C'est pourquoi il faut jouer sur ces deux paramètres.

Mais au sein des classes élémentaires, le son prime sur le sens et la comptine sur les autres types de poèmes. Ceci est d'autant plus regrettable qu'on observe un renversement radical au sein des corpus poétiques à partir de la fin du collège et du début du lycée : subitement, on ne propose plus aux élèves que de la "poésie au sens plein du terme", tout en mettant de côté les poèmes dont le fond ou la forme rappellent ceux des comptines, cette poésie pour les petits, ces rimes infantilissantes.

Notre curiosité nous a conduite à jeter un coup d'œil éclair sur les corpus poétiques au-delà du primaire c'est-à-dire du collège et du secondaire. A titre indicatif nous signalons que lorsqu'ils entrent au collège, les élèves passent sans transition des comptines du primaire à un programme précis regroupant des poèmes "sérieux" dont il faut désormais faire l'exégèse. Alors que pendant des années on leur a demandé de les répéter, les illustrer à coups de crayons ou de les chanter sans jamais se poser vraiment la question du sens ou de la structure, voilà qu'ils doivent maintenant les analyser par le prisme de rigides critères formels et thématiques. Le principe de plaisir est aboli en faveur de l'interprétation à tout prix, les histoires racontées par les poèmes sont recouvertes par l'histoire de la poésie, les textes sont définis en termes de normes et de déformations... Dans son article "Situer le problème avec la poésie à l'école", Serge Martin souligne le paradoxe du fait que, bien que l'approche des corpus poétiques en primaire et au collège sont extrêmement différentes, le résultat est le même : une instrumentalisation des

poèmes au service d'une idée que se font les enseignants de la poésie,

« Car les poèmes sont pourtant bien définis très tôt dans la scolarité par un ou deux critères formels accompagnés d'un ou deux critères thématiques tous rapportés à "la poésie" : vers et rimes s'ajoutent aux images et fantaisies... On aperçoit déjà la contradiction qui associe contraintes et libertés... sans y (faire) réfléchir. Les contradictions fleurissent et n'en finissent pas d'organiser les discours d'accompagnement. Du coup, les élèves comme les enseignants sont pris en flagrant délit de mensonges, de duperies et de bêtises quand on voudrait que l'intelligence se marie avec le plaisir, la logique avec la fantaisie... Mais le secondaire ne fait pas mieux quand il fait l'histoire d'un genre qui aurait disparu au XVIII^e siècle et exploserait au XX^e au point d'y détruire la notion de genre, et quand il fait l'histoire d'une forme qui souffrirait de tellement d'exceptions qu'elle se réfugierait dans la déformation, l'écart voire l'anormal... quand il ne s'agit pas de la folie ! Dans des conditions presque opposées, le primaire et le secondaire aboutissent au même paradoxe : définir la poésie sans vraiment écouter les poèmes, du moins en les instrumentalisant au service d'une idée de la poésie, elle-même pleine de paradoxes intenable ! ».

Serge Martin souligne ici ce qui est sans doute la source du problème que représentent les corpus poétiques au sein de l'enseignement du français : *« La plupart des hommes ont de la poésie une idée si vague que ce vague même de leur idée est pour eux la définition de la poésie »* (Paul Valéry, *Tel Quel*). La porosité et la malléabilité du genre poétique sont telles qu'il accueille des textes extrêmement disparates, du *Cantique des Cantiques* à *Une souris verte*. En raison, sans doute, de la disparité des textes poétiques, l'approche scolaire se focalise sur des normes formelles permettant de valider ou d'invalider l'appartenance d'un texte au genre poétique, et ce sur des corpus restreints qui correspondent à l'idée normative que l'on se fait d'un poème. La lecture de l'ensemble des programmes scolaire met en évidence la dimension problématique de la poésie au sein de l'enseignement.

L'analyse de la place de la poésie au sein des programmes scolaires des manuels de FLE est donc révélatrice de nombreuses tensions. On observe dans un contexte monolingue une dichotomie entre les corpus proposés au cycle élémentaire qui privilégient une poésie au sens limpide, simple, prétexte à une étude de la langue. A ce contraste s'ajoute le problème posé par la sous représentation du genre poétique par rapport au roman, au théâtre, à l'autobiographie ou à l'argumentation.

Quant à la poésie en contexte plurilingue, elle est tout simplement absente. Cette lacune est d'autant plus paradoxale que, pour de nombreuses raisons, il s'agit d'un instrument particulièrement adapté à l'enseignement de la langue. Il convient donc de s'interroger sur la raison pour laquelle la poésie se trouve ainsi mise an ban de l'enseignement du français en contexte plurilingue encore plus qu'en contexte monolingue.

2.6. Quelle(s) poésie(s) en langue arabe (L1) au cycle primaire ? Etude sur les récitations et les chants patriotiques à l'école primaire en langue arabe (L1) (DVD5)

Introduction

Un éclairage sur la langue 1 pourrait nous permettre d'interpréter certains comportements aussi bien des enseignants que des apprenants par rapport à cette pratique. Nous avons réuni dans le DVD5 portant le titre "Quelle poésie en langue arabe (L1) au cycle primaire ?", les rubriques suivantes :

- 1- Journal Officiel du 12-10-2008, n° 59 p. 23
 - 1.1. La carrière d'inspecteur d'enseignement primaire
 - 1.1.1. Détermination des tâches
 - 1.1.2. Les conditions de promotions
- 2- Journal Officiel du 03-07-2012, n° 34 p. 27
 - 1.1. Inspecteur d'enseignement primaire
 - 1.1.1. Détermination des tâches
 - 1.1.2. Les conditions de recrutements.
- 3- La liste des circonscriptions inspectariales de l'enseignement primaire à travers la wilaya de Constantine (langue français et langue arabe)
- 4- Les textes poétiques proposés par les manuels de la première année primaire à la cinquième année primaire.
- 5- L'enregistrement vidéo d'une séance de récitation en 5^{ème} AP (Langue officielle, Ecole des Frères Ferrad, le mardi 09-04-2013 à 09h 30).

2.6.1. Présentation

La récitation représente l'une des activités qui concourent à la formation de l'apprenant sur les plans intellectuel, affectif, psychologique et social. En effet les récitations fournissent aux apprenants des connaissances générales (culture

générale et connaissances particulières), des connaissances linguistiques, en plus d'expériences diverses.

Sur le plan affectif, la récitation concourt à alimenter les plans spirituel, patriotique et nationaliste, fait naître et croître le goût artistique, fait acquérir l'assurance en soi dans le cas de la récitation en présence des camarades ou en public.

Sur les plans psychologique et social, la récitation permet de renforcer la mémoire et l'activité orale, de perfectionner ses sens (en particulier l'audition par la perception du rythme et de la mélodie), de renforcer l'imagination, sans parler des échanges entre les apprenants (la manière de réciter et l'attention portée à la manière de réciter des autres). (cf. DVD5 : Quelle poésie en langue arabe (L1) au cycle primaire ?).

2.6.2. Objectifs et nature des textes poétiques dans le livre de lecture de 1^{ère} année primaire

Les textes de récitation pour la 1^{ère} année primaire sont choisis parmi les « courts extraits de poésie d'enfants, visant à faire réciter ou à faire jouer de courtes histoires et des récits » (Guide pédagogique, p. 17).

Il semble donc que le Guide pédagogique assigne seulement deux objectifs à cette séance : faire réciter par cœur de courts extraits de poésie enfantine ; et faire jouer ces extraits qui sont sous forme de récits et d'histoires.

La récitation donne lieu à deux séances de 45 minutes chacune.

Les textes poétiques de 1^{ère} année primaire sont les suivants :

Thème	La famille	L'école	Sport et loisirs	Le quartier	La propreté du milieu	Solidarité et civisme	Communications et transports	Les fêtes
Extraits	Mon père et ma mère	Mon école	Allez, jouons	L'agent de la circulation	L'eau	Kassaman (1 ^{er} couplet)	Le train	Adieu mon école

Nature des textes poétiques de 1^{ère} année primaire

Mon père et ma mère : Texte poétique formé de quatre vers, où les enfants demandent à Dieu d'accorder à leurs parents sa bénédiction et de les leur garder eu égard à leurs bienfaits envers eux.

Mon école : Texte poétique formé de quatre vers dans lesquels l'enfant décrit son école, exprime ses sentiments affectueux envers elle parce qu'il y retrouve son camarade, parce qu'elle le préparer pour son avenir afin qu'il soit un membre utile à son pays.

Allez, jouons : Texte poétique formé de quatre vers où l'enfant invite ses camarades à jouer. L'utilité que l'enfant peut récolter de cette activité qu'ils aiment tous, est de faire agir le corps, de stimuler la pensée. D'ailleurs cette invitation à jouer est la traduction de la devise "Un esprit sain dans un corps sain".

L'agent de la circulation : Texte poétique formé de quatre vers qui montrent l'environnement mécanique dans lequel se trouve le policier, le travail qu'il accomplit pour la société en organisant la circulation et en allégeant les encombrements dans les rues, et les instruments qui l'aident à faire ce travail.

L'eau : Texte poétique formé de quatre vers, qui montre aux enfants l'importance de l'eau dans la vie, qui les invite à veiller à la propreté corporelle et à celle des lieux, parce que la considération sociale ne peut pas s'obtenir sans la propreté physique et celle du milieu.

Kassaman : Le premier couplet de l'hymne national est formé de trois vers et d'un refrain. Le poète y raconte le serment qu'a fait le peuple algérien de toute son âme et de tout son esprit pour sa patrie, et la promesse solennelle qu'il faite de libérer le pays et de lui faire retrouver sa souveraineté usurpée.

Le train : Texte poétique formé de quatre vers. Le poète décrit le train, le trajet qu'il effectue, ses différentes parties, le sifflet qu'il fait entendre lorsqu'il est en marche.

Adieu mon école : Texte poétique formé de quatre vers. Le poète fait parler un élève, à quelques jours de la fin de l'année, qui dit sa passion pour son école et le fait

que cette séparation n'est que provisoire car après de longs jours il retrouvera son école.

Nature des textes et leur relation avec les domaines conceptuels (culturels) inclus dans le programme

Le programme scolaire explore huit domaines conceptuels (culturels) qui sont : La famille, l'école, le sport et les loisirs, le quartier, la propreté du milieu, la solidarité et le civisme, les moyens de communication et de transport, les fêtes.

Tous les textes contenus dans le livre de lecture de la 1^{ère} année primaire concernent ces thèmes sauf "L'agent de la circulation" qui illustre le thème du quartier ; l'Hymne national qui est inséré dans le thème de la Solidarité et du civisme ; et le texte "Adieu mon école" qui est placé dans le thème sur les Fêtes.

Nature des textes par rapport :

1/ à la langue et au style

Les personnes qui ont étudié avec intérêt cette question (les textes des récitations et des chants patriotiques) ont élaboré plusieurs critères pour délimiter le contenu des textes à choisir pour les enfants de ce niveau, en ce qui concerne la langue et le style :

- que la langue des textes poétiques soit éloquente,
- que le vocabulaire corresponde au niveau de maturité des enfants,
- que les phrases soient courtes et simples,
- que le rythme soit simple et d'une métrique fragmentée,
- qu'ils conviennent à la récitation individuelle comme à la déclamation collective.

Est-ce que ces critères sont respectés dans les textes programmés ?

Tous ces critères de langue et de style sont observés dans six des huit poèmes du programme de 1^{ère} année primaire, mais pas entièrement dans "L'eau" et dans "Kassaman" qui contiennent des termes qui dépassent le niveau de maturité des élèves (comme : le secret, la croissance, "les tempêtes dévastatrices"). De plus, les phrases de ces deux poèmes sont longues et difficiles de même que le rythme des vers.

Quant aux possibilités de gestuelle, de jeu théâtral ou de dialogue, on ne trouve ce critère dans aucun des textes, et cela malgré que l'un des objectifs de cette activité exige, suivant ce qui est stipulé dans le Guide méthodologique, « la théâtralisation de ces morceaux qui sont sous forme d'histoires et de récits ».

2/ au contenu :

Les textes poétiques au programme de la 1^{ère} année primaire appellent à l'obéissance envers les parents, au respect des lieux où sont diffusés la science et le savoir dans la société vu l'importance qu'ils jouent dans la vie sociale. Ils mettent en relief l'importance de la pratique des jeux sportifs pour leur utilité quant à l'amélioration de la santé et l'augmentation des possibilités intellectuelles. Ils décrivent certains métiers et mettent en valeur les services considérables que rendent ceux qui les exercent.

Les valeurs inculquées par les textes de 1^{ère} année primaire sont : veiller à la propreté corporelle et à celle des lieux de vie, par exemple. Ainsi nous trouvons que tous ces textes renferment des valeurs sociales et culturelles qui encouragent des types positifs de comportement.

3/ à la forme et à l'origine des textes :

En ce qui concerne la vocalisation, tous les textes présentés sont vocalisés de manière absolument précise ; l'écriture est claire et lisible, la taille des caractères adaptée à l'âge des élèves de 1^{ère} année.

Le nombre de vers, dans tous les textes poétiques, ne dépasse pas quatre (04) ce qui est un nombre tout à fait convenable, comme le montre le tableau suivant :

Extraits	Mon père et ma mère	Mon école	Allez, jouons	L'agent de la circulation	L'eau	Kassaman (1 ^{er} couplet)	Le train	Adieu mon école
Nb de vers	4	4	4	4	4	3 + refrain	4	4

De même les titres se distinguent par leur clarté, ils indiquent avec précision le contenu de la poésie.

Par contre, en ce qui concerne les photos et les dessins, on remarque leur inexistence dans tous les textes. Il convient de remédier à ce manque à l'avenir vu

l'importance de cet élément qui aide les élèves à comprendre le contenu des textes et à le renforcer.

En ce qui concerne les indications concernant l'auteur du texte poétique, elles n'existent pour aucun des textes alors qu'elles ont des avantages évidents pour donner des informations sur ces poètes, les amener à rechercher leurs œuvres et à lire d'autres extraits.

2.6.3. Objectifs et nature des textes poétiques dans le livre de lecture de 2^e année primaire

L'activité récitation et Chants patriotiques donne lieu à une seule séance de 45 minutes par semaine. Les objectifs les plus importants qu'elle doit atteindre sont les suivants :

- 1- Accroître l'imagination et renforcer l'acquisition et la mémorisation des apprenants.
- 2- Elargir leurs connaissances linguistiques et leur fournir une richesse de vocabulaire et d'expressions qui les aidera à écrire et s'exprimer correctement.
- 3- Les exercer à prononcer correctement, à bien réciter et bien interpréter le sujet du poème.
- 4- Eduquer les élèves à exprimer les sentiments que font naître en eux les récitations qui stimulent l'amour du bien, du beau et de la vertu.
- 5- Entraîner les oreilles des élèves à distinguer les rythmes de l'intonation et la musique des vers.

Les textes poétiques de 2^e année primaire sont les suivants :

Thème	L'école	La vie familiale	La vie	Les fêtes religieuses et nationales	Le corps humain et la santé	Le jeu et le loisir	Les transports
Extraits	L'école	Vive la maison	Le policier	De nos montagnes	L'infirmière	Le jeu	L'avion
La ville et la campagne	L'agriculture	Le monde des animaux	La nature et l'environnement	Les métiers et l'activité économique	Les découvertes et les inventions	La publicité et les mass medias	
Le jardin magique	Le petit fellah	Le petit oiseau	La nature dans mon pays	Nous les artisans	Le vaisseau spatial	Adieu l'école	

Contenu des textes poétiques de 2^e année primaire

L'école : Le texte est composé de huit vers dans lesquels l'enfant décrit son école, exprime ses sentiments affectueux envers elle parce qu'il y a ses camarades, et parce que c'est elle qui le prépare à son avenir afin qu'il soit un membre utile à son pays.

Vive la maison : Dans ce texte, le poète fait revivre sa maison en la saluant avec admiration. Il montre que c'est un endroit où règne la tranquillité entre les membres de sa famille, le refuge où il trouve le repos après le travail de la journée, le lieu où se retrouvent ses amis et ses camarades préférés. Elle est à la fois son bureau et son espace où il joue avec ses frères et ses voisins. Ce poème est formé de six vers.

L'agent de police : Le texte est composé de six vers. Le poète y montre l'environnement dans lequel se trouve le policier, le travail qu'il accomplit pour la société en organisant la circulation et en réduisant les encombrements dans les rues, et les moyens qu'il utilise pour faire ce travail. Et il conclut que tout le monde obéit à ses ordres parce que c'est grâce à cet ami que les routes sont protégées des accidents douloureux.

De nos montagnes : Le poète montre, dans ce texte, que la patrie l'appelle à la libérer de l'occupation par les usurpateurs, et qu'il répond à l'appel parce que le sacrifice en vue du bien a plus de valeur que la vie et qu'il n'aime rien de mieux en ce monde, que le bien. Ce texte est composé de six vers.

L'infirmière : Le texte comprend six vers. Le poète commence par décrire les caractéristiques physiques et morales de l'infirmière : elle est propre, active, pleine de sollicitude, courtoise et, de plus, elle est organisée dans son travail. Il termine en montrant l'influence qu'a l'infirmière sur le moral des malades, car leur espoir de guérison grandit en fonction de son habileté et de sa bonne relation avec les malades.

Le jeu : Le texte est composé de huit vers qui exhortent les élèves à sortir entre eux pour pratiquer différents sports et divers jeux. Il montre que durant les jeux on n'oublie pas la joie et le plaisir d'être ensemble. A la fin, il demande à Dieu d'être bienveillant envers eux et de les protéger de tout mal.

L'avion : Ce poème est constitué de sept vers qui décrivent l'avion comme une invention étonnante et utile mais qui a des inconvénients en particulier pendant les guerres.

Le jardin magique : Ce texte est constitué de deux parties. La première (deux vers et un refrain) invite les garçons et les filles à s'empresser de jouir de la vie, à s'intéresser et à exulter de plaisir et de gaieté. La deuxième partie (trois vers et un refrain) est un appel aux garçons et aux filles à jouir de la beauté des fleurs qui exhalent un parfum délicieux, à tendre l'oreille vers les oiseaux qui chantent la joie et le bonheur. Ces vers invitent donc à profiter de la vie, de la beauté et ceci sans restriction.

Le petit paysan : Le texte est composé de six vers qui traitent des qualités du paysan : il est fort, ingénieux dans son travail, il ne s'arrête jamais, le froid ne le gêne pas, le soleil ne le brûle pas, toute sa richesse se résume en un champ fertile et des animaux. Ce poème précise que le paysan est un homme convaincu que c'est là sa richesse, la raison de sa réussite et l'origine de son bonheur dans la vie.

Le petit oiseau : Le texte est composé de six vers qui montrent que l'oiseau lorsqu'il est tout jeune, ne va pas à la recherche de sa nourriture mais qu'elle lui arrive toute seule, et qu'il se comporte de la même manière que les princes et les rois. Ensuite le poète nous dévoile les mérites de la femelle envers son oisillon car sans ses efforts envers lui et son affection, il ne grandirait pas et ne volerait pas.

La nature dans mon pays : Le texte est composé de six vers qui invitent à observer la nature, à jouir de sa beauté, de la richesse incroyable de ses espèces volantes, de la beauté de ses fleurs qui rendent le printemps absolument magnifique, et sa brise agréable tout le long du jour.

Nous les artisans : Le texte est composé de six vers qui traitent de l'attachement des artisans à leur industrie et leur refus de l'abandonner. Ils montrent que le mérite des artisans est grand envers leur pays, et ils ont une grande reconnaissance envers lui ainsi que des devoirs.

Le vaisseau spatial : Le texte du poète Khaled Khassaoua comporte six vers où l'on voit que ce vaisseau vole dans l'espace, que ses explorateurs sont

d'extraordinaires héros, que son espoir dans les générations futures est grand, et qu'avec la science et une ferme volonté, elles remporteront des succès.

Adieu mon école : Texte poétique formé de huit vers. Le poète traite de l'approche de la fin de l'année, il dit sa grande affection pour son école et le fait que cette séparation ne sera pas trop longue car après un certain nombre de jours bien déterminés il y reviendra. Le contrat qu'il a signé avec l'école, il ne l'oubliera jamais car c'est un contrat sacré envers lui-même, et il ne pourra jamais s'en acquitter de toute sa vie.

Nature des textes et leur relation avec les domaines conceptuels (culturels) inclus dans le programme

Le programme de la 2^e année primaire explore quatorze domaines conceptuels (culturels) qui sont : l'école, la vie familiale, La vie, Les fêtes religieuses et nationales, Le corps humain et la santé, Le jeu et le loisir, Les transports, La ville et la campagne, L'agriculture, Le monde des animaux, La nature et l'environnement, Les métiers et l'activité économique, Les découvertes et les inventions, La publicité et les mass medias

Tous les textes contenus dans le livre de lecture de la 2^e année primaire sont en relation avec ces thèmes sauf "L'infirmière" qui illustre le thème "Le corps humain et la santé", et il aurait été préférable de le placer dans le domaine "Les métiers et l'activité économique". De même "L'agent de police" qui inséré dans le thème de "La vie sociale" ; et le texte "Adieu mon école" qui est placé dans le thème sur "Les mass media et les moyens de communication".

Nature des textes par rapport :

1/ à la langue et au style

Tous les critères de langue et de style ont été respectés dans tous les textes poétiques, le vocabulaire correspond au niveau de maturité des élèves, les phrases sont courtes et simples, le rythme est simple (sauf dans "De nos montagnes" qui contient un vocabulaire qui dépasse le niveau de la classe, avec de longues, phrases, contrairement aux autres textes).

Les poèmes présentent également des styles variés comme : l'invitation, l'admiration, l'ordre, l'exhortation.

Quant aux possibilités de gestuelle, de jeu théâtral ou de dialogue, on ne trouve ces critères sont absents de tous les textes proposés.

2/ au contenu :

Tous les textes poétiques au programme de la 2^e année primaire exhortent à l'amour de l'école, à la motivation à apprendre, à la fierté de sa maison, à bien considérer le policier pour les services considérables qu'il rend à la société, à l'amour de la patrie et aux sacrifices qu'elle exige, de même qu'ils traitent de quelques professions et mettent en relief les immenses services qu'ils rendent (artisans, paysans, infirmières, policiers).

Parmi les valeurs éducatives que ces textes veulent inculquer aux élèves de 2^e année primaire : la pratique de l'exercice physique, la fidélité envers l'école, mais ces textes veulent également fournir aux élèves de nouvelles expériences lorsqu'ils montrent que l'avion, s'il est utile en temps de paix, peut être malfaisant en temps de guerre. Ils invitent à jouir de la beauté que nous offrent les jardins dans les villes, et de la beauté de la nature du pays, de façon générale.

Parmi les valeurs que recèlent tous ces textes, la fidélité envers l'école.

3/ à la forme et à l'origine des textes :

Les textes poétiques au programme de la 2^e année primaire sont tous vocalisés de manière absolument précise ; l'écriture est claire et lisible, la taille des caractères adaptée à l'âge des élèves.

Le nombre de vers, dans tous les textes poétiques, est compris entre cinq (05) et huit (08), ce qui est un nombre qui correspond à ce niveau, comme le montre le tableau suivant :

Extraits	L'école	Vive la maison	Le policier	De nos montagnes	L'infirmière	Le jeu	L'avion
Nb de vers	8	6	6	6	6	8	7
Le jardin magique	Le petit fellah	Le petit oiseau	La nature dans mon pays	Nous les artisans	Le vaisseau spatial	Adieu l'école	
5 + 2 refrains	6	6	6	6	6	8	

Les titres se caractérisent par leur clarté, ils indiquent avec précision le contenu de la poésie, sauf le titre "Le jeu".

Par contre, en ce qui concerne les photos et les dessins, nous les trouvons pour 12 textes. Les photos sont claires et expriment le contenu des textes, sauf la photo de la poésie "La nature dans mon pays". Les textes qui ne sont pas agrémentés de photos sont "L'école" et "Vive la maison". Ces quelques défauts devront être évités à l'avenir, vu l'importance de cet élément qui aide les élèves à comprendre le contenu des textes.

Quant à savoir qui est l'auteur de la poésie, c'est un élément inexistant pour tous les textes alors qu'un rappel sur l'auteur et quelques caractéristiques ont des avantages incontestables pour les faire connaître aux élèves, et pour les amener à rechercher leurs œuvres et à les faire lire davantage.

Quant au type de gestuelle, de théâtralisation et de dialogue, on n'en trouve aucune indication pour tous ces textes malgré que ce soit des procédés que les élèves aiment à employer.

2.6.4. Objectifs et nature des textes poétiques dans le livre de lecture de 3e année primaire

L'apprenant s'exerce à communiquer des extraits littéraires modèles pour les apprécier et les mémoriser. La séance de récitation a pour objectifs de :

- 1- Développer l'imagination de l'apprenant.
- 2- Renforcer sa mémoire
- 3- Lui fournir un stock linguistique et des formes d'expressions qui l'aideront à s'exprimer correctement.
- 4- L'exercer à prononcer correctement, à bien réciter et bien interpréter le sujet du poème.
- 5- Eduquer le domaine des sentiments
- 6- Entraîner les oreilles des élèves à distinguer les différents rythmes des vers.

Les textes poétiques de 3^e année primaire sont les suivants :

Thème	L'école	La famille	Les fêtes	L'alimentation et la santé	Les relations sociales
Extraits	Chant des enfants	Ma mère et ma grand-mère	La fête de l'Aïd + Notre patrie	La médecin de notre quartier + le lait	Nos voisins

La nature et la protection de l'environnement	La campagne et le travail de la terre	La ville et les métiers	La ville et les artisans	Les jeux et les distractions
L'eau	Au seuil du printemps + Chant des bergers	Le jeune capitaine	Le menuisier	Ma balançoire

Contenu des textes poétiques de 3e année primaire

Chant des enfants : Le texte comprend huit vers, le poète met en relief les qualités des jeunes enfants qui se caractérisent par l'activité, le goût de l'étude, la joie et le plaisir, parce que leur vie est heureuse. Il les décrit comme disciplinés durant les heures de cours et occupés à se former. De ce fait, il est clair qu'ils perçoivent l'importance du savoir dans la vie, qui leur permet d'avoir une vie heureuse, d'œuvrer au développement du pays, et ils s'efforcent toujours à atteindre ce but avec la bénédiction de Dieu.

Ma mère et Ma grand-mère : Deux textes illustrent le thème de la famille.

a) Ma mère : Ce poème est formé de six vers. Le poète y traite de la place de la mère et il la complimente pour la nouvelle année.

b) Ma grand-mère, poème de 8 vers. Le poète rappelle, par la bouche d'un enfant, que chez elle les histoires qu'elle raconte n'ont jamais de fin parce qu'elle rêve chaque nuit avant de les avoir achevées et puis elle raconte une partie de cette histoire dont le sujet tourne toujours autour du fellah qui ne cesse de travailler et de s'éreinter pour faire fructifier la terre.

La fête de l'Aïd + Notre patrie : Deux textes sur le thème de la fête.

a) La fête de l'Aïd : Ce texte est composé de six vers. Le poète y traite de la célébration de l'Aïd et de la joie de la population, dans son introduction. Tout le monde s'est préparé à cette fête en décorant les maisons et en achetant des vêtements neufs. Il achève le texte en souhaitant que ce jour dure toujours parce que c'est un jour de joie et de bonheur.

b) Notre patrie : Ce texte est composé de six vers également. Le poète y rappelle son amour pour sa patrie, affirme qu'il est prêt à se sacrifier pour elle. Enfin il présente quelques aspects de la beauté de son pays.

Le médecin de notre cité + Le lait : Deux textes pour le thème de la famille.

a) La médecin de notre cité : Le texte est composé de six vers. Le poète y traite de son affection pour cette médecin, vu les belles qualités dont elle fait preuve, car elle veille au bien-être des malades, elle donne l'espoir par ses bonnes paroles et son sourire dont elle ne se départit jamais.

b) Le lait : Dans la première partie (2 vers), le poète exprime combien il aime le lait et l'habitude qu'il a prise d'en boire chaque matin. Dans la deuxième partie (01 vers), il explique le pourquoi de cette habitude. Dans la troisième partie (01 vers également), il dit combien le lait a de vertus sur lui car il lui donne la force de faire du sport, lui permet de continuer à étudier sans effort et efficacement, et enfin il indique quelles sont les manières d'utiliser le lait et ses dérivés qui donnent une nourriture délicieuse comme le fromage et le beurre.

Nos voisins : Le texte est composé de cinq parties de deux vers et un refrain chacune. Dans la première partie, il décrit les voisins ayant une bonne relation et un bon esprit. Dans la seconde, il parle de ses relations avec leurs enfants et leur influence sur lui car ils sont comme ses frères et la cause de son bonheur. Dans la troisième partie, il montre l'importance du voisinage pour conserver la propreté de l'environnement conformément aux préceptes religieux. Dans la quatrième partie il énumère les devoirs envers les voisins en particulier le respect envers tous les voisins et surtout les vieux parce que le Prophète (qsssl) a recommandé le voisinage. Dans la dernière partie, il montre la bonne entente avec ses voisins et le fait qu'il ne se laisse aller ni en paroles ni par les gestes.

L'eau : Six vers qui montrent l'importance de l'eau pour l'être humain, l'animal et les végétaux. Cette eau qui est l'un des bienfaits accordés par Dieu tout puissant envers ses créatures, c'est pourquoi sa préservation est un devoir et la gaspiller un péché.

Au seuil du printemps + Chant des bergers : Deux textes introduits dans le thème sur la famille.

a) Au seuil du printemps : Ce poème est constitué de 4 vers dans lesquels le poète invite à visiter les jardins durant cette saison, à profiter de la beauté des fleurs, à se remplir les narines de leurs parfums, et il exprime son immense admiration pour elles car elles sont un verset sublimé de la création du Miséricordieux.

b) Chant des bergers : Dans ses six vers, le poète rappelle par la bouche des bergers, dans les trois premiers vers, que le matin ils mettent en mouvement toutes leurs bêtes, chèvres et dromadaires. Ensuite il leur demande de se réveiller et de se diriger vers l'oued qu'ils remplissent de clameurs, de plaisir et de bien-être. Il les invite également à écouter le chuchotement des ruisseaux et à respirer le parfum des fleurs.

Le jeune capitaine : Poème formé de trois quatrains. Le premier relate l'espoir d'un enfant d'être un marin sillonnant les mers et affrontant les difficultés. Le deuxième décrit ce que contient la mer comme animaux et autres créatures qui sont tous des œuvres de la puissance divine. Dans le troisième quatrain, l'enfant prend la décision, s'il devenait capitaine, de protéger les richesses du pays de ses prédateurs, et il termine par un appel à la paix et à la tranquillité du pays.

Le menuisier : Poème de 7 vers. Le poète montre, par la bouche d'un enfant, que celui-ci non seulement étudie mais qu'il pratique la menuiserie ; ses outils sont le crayon, les feuilles, le ciseau à bois, la scie. Il montre l'importance du savoir et du savoir-faire car le savoir est un honneur et la menuiserie n'est pas une chose simple mais ne dépasse pas les possibilités. Il montre l'importance du savoir et du savoir-faire en partageant son temps entre les deux, et il porte un regard sur le fait que les pays ne peuvent se passer ni des artisans ni de ceux qui détiennent le savoir et la science.

Ma balançoire : Texte en trois strophes, la première comprend trois vers dans lesquels le poète montre, par la bouche d'un enfant, l'endroit où se trouve la balançoire au milieu d'un parc, des fleurs et des oiseaux. Dans la deuxième

strophe, il rappelle la joie des petits enfants pendant la journée parce qu'ils satisfont leur besoin de jouer, de se récréer, de se reposer. Dans la dernière strophe, il montre que la balançoire est le symbole de la joie et que leurs jolies couleurs sont attirantes comme les couleurs de l'arc-en-ciel. Ce poème comprend 7 vers.

Nature des textes et leur relation avec les domaines conceptuels (culturels) inclus dans le programme

Le programme de la 3^e année primaire explore dix domaines conceptuels (culturels) qui sont : l'école, la famille, les fêtes, l'alimentation et la santé, les relations sociales, la nature et la protection de l'environnement, la campagne et le travail de la terre, la ville et les métiers, la ville et les artisans, les jeux et les distractions.

Nature des textes par rapport :

1/ à la langue et au style

Tous les critères de langue et de style ont été respectés dans tous les textes poétiques, le vocabulaire correspond au niveau de maturité des élèves, et leur beauté vient de leur facilité, de leur concision et de leur rythme simple également.

Les styles sont variés dans ces textes et nous y trouvons : l'admiration, l'appel, l'ordre, l'exhortation, le souhait.

Quant au style de gestuelle, de jeu théâtral ou de dialogue, on ne trouve ces critères dans aucun des textes proposés malgré que ce soit des éléments prisés par les élèves.

On peut signaler également un genre de texte qui n'existe pas dans le programme : ceux qui développent la réflexion comme les devinettes.

2/ au contenu :

Tous les textes poétiques au programme de la 3^e année primaire exhortent à cultiver des valeurs positives comme l'effort pour rechercher et évaluer les connaissances qui sont le fondement du progrès des nations et des peuples, la considération de la mère et de la grand-mère et la reconnaissance qui leur est due ; de même qu'ils invitent à estimer le rôle du médecin pour les services éminents qu'il

rend à la société. Ils fournissent également des connaissances utiles comme l'importance du lait et de ses dérivés, les bonnes relations avec les voisins, l'émerveillement devant la beauté de la nature durant le printemps. De plus certains autres textes parlent de certaines professions et mettent en relief les immenses services qu'ils rendent.

Les valeurs éducatives que ces textes veulent inculquer aux élèves de 3^e année primaire sont : Prendre soin de la propreté

3/ à la forme et à l'origine des textes :

Les textes poétiques au programme de la 3^e année primaire sont tous vocalisés de manière absolument précise ; l'écriture est claire et lisible, la taille des caractères adaptée à l'âge des élèves.

Le nombre de vers, dans tous les textes poétiques est compris entre cinq (05) et dix (10), ce qui est un nombre qui correspond à ce niveau, comme le montre le tableau suivant :

Extraits	Chant des enfants	Ma mère et ma grand-mère	La fête de l'Aïd + Notre patrie	La médecin de notre quartier + le lait	Nos voisins
Nb de vers	08	a- 06 b- 08	a- 06 b- 06	a- 05 b- 05	10

L'eau	Au seuil du printemps + Chant des bergers	Le jeune capitaine	Le menuisier	Ma balançoire
06	a- 04 b- 06	12	07	09

Les titres se caractérisent par leur clarté, ils indiquent avec précision le contenu de la poésie.

Par contre, en ce qui concerne les photos et les dessins, nous les trouvons pour tous les textes. Les photos sont claires et expriment le contenu des textes.

Quant à savoir qui est l'auteur de la poésie, cela n'est pas signalé sauf pour les textes suivants : La fête de l'Aïd, Nos voisins, Au début du printemps, Chant des bergers, Le jeune capitaine, Ma balançoire. Cet élément n'existe donc pas pour tous les textes alors qu'un rappel sur l'auteur et quelques caractéristiques ont des avantages incontestables pour les faire connaître aux élèves, et pour les amener à rechercher leurs œuvres et à les faire lire davantage.

On peut regretter l'absence d'un lexique pour expliquer les mots nouveaux inconnus aux élèves de ce niveau.

2.6.5. Objectifs et nature des textes poétiques dans le livre de lecture de 4^e année primaire

La séance de récitation à pour objectifs de susciter de nobles sentiments chez l'élève, de provoquer en lui du plaisir, de nourrir son imagination, de développer ses idées, d'enrichir son répertoire linguistique en le préparant à goûter à la littérature, de l'aider à s'exprimer oralement et par écrit au moyen de ce qu'il aura acquis comme idées et concepts élevés.

Les textes poétiques de la 4^e année primaire sont les suivants :

Thème	La vie et les relations sociales	La solidarité et le service social	L'identité nationale	L'alimentation et la santé	Les catastrophes naturelles
Extraits	Mon père et ma mère	La mère de l'orpheline	Je te salue	Mon moulin	Soufflez, ô vents

L'équilibre de la nature et sa protection	Le monde industriel et les inventions	L'éducation physique et intellectuelle	La vie culturelle et intellectuelle	Le tourisme, les voyages et les promenades
L'arbre	L'ordinateur	Nous avons un stade + Le football	Chante, ma colombe	L'oasis

Contenu des textes poétiques de 4^e année primaire

Mon père et ma mère : Ce texte comprend douze vers, le poète rappelle que le père et la mère sont à l'origine de l'enfant et une partie de lui-même, qu'ils déploient pour lui de nombreuses vertus. Puis il demande à Dieu de les conserver et termine par le rappel de son rêve le plus précieux en cette vie : voir ses deux parents tranquilles et heureux.

La mère de l'orpheline : Ce poème est constitué de 6 vers dans lesquels le célèbre poète Errassafi décrit la mère de l'orpheline et sa fille, de manière précise, pour provoquer l'émotion du public afin qu'on les aide, qu'on les sauve - surtout la fille - d'une situation de misère dont elles souffrent dans cette vie.

Je te salue : Ce texte comporte 14 vers. Le poète Halim Damous y exprime son amour pour la patrie et son attachement, il exhorte ses enfants à la solidarité dans les moments difficiles et dans les épreuves pour soigner les blessures qu'elle aurait subies, et à ne pas l'abandonner car elle n'a qu'eux pour travailler pour elle.

Mon moulin : Texte de trois strophes. La première comporte 4 vers et un refrain, et les deux autres 2 vers et un refrain. Le poète raconte que lorsque le moulin était en activité, on le préparait, on demandait aux fellahs de venir le voir, et il exécutait leurs commandes qui était ce qu'il y a de meilleur des plaines fertiles. Dans la seconde strophe, il demande à ses voisins d'apporter leur grain à moudre à son moulin, et dans la dernière, il manifeste son émerveillement à voir se concasser le blé dans son moulin.

Soufflez, ô vents : Poème de 10 vers. Le poète décrit, dans la première partie, les tempêtes, le tonnerre et les orages et il montre qu'il ne les craint pas parce que sa maison est construite en pierre, que le toit est métallique ; dans la deuxième partie il montre son indifférence à ce que l'obscurité s'abatte sur lui parce qu'il a une lampe qui lui permet de voir.

L'arbre : Poème formé de 6 vers. Le poète évoque la beauté de l'arbre, rappelle qu'il est le symbole du bien et du travail, il montre son utilité : il purifie l'eau, il amène l'eau qui est le secret de sa croissance, il rend belles les montagnes et nous donne de l'ombre à profusion.

L'ordinateur : Ce poème comprend 12 vers qui nous décrivent l'ordinateur comme un cerveau mécanique et nous rappellent de quoi est composé cet appareil qui contient du savoir, de l'art, de la musique... Nous apprenons quels sont les éléments qui le composent et leurs fonctions. Parmi les caractéristiques de l'ordinateur : il ignore la fatigue, ne laisse pas la place au doute... et de tout cela on déduit toute l'importance qu'il a pris dans la formation des grands hommes qui travaillent pour leur pays et font la gloire de leur nation.

Nous avons un stade + Le football : Deux textes pour le thème de l'éducation physique.

a) Nous avons un stade : Dans ces six vers, le poète décrit le stade, puis il passe à l'obligation qu'il y a pour les enfants d'y jouer suivant les règles établies et de manière organisée, sans animosité, puis il montre les avantages que l'on peut retirer de la pratique du sport, comme le plaisir, la satisfaction, le resserrement des liens d'amitié, le renforcement de la condition physique.

b) Le football : Poème en 6 vers : Nabil Toualbi Racem décrit le ballon de football comme étant circulaire, fait de cuir, creux et rempli d'air. Quand on le frappe il s'enfuit mais sans se mettre en colère, il se faufile sur le terrain, il s'échappe comme un poisson et il s'enfonce dans le filet.

Chante, ma colombe : Hymne en quatre strophes. La première a un vers et un refrain, et les trois autres sont formées de deux vers et du refrain. Dans le premier vers le poète demande à la colombe de chanter et de marcher avec orgueil et fierté. Dans la deuxième strophe il lui demande de rester près de lui où les grains sont abondants ainsi que l'eau, l'air pur. Dans la troisième il lui demande de voler joyeuse et réjouie parce qu'on est au matin, et de revenir en soirée pour le dîner. Dans la dernière strophe, il décrit le nid de la colombe et sa vie paisible, tranquille parce qu'elle est protégée des dieux.

L'oasis : Poème de 07 vers : Mohamed Lakhdar Saïhi y décrit l'oasis qui ressemble au paradis avec sa brise légère, son ombre épaisse, et les palmiers. Il affirme que l'oasis est un endroit reposant au moment des grosses chaleurs.

Nature des textes et leur relation avec les domaines conceptuels (culturels) inclus dans le programme

Le programme de la 4^e année primaire explore dix domaines conceptuels (culturels) qui sont : la vie et les relations humaines, la solidarité et le travail social, l'identité nationale, l'alimentation et la santé, les catastrophes naturelles, l'équilibre naturel et la protection de l'environnement, le monde industriel et les inventions, l'entraînement physique et mental, le tourisme, les voyages et les sorties.

Tous les textes contenus dans le livre de lecture de la 4^e année primaire sont en relation avec ces thèmes qui inculquent des valeurs nobles chez les apprenants sauf les textes suivants : Mon père et ma mère, La mère de l'orpheline et Mon moulin.

Nature des textes par rapport :

1/ à la langue et au style

La langue et de style de certains textes sont d'un niveau inférieur à la 4^e année primaire, ils ne réalisent pas certains objectifs des activités proposées comme la

progression de la pensée ou l'enrichissement du vocabulaire. Les idées sont rebattues et communes et le vocabulaire trop simple, sans rien de nouveau, comme dans *Mon père et ma mère*, *Le ballon de football*. Alors que d'autres textes sont d'un niveau supérieur à la 4^e année primaire en ce qui concerne les idées, les structures verbales ou le vocabulaire trop élevé pour les élèves de ce niveau, comme dans *La mère de l'orpheline*, *L'arbre*. Enfin un troisième type de textes correspond au niveau des élèves

Pour les trois types de textes, il nous semble que le critère de langue et de style n'est pas pris en considération pour tous les textes car le niveau de certains dépasse les élèves (*La mère de l'orpheline*) ; par contre il leur correspond dans certains autres. De même en ce qui concerne les phrases, celles du texte de *L'orpheline* sont trop longues mais celles des autres textes sont trop simples et trop courtes, avec un rythme simple sauf dans *La mère de l'orpheline* qui est trop long.

Les styles de ces textes sont variés et nous y trouvons : l'admiration, l'appel, l'exhortation.

Quant au style de gestuelle, de jeu théâtral ou de dialogue, on ne trouve ces critères dans aucun des textes proposés malgré que ce soit des éléments prisés par les élèves.

On peut signaler également un genre de texte qui n'existe pas dans le programme : ceux qui développent la réflexion comme les devinettes.

2/ au contenu :

Tous les textes poétiques au programme de la 4^e année primaire poussent à inculquer des valeurs positives dans l'esprit des élèves et qui correspondent aux valeurs sociales pour former des générations montantes saines constituées de citoyens utiles à leur pays du fait que ce sont les hommes de demain.

Parmi les valeurs que renferment les textes de 4^e année primaire nous trouvons: l'amour de la patrie et la fierté envers elle, le sacrifice pour elle, l'affrontement des difficultés et de l'adversité sans peur ni crainte, le respect de la nature et sa préservation, l'exhortation à admirer la beauté de la nature et à en profiter, la pratique de l'exercice physique qui fortifie le corps et le protège des maladies, le respect des règles établies comme l'ordre, le respect de l'adversaire, l'imprégnation de l'esprit sportif, l'appel à utiliser les techniques modernes, à les maîtriser, à les

rentabiliser au profit de l'individu et de la société, et à percevoir leur importance en considérant que ce sont des moyens d'acquérir des connaissances.

De même que les textes présentent certains métiers et ceux qui les pratiquent (Le jeune capitaine, Le menuisier).

Les valeurs éducatives que ces textes veulent inculquer aux élèves de 4^e année primaire sont : Prendre soin de la propreté (L'eau).

3/ à la forme et à l'origine des textes :

Les textes poétiques au programme de la 4^e année primaire sont tous vocalisés de manière absolument précise ; l'écriture est claire et lisible, la taille des caractères adaptée à l'âge des élèves.

Le nombre de vers, dans tous les textes poétiques est compris entre six (06) et douze (12), ce qui est un nombre qui correspond à ce niveau, comme le montre le tableau suivant :

Récitations	Mon père et ma mère	La mère de l'orpheline	Je te salue	Mon moulin	Soufflez, ô vents
Nb de vers	12	06	07	08	10

L'arbre	L'ordinateur	Nous avons un stade + Le football	Chante, ma colombe	L'oasis
06	12	a) 06 b) 06	07	07

Les titres se caractérisent par leur clarté, ils indiquent avec précision le contenu de la poésie.

En ce qui concerne les photos et les dessins, nous les trouvons pour tous les textes. Les photos sont claires et expriment le contenu des textes.

Quant à savoir qui est l'auteur de la poésie, cela n'est pas signalé sauf pour les textes suivants : Ma mère et mon père, La mère de l'orpheline, L'arbre, L'ordinateur, Le jeune capitaine, Nous avons un stade, Le football, Chante ma colombe, L'oasis. Cet élément n'existe donc pas pour tous les textes.

De plus il n'y a aucune indication concernant l'ouvrage d'où est tiré le poème, sauf pour cinq d'entre eux où est indiqué soit le nom de l'auteur, soit l'ouvrage, soit les deux.

Un rappel sur l'auteur et quelques caractéristiques le concernant ont des avantages incontestables pour les faire connaître aux élèves, et pour les amener à rechercher leurs œuvres et à les faire lire davantage.

On peut regretter l'absence d'un lexique pour expliquer les mots nouveaux inconnus aux élèves de ce niveau, pour les aider à avoir confiance en eux dans l'approche de la compréhension de ces textes.

2.6.6. Objectifs et nature des textes poétiques dans le livre de lecture de 5^e année primaire

L'activité "Récitation et Chants patriotiques" de 5^e année primaire occupe une séance hebdomadaire de 45 minutes.

Les Directives pédagogiques ont édicté les conditions que doivent présenter les textes de cette classe : qu'ils soient de bonne inspiration, que leurs images soient vraiment poétiques, que leurs idées soient nobles et généreuses, qu'ils se caractérisent également par une rythmique légère qui attire l'attention des élèves et qui excite leurs sentiments, marque leur affectivité, et les pousse à les apprendre par cœur ou à les chanter.

Cette activité doit viser la réalisation des objectifs suivants :

- 1- Accroître les possibilités de mémorisation de l'apprenant.
- 2- Augmenter son stock linguistique par l'acquisition d'un vocabulaire nouveau.
- 3- Renforcer ses capacités dans le domaine de l'expression orale et écrite en tirant partie des idées, des significations et des images.
- 4- Faire disparaître les difficultés d'élocution au moyen de la récitation collective.
- 5- Faire disparaître les cas de bégaiement, de timidité, de gêne et de repli sur soi, au moyen de la récitation collective.
- 6- Exploitation des possibilités vocales et artistiques pour satisfaire les besoins affectifs.
- 7- Développer le goût littéraire.
- 8- Interpréter les récitations pour mettre en relief le contenu du texte.
- 9- Donner un sentiment de satisfaction, le désir de renouveler l'activité et disperser l'ennui.

Les textes poétiques de 5^e année primaire sont les suivants :

Thème	Les valeurs humaines	Les relations sociales	Les services sociaux	L'équilibre de la nature et sa protection	L'identité nationale
Extraits	Le renard déguisé	La fourmi	Le scout	L'eau secret de la vie	Hymne national

La santé et le sport	La conquête de l'espace et les inventions scientifiques	La vie culturelle et artistique	Les industries traditionnelles et artisanales	Les voyages et les promenades
Les jeux sportifs	La lune	Le jasmin	Le menuisier	La colombe émigrée

Contenu des textes poétiques de 5^e année primaire

Le renard déguisé : Ce texte poétique est composé de 10 vers où le poète raconte l'histoire d'un renard rusé qui veut manger une poule avec ses petits. Mais elle voit clair dans son jeu et elle appelle contre lui une meute de chiens du quartier, ce qui le pousse à fuir en les voyant.

La fourmi : Poème de 08 vers. Le poète montre les efforts de la fourmi, sa persévérance dans le travail pour arriver à accumuler suffisamment de nourriture pour les bons et les mauvais jours, ce qui fait de la fourmi le symbole de l'effort dans le labeur.

Le scout : Dans ces 11 vers, Ahmed Sahnoun expose un ensemble de consignes au scout, il met en valeur un ensemble de qualités élevées dont il doit être empreint. Il l'exhorte à être fier de son passé et à le préserver, de même qu'il lui demande de se dresser pour sa patrie en diffusant ce qui la caractérise comme valeurs vénérables.

L'eau, secret de la vie : Poème de 07 vers. Mohamed Lakhdar Essaihi montre la valeur de l'eau, inspirée du verset sacré : "Et nous avons fait de l'eau toute chose vivante". Il nous invite également à œuvrer pour la propreté physique et celle de notre milieu au moyen de l'eau, et il termine son texte en exhortant les enfants à veiller à la propreté parce qu'elle est pour eux une grâce divine et une position élevée dans la société.

Hymne "Pour ma patrie" : Poème de 08 vers dans lesquels Mohamed Lakhdar Essaihi montre que chaque individu se tient prêt à se présenter et à se sacrifier pour bâtir son pays et en faire profiter ses enfants. Dans cette récitation il est

fier de son pays l'Algérie et de l'amour que Dieu lui a porté. Il demande à Dieu de faire durer ce bonheur pour tous les siècles à venir.

Les jeux sportifs : En 08 vers Ali Lissan Fetian raconte, par la bouche de jeunes gens entraînés à divers sports qu'ils pratiquent dans les stades, en compétition, en amicale ou en tournois, suivant les règles sportives établies. Il révèle les buts de la pratique sportive qui forme un individu fort physiquement, sain d'esprit, qui est réservé suivant les bons et les mauvais succès.

La lune : Poème formé de 08 vers. Le poète demande à la lune de peindre sa beauté sur des éléments de la nature comme l'eau, l'arbre, la fleur, la pierre..., mettant en valeur ses sentiments envers la lune car en la regardant elle rend meilleur le sommeil, adoucit la veille et entraîne l'esprit vers la réflexion et le rêve.

Le jasmin : Les 14 vers de ce poème sont répartis en deux strophes. La première décrit l'arbre, et la seconde est consacrée à la beauté de ses fleurs, à la fragrance de son parfum, et elle rappelle combien nos jardins sont agrémentés grâce à lui.

Le menuisier : Histoire poétique en 08 vers. Le poète se rappelle que lorsqu'il circulait dans la rue il a entendu divers bruits. Il a voulu savoir d'où ils venaient et là-bas il a trouvé un menuisier appliqué à son travail, il a reconnu les objets fabriqués par cet artisan et les instruments qu'il utilisait.

La colombe émigrée : Ce texte comprend 15 vers qui racontent l'histoire d'une colombe qui a été poussée à la fuite, à l'émigration, à quitter son pays parce qu'elle ne s'y sentait pas heureuse malgré qu'il la comblait de ses bienfaits, mais parce qu'elle ne pouvait pas y vivre libre.

Nature des textes et leur relation avec les domaines conceptuels (culturels) inclus dans le programme

Le programme de la 5^e année primaire est constitué de dix domaines conceptuels (culturels). Les textes contenus dans le livre de lecture sont répartis en deux ensembles : Un ensemble de textes en relation avec l'objectif d'inculquer aux apprenants des valeurs et des attitudes (La fourmi, Le scout, L'eau secret de la vie,

Le menuisier, Le sport, Pour ma patrie) ; et un autre composé de textes sans relation avec cet objectif.

Nature des textes par rapport :

1/ à la langue et au style

La langue et de style de certains textes sont d'un niveau inférieur à la 5^e année primaire, ils ne réalisent pas certains objectifs des activités proposées comme la progression de la pensée ou l'enrichissement du vocabulaire. Les idées sont rebattues et communes et le vocabulaire trop simple, sans rien de nouveau, comme dans Le menuisier. Alors que d'autres textes sont d'un niveau supérieur à la 5^e année primaire en ce qui concerne les idées, les structures verbales ou le vocabulaire trop élevé pour les élèves de ce niveau, comme dans La lune. Enfin le troisième type de textes correspond au niveau des élèves

Pour les trois types de textes, il nous semble que le critère de langue et de style n'est pas pris en considération pour tous les textes car le vocabulaire de certains dépasse le niveau des élèves (La lune), par contre il leur correspond dans certains autres. De même en ce qui concerne les phrases, elles sont trop simples et trop courtes (sauf celles du texte Le renard déguisé), avec un rythme simple sauf dans Le renard déguisé qui est trop long.

Les styles de ces textes sont variés et nous y trouvons : l'admiration, l'appel, l'exhortation, l'espoir. Mais ils sont en nombre insuffisant par rapport aux textes des autres niveaux du primaire.

Quant au style de gestuelle, de jeu théâtral ou de dialogue, on ne trouve ces critères dans aucun des textes proposés malgré que ce soit des éléments prisés par les élèves.

On peut signaler également un genre de texte qui n'existe pas dans le programme : ceux qui développent la réflexion comme les devinettes.

2/ au contenu :

Tous les textes poétiques au programme de la 5^e année primaire poussent à cultiver des valeurs positives dans l'esprit des élèves et qui correspondent aux

valeurs de la société pour former des générations montantes saines constituées de citoyens utiles à leur pays du fait que ce sont les hommes de demain.

Parmi les valeurs que renferment les textes de 5^e année primaire nous trouvons: l'amour de la patrie et la fierté d'en faire partie, le sacrifice pour elle, et aussi des comportements comme l'affrontement des difficultés et de l'adversité sans peur ni crainte, le respect de la nature et sa préservation, l'exhortation à admirer la beauté de la nature et à en profiter, la pratique de l'exercice physique en tant que l'un des facteurs qui fortifie le corps et le protège des maladies, le respect des règles établies comme l'ordre, le respect de l'adversaire, l'imprégnation de l'esprit sportif.

3/ à la forme et à l'origine des textes :

Les textes poétiques au programme de la 5^e année primaire sont tous vocalisés de manière absolument précise ; l'écriture est claire et lisible, la taille des caractères adaptée à l'âge des élèves.

Le nombre de vers, dans tous les textes poétiques est compris entre six (06) et douze (12), ce qui est un nombre qui correspond à ce niveau, comme le montre le tableau suivant :

Extraits	Le renard déguisé	La fourmi	Le scout	L'eau secret de la vie	Hymne national
Nb de vers	10	8	11	07	08

Les jeux sportifs	La lune	Le jasmin	Le menuisier	La colombe émigrée
08	08	14	08	15

Les titres se caractérisent par leur clarté, ils indiquent avec précision le contenu de la poésie.

En ce qui concerne les photos et les dessins, nous les trouvons pour tous les textes. Les photos sont claires et expriment le contenu des textes.

Quant à savoir qui est l'auteur de la poésie, ils sont signalés pour tous sauf pour le texte suivant : La fourmi.

De plus il n'y a aucune indication concernant l'ouvrage d'où est tiré le poème, sauf pour deux d'entre eux où est indiqué soit le nom de l'auteur, soit l'ouvrage, soit les deux.

Un rappel sur l'auteur et quelques caractéristiques le concernant ont des avantages incontestables pour les faire connaître aux élèves, et pour les amener à rechercher leurs œuvres et à les faire lire davantage.

On peut regretter l'absence d'un lexique pour expliquer les mots nouveaux inconnus aux élèves de ce niveau, pour les aider à avoir confiance en eux dans l'approche de la compréhension de ces textes.

Méthode concernant la séance de récitation et de chant patriotique

(cf.DVD5 : Quelle poésie en langue arabe (L1) au cycle primaire ?).

La séance de récitation et de chants patriotiques se déroule en respectant les étapes suivantes :

- Introduction motivante qui présente la récitation ou le chant patriotique
- Lecture magistrale qui doit être expressive et jouée par l'enseignant.
- Lecture par quelques élèves bien choisis qui liront de la même manière que l'enseignant.
- Explication globale du poème en se concentrant sur certaines expressions difficiles et mettant en relief les valeurs à inculquer.
- Répétition individuelle par les élèves
- Récitation collective du poème.
- Mise en scène de la récitation ou du chant avec les gestes et le ton qui conviennent.

FICHE CONCERNANT LA SEANCE DE RECITATION

Préliminaires	Construction de la compréhension	Exploitation des acquis
-Faire réciter la récitation ou le morceau précédent. - Relier la nouvelle récitation avec le sujet de l'unité pédagogique, au moyen de questions. - Préparer le climat qui convient au sujet de la nouvelle récitation. - Faire déduire le	- Exposition de la récitation (l'écrire au tableau ou la faire lire sur le livre - Lecture modèle. - Lectures individuelles. - Explication des mots difficiles et faire approcher de la compréhension en mettant en relief les significations et les idées, au moyen de la discussion et du dialogue. - Faire s'intercaler l'explication et	- Faire réciter ce qui a été mémorisé avant, par quelques apprenants, en veillant à l'intonation expressive et au rendu du sens - Lectures finales de la récitation.

titre par les élèves et l'écrire au tableau	l'approfondissement de la compréhension des idées, avec les lectures individuelles des strophes. - Se concentrer sur la correction des erreurs et l'aplanissement des difficultés d'élocution. -Mémorisation du poème au moyen de la répétition collective ou de l'effacement progressif.	
---------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Directives pédagogiques pour l'enseignement des récitations

(cf.DVD4. Quelle poésie en langue arabe (L1) au cycle primaire ?)

- La séance de récitation est l'une des séances pédagogiques simples et proches de l'esprit des apprenants, et dont la pratique est facilitée par ce qu'elle a de rythme musical. Il convient que l'enseignant sélectionne soigneusement les récitations en fonction de leurs avantages, parmi les textes proposés dans les Directives, le manuel scolaire ou d'autres sources : ils doivent correspondre au niveau des apprenants, être faciles à retenir et à chanter, avec une belle rythmique, et se rattacher au thème de l'unité pédagogique.

- Exploiter cette activité pour entraîner les apprenants à une bonne déclamation et s'opposer au bafouillage pour éliminer les difficultés d'élocution observées durant le chant, la lecture, la mise en scène.

- S'assurer d'une lecture correcte et expressive des poèmes avant d'expliquer leur sens, et ensuite veiller à leur mémorisation par les apprenants juste après qu'ils les aient compris - à l'intérieur de la classe - au moyen de l'effacement progressif et de la répétition collective.

- Amener les apprenants à percevoir ce que le texte de la récitation contient comme données, comme connaissances, les significations et les valeurs, à travers la lecture de nombreuses fois, au moyen du dialogue, de la déduction, de l'élimination des difficultés linguistiques, et les pousser à mettre en valeur tout cela dans les autres activités pédagogiques, en particulier celles de la langue.

- Faire réciter le poème une fois ou l'autre, au début de chaque séance ou durant le trimestre afin de lutter contre l'oubli, car les récitations apprises en début d'année scolaire s'effacent de la mémoire.

Remarques

Nature des textes en ce qui concerne leur relation avec les domaines conceptuels (culturels) au programme

Classe	Domaine culturel	Textes ayant une relation avec le thème	Textes sans relation avec le thème
1 ^e AP	La famille	Mon père et ma mère	
	L'école	Mon école	
	Sport et loisirs	Allez, jouons	
	Le quartier		L'agent de la circulation
	La propreté du milieu	L'eau	
	Solidarité et civisme	Kassaman (1 ^{er} couplet)	
	Communications et transports	Le train	
	Les fêtes		Adieu mon école
2 ^e AP	L'école	L'école	
	La vie familiale	Vive la maison	
	La vie sociale		Le policier
	Les fêtes religieuses et nationales	De nos montagnes	
	Le corps humain et la santé		L'infirmière
	Le jeu et le loisir	Le jeu	
	Les transports	L'avion	
	La ville et la campagne	Le jardin magique	
	L'agriculture	Le petit fellah	
	Le monde des animaux	Le petit oiseau	
	La nature et l'environnement	La nature dans mon pays	
	Les métiers et l'activité économique	Nous les artisans	
	Les découvertes et les inventions	Le vaisseau spatial	
	La publicité et les mass medias		Adieu l'école

3 ^e AP	L'école	Chant des enfants	
	La famille	Ma mère et ma grand-mère	
	Les fêtes	La fête de l'Aïd + Notre patrie	
	L'alimentation et la santé		La médecin de notre quartier + le lait
	Les relations sociales	Nos voisins	
	La nature et la protection de l'environnement	Les oiseaux + L'eau	
	La campagne et le travail de la terre		Au seuil du printemps + Chant des bergers
	La ville et les métiers	Le jeune capitaine	
	La ville et les artisans	Le menuisier	
	Les jeux et les distractions	Ma balançoire	
4 ^e AP	La vie et les relations sociales	Mon père et ma mère	
	La solidarité et le service social		La mère de l'orpheline
	L'identité nationale	Je te salue	
	L'alimentation et la santé		Mon moulin
	Les catastrophes naturelles		Soufflez, ô vents
	L'équilibre de la nature et sa protection	L'arbre	
	Le monde industriel et les inventions	L'ordinateur	
	L'éducation physique et intellectuelle	Nous avons un stade + Le football	
	La vie culturelle et intellectuelle		Chante, ma colombe
	Le tourisme, les voyages et les promenades	L'oasis	
5 ^e AP	Les valeurs humaines	Le renard déguisé	
	Les relations sociales	La fourmi	
	Les services sociaux	Le scout	
	L'équilibre de la nature et sa protection	L'eau secret de la vie	
	L'identité nationale	Hymne national	
	La santé et le sport	Les jeux sportifs	
	La conquête de l'espace et les inventions scientifiques		La lune
	La vie culturelle et artistique		Le jasmin
	Les industries traditionnelles et artisanales	Le menuisier	
	Les voyages et les promenades	La colombe émigrée	

TEXTES REITERES

Texte	1ère AP	2e AP	3e AP	4e AP	5e AP
Le policier	+	+			
L'école	+	+			
Adieu l'école	+	+			
L'eau	+				+

3. Entre dire et faire, il y a et il y a ... Les enseignants : pratiques et représentations, Enquête et résultats, une mise en œuvre décontextualisée (DVD1)

« *Disons-le franchement : il nous faut rompre avec le mensonge qui met encore aujourd'hui dans bien des classes et des manuels, la poésie dans un confetti (une page au maximum) et dans une mécanique de coucou horloger (vers et rimes) au décor digne d'un musée Grévin des enfantillages scolaires (jolies métaphores et belles images) avant de la rendre, dans le secondaire (toutefois les premières années du collège semblent poursuivre la conception dominante du primaire), à l'histoire littéraire qui aligne des écoles et des méthodes bien rangées, y compris et surtout dans ses errements (voyez Rimbaud) pour construire la fiction d'une poésie nationale panthéonisée, chloroformisée, sans voix... et sans échos autres qu'une religiosité sans errance ou une indifférence sans raison* » (¹).

Introduction

Rappelons que l'objet prééminent de ce chapitre est d'apurer la formulation de la deuxième hypothèse de ce travail d'exploration : "L'enseignement de la poésie, des poésies dans le cycle primaire serait assimilé à l'enseignement de la lecture, la récitation ou la chanson des comptines".

Premier item donc du dépouillement des questionnaires remis aux enseignants, la comparaison entre le dire théorique (phase de conceptualisation du cours ou préparation) en prenant comme appui et la fiche technique du cours et le questionnaire qui leur a été adressé soit pendant la demi-journée pédagogique en 2013, ou à la fin de la présentation de la séance en 2015 ; et le faire pratique ou "l'agir professoral" (²) en tenant compte des séquences filmées.

La question est de savoir si les enseignants mettent ou non en action leur conception théorique de la poésie et surtout comment concrètement parlant est réalisée la poésie en classe, c'est-à-dire : qu'est-ce que les enseignants font quand ils disent "Nous allons faire de la poésie" (voir en Annexes : "Fiches techniques du cours des 12 enseignants ; le questionnaire adressé aux enseignants ; ainsi que la synthèse du questionnaire et le DVD1 qui comprend les séances filmées de la poésie en classe).

¹) MARTIN, Serge, "Situer le problème avec la poésie à l'école", <https://littecol.hypotheses.org/212>.

²) Expression de Francine Cicurel.

Dans notre analyse, nous procéderons à l'examen de chaque année à part, ensuite nous effectuerons une comparaison des micro corpus de 2013 et 2015.

3.1. Détermination de l'échantillon de notre recherche (enseignants et écoles) en 2013 et 2015

3.1.1. La wilaya de Constantine

Découpage administratif des circonscriptions inspectores du Primaire dans la wilaya de Constantine

Nous avons choisi la wilaya de Constantine comme terrain d'étude pour des raisons pratiques et opérationnelles. Cette wilaya comprend sept circonscriptions éducatives pour l'enseignement du français langue étrangère au cycle primaire. Chacune d'entre elles est encadrée par un inspecteur chargé essentiellement de l'encadrement pédagogique du corps professoral.

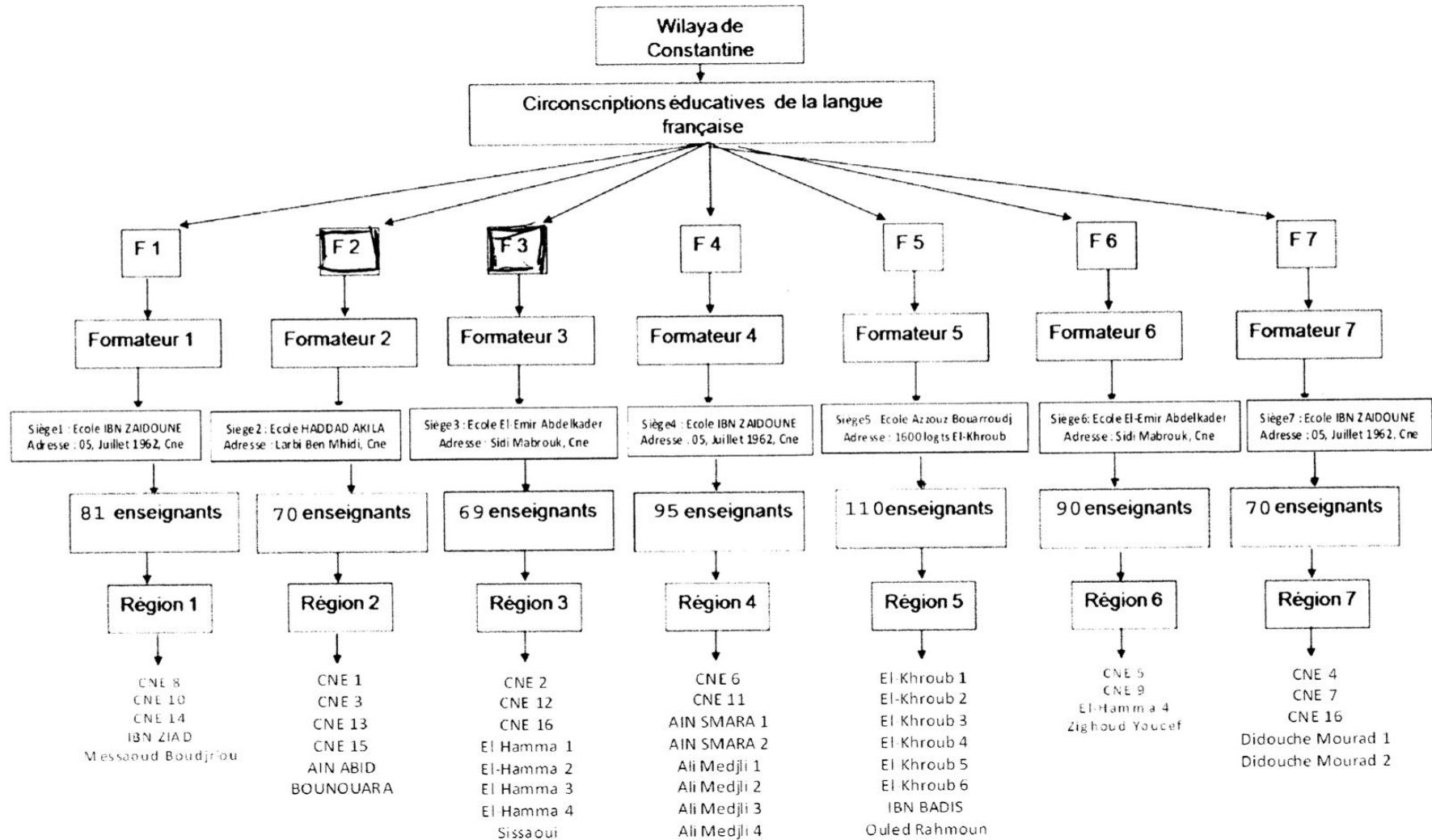
Pour les besoins de notre recherche, nous avons choisi deux (02) circonscriptions (les F2 et F3) pour obtenir un corpus plus large que celui déjà examiné dans un premier travail d'initiation à la recherche, mais aussi pour obtenir des résultats qui révèlent le plus possible la réalité du terrain.

– Ce qui fonctionne bien

Cette approche organisationnelle aide la Direction de l'Education à maîtriser la gestion pédagogique et à réaliser les objectifs assignés, à savoir :

1. La maîtrise des postes budgétaires
2. Une formation continue du personnel acceptable.
3. Un suivi plus rigoureux dans l'application des programmes en conformité avec les textes officiels
4. Un contrôle pédagogique plus soutenu.

Diagramme 1
Découpage administratif des circonscriptions inspectores du primaire dans la wilaya de Constantine



Par ce découpage, l'administration s'assure :

- ❖ d'un suivi pédagogique plus ou moins performant
- ❖ de la création des conditions de travail adéquates
- ❖ de la mise en valeur des règles morales indispensables à l'activité éducative des élèves, cible principale de toute action pédagogique.

– Ce qui est à améliorer

Pour une meilleure évaluation du personnel enseignant, il serait souhaitable de revoir la carte pédagogique et redéfinir un découpage administratif équilibré sur des données justes :

1. L'effectif du personnel par formateur est disparate d'une région à une autre (rééquilibrer les effectifs)
2. Le découpage géographique est inadéquat (large rayon d'action du formateur F3 par exemple : Hamma (Nord) et Sissaoui (Sud) par rapport au centre ville.
3. Dans un souci d'efficacité et non d'économie en postes budgétaires, il serait louable d'augmenter le nombre de régions de 7 à 9, avec une moyenne de 63 enseignants par formateur.
4. Le programme de formateur gagnerait en performance en touchant d'autres domaines pédagogiques susceptibles d'améliorer les pratiques dans ce domaine.

La formation toucherait ainsi les domaines suivants :

- les pratiques pédagogiques
- la psychologie de l'enfant
- la pédagogie générale
- l'informatique
- la législation scolaire

Les enseignants seraient à même d'assurer correctement leurs missions dans l'intérêt bien compris de nos élèves.

3.1.2. Les enseignants du Primaire, formation et profil

Pour le présent travail de mémoire de magister, nous avons choisi une seule circonscription éducative F3 parmi 7 autres.

Les raisons de ce choix sont les suivantes :

- Nous nous inscrivons dans la circonscription F3 (CN2) depuis 2001.
- Bonnes relations avec la hiérarchie administrative (Inspecteur, chef *d'établissement*, enseignants, secrétaire, agents, association des parents d'élèves).
- Facteur facilitateur pour l'accès aux différents établissements scolaires pour effectuer des enregistrements vidéos.

Bien que les éléments soient réunis en notre faveur, nous avons tout de même rencontré des entraves lors de nos déplacements aux différents établissements qui se sont désistés au dernier moment pour des raisons diverses et multiples et parfois sans fournir aucun alibi.

Le formateur s'occupe de 81 enseignants évoluant dans un paysage diversifié

1) La géographie

- Hamma Bouziane → zone semi rurale
- Sissaoui → zone rurale
- Centre ville → zone urbaine

2) La population scolaire peut être issue :

- de quartiers mixés
- de la diversité sociale
- de la diversité d'habitats.

Dans ce contexte, il était judicieux de procéder au choix de 6 enseignants en tenant compte de ces critères (nécessité d'articuler l'étude en rapport avec l'environnement et les incidences répercutées sur la qualité du travail pédagogique des enseignants et des élèves).

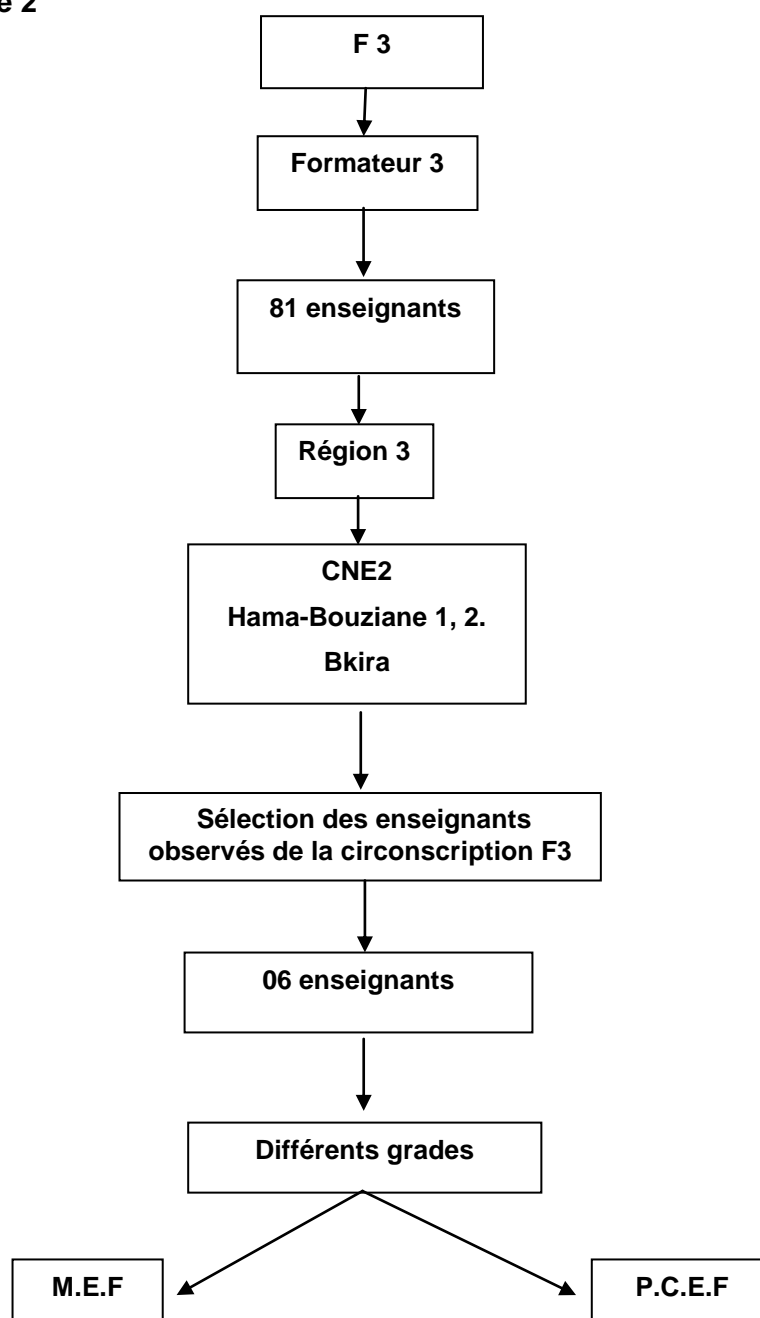
Il faut tenir compte aussi des disparités de niveaux culturels des enseignants.

Les MEF sont des instituteurs recrutés sur des critères relevant de la situation historique du pays. En effet, le MEF est un ancien "moniteur" (niveau 6^{ème}), un ancien instituteur ayant le niveau de 2^{ème} ou 3^{ème} AS.

Quant au PCEF, il a suivi des études supérieures dans les branches autorisées et après un concours de recrutement obligatoire. Cette catégorie maîtrisant mieux le savoir nécessite cependant une aide sérieuse pour la maîtrise du savoir faire.

Pour plus de clarté, nous résumons ceci dans le diagramme 2 :

Diagramme 2



NB : CN2 = SMK, DAKSI, SISSAOUI, OUED EL-HAD, EL-DJDOUR

Description des différents grades

Nous nous sommes intéressée à la composition du personnel enseignant et nous nous sommes rendu compte que le corps enseignant, dans sa formation, était si hétérogène que nous avons pu déceler plusieurs processus de formation en présence.

1 – MEF, nouvelle appellation d'instituteurs recrutés selon trois formules :

1^{ère} formule : "Moniteur" ayant le niveau de primaire, a dû passer par un examen CCGP (Certification de Culture Générale et Pédagogique) l'autorisant à accéder au grade d'instituteur.

2^{ème} formule : "Instructeur" titulaire du CCGP, devant subir trois examens professionnels (BSC1 – BSC2 et CAP) pour obtenir le grade d'instituteur.

3^{ème} formule : Enseignant ayant le niveau de Terminale et promu au grade d'instituteur après un examen, le CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique).

4^{ème} formule : Le personnel n'ayant pu avoir accès au grade d'instituteur par l'une des trois formules s'est vu promu au grade de MEP en subissant un stage de formation culturelle et pédagogique dans des chantiers d'été d'une durée de 21 jours. A l'issue de ce stage, un semblant d'examen est organisé et a permis à toute cette catégorie d'intégrer le corps des MEF. En réalité, leur niveau culturel est insuffisant voire médiocre, mais nécessité faisant loi, ils ont été intégrés comme tels malgré des pratiques pédagogiques légèrement rentables mais manquant d'efficacité.

5^{ème} formule : Recrutement d'instituteurs au vu de leur diplôme universitaire en plus d'un concours de sélection obligatoire instauré par la Fonction Publique. Leurs diplômes ne correspondent pas toujours à la formation (architecte, vétérinaire, etc....).

6^{ème} formule : Formation de jeunes bacheliers dans les ITE (2 années d'études) dans les filières précises (langue française, par exemple).

2 –PCEF

Ce corps a été créé dans un but d'efficacité et dans un souci de revaloriser la qualité de l'enseignement.

Toutefois, ce corps n'a pas bénéficié d'une formation pédagogique malgré un niveau culturel appréciable.

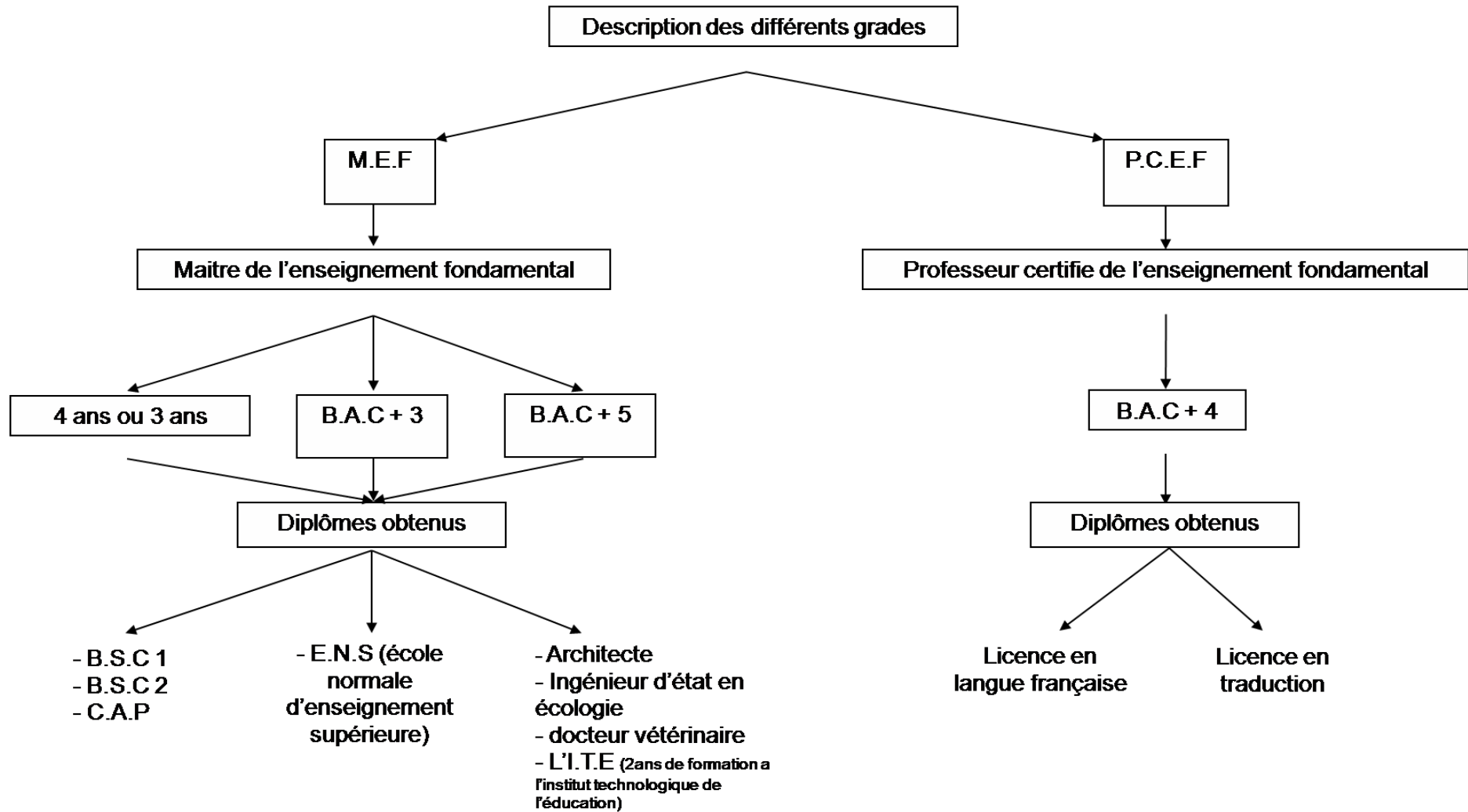
Le rôle des formateurs (Inspecteurs) est de les mettre au diapason avec les techniques pédagogiques en vigueur.

Il faut noter par ailleurs que le profil universitaire ne correspond pas toujours à la matière enseignée (PCEF recruté sur la base d'un diplôme de traducteur, par exemple).

Ce corps a pour vocation d'enseigner aussi bien dans le primaire que dans le Moyen. A l'avenir, il est certain que ce corps ne travaillera qu'en Collège.

Le diagramme 3 résume ce que nous venons d'exposer.

Diagramme 3
Circonscription F 3



3.1.3. Sélection des enseignants observés

Dans notre enquête, nous avons veillé à ce que tous ces processus (formation) soient représentés et c'est pour cette raison que nous avons choisi, dès le début, 12 enseignants qui correspondent aux profils les plus fréquents des circonscriptions F2 et F3.

Au début, en 2013, notre échantillon comprenait six (06) enseignants, trop maigre pour un travail de thèse. Nous l'avons donc élargi en y ajoutant six (06) autres enseignants en 2015, ce qui nous a semblé plus consistant, ce que nous présentons dans le tableau suivant :

Enseignants sélectionnés en 2013

Enseignant	Zone	Circonscription	Texte poétique exploité
E1	E.Z.R.F	F3	Saison d'automne
E2	E.Z.R.D	F3	Une souris verte
E3	E.Z.S.R.F	F3	A la claire fontaine
E4	E.Z.S.R.D	F3	Le menuisier
E5	E.Z.U.F	F3	Le Corbeau et le renard
E6	E.Z.U.D	F3	Le rouge-gorge

Enseignants sélectionnés en 2015

Enseignant	Zone	Circonscription	Texte poétique exploité
E7	E.Z.R.F	F2	Au clair de la lune
E8	E.Z.R.D	F2	Mon cartable
E9	E.Z.S.R.F	F2	Les saisons
E10	E.Z.S.R.D	F2	La cigale et la fourmi
E11	E.Z.U.F	F2	Les pays du monde
E12	E.Z.U.D	F2	Pour ma mère

E : Enseignant ; F2 et F3 : Circonscriptions ; EZRF : Ecole zone rurale favorisée ; EZRD : Ecole zone rurale défavorisée ; EZSRF : Ecole zone semi-rurale favorisée ; EZSRD : Ecole zone semi-rurale défavorisée ; EZUF : Ecole zone urbaine favorisée ; EZUD : Ecole zone urbaine défavorisée

Contextualisation de l'observation des douze (12) enseignants

	Critères	2013	2015
Convergences	● Facteurs géographiques et sociaux identiques	+	+
	● Visite officielle des inspecteurs de la F2 et de la F3 en 2013 et en 2015.	-	+
	● Séance filmée.	+	+
Divergences	● Six (06) enseignants avertis de la F3.	+	-
	● Six (06) enseignants non avertis de la F2	-	+
	● Temps de préparation de l'activité Poésie suffisant (22 jours) avec les apprenants	+	-
	● Temps de préparation de l'activité Poésie insuffisant (moins d'une semaine de la rentrée des vacances d'hiver).	-	+
	● Visite d'une ancienne collègue de la F3.	+	+
● Visite d'une enseignante chercheur universitaire étrangère à la F2.	+	+	

3.2. Synthèse des observations en 2013 et 2015

3.2.1. Grilles d'observation

Pour les besoins d'analyse et de commentaires de notre corpus, nous avons conçu des grilles d'observation synthétisant l'ensemble des réponses des douze (12) enseignants, durant les années 2013 et 2015 dans les rubriques suivantes :

- Synthèse « Entre dire et faire il y a et il y a... »
- Synthèse de la question 1
- Synthèse de la question 2
- Synthèse de la question 3
- Synthèse de la question 4
- Synthèse de la question 5

Sachant que le questionnaire (composé de cinq questions) a été distribué aux enseignants observés, après le déroulement de la séance en 2015 (E7-E12), alors qu'en 2013 (E1-E6) le même questionnaire a été distribué aux enseignants lors d'une demi-journée pédagogique, trois (3) semaines avant notre visite officielle en classe.

Les cinq (05) questions adressées aux douze (12) enseignants sont dans une logique d'enchaînement, suivant une linéarité directionnelle, ayant des corrélations entre elles.

Ces grilles d'observation, dont la source se trouve dans le **DVD1** (séquences filmées), sont traduites dans un premier temps en tableaux numériques, et converties par la suite en histogrammes. Ce travail en amont permet de décortiquer, de confronter, d'allier les réponses fournies par les enseignants. Ce qui nous aidera par la suite à livrer nos analyses et commentaires. Ce travail de synthèse résulte d'une étude détaillée pour chacune des années (2013 et 2015), cette partie est consignée en annexe de cette thèse (voir Annexe Chapitre II).

3.2.1.1. Synthèse : « Entre dire et faire il y a et il y a... » (2013-2015)

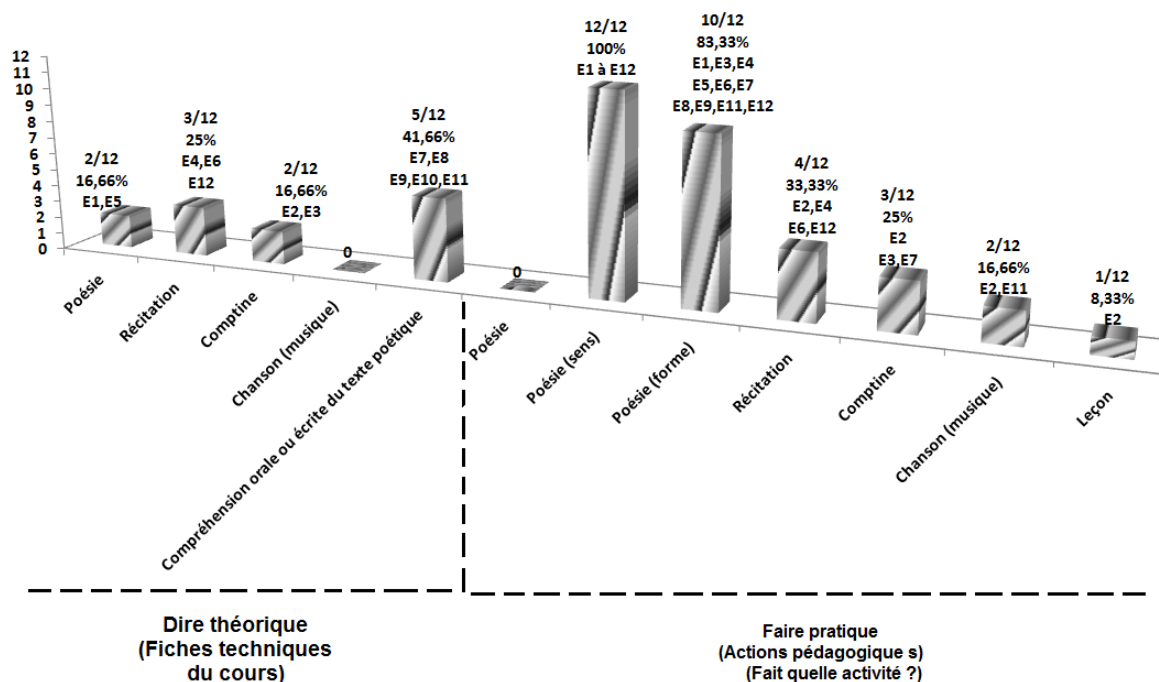
Nous avons établi cette grille d'observation, qui représente une assise du questionnaire adressé aux enseignants observés. Cette grille nous permettra de comprendre ce que chacun des douze (12) enseignants fait concrètement dans sa classe dans la séance de poésie, et de comparer son action pédagogique à son dire théorique (fiche technique du cours, voir annexe du Chapitre II). Chaque grille sera traduite en histogrammes pour mettre en exergue les statistiques et relever les anomalies et paradoxes.

Tableau 2.1. Synthèse de : « *Entre dire et faire il y a et il y a ...* », 2013-2015 (12 enseignants)

Enseignant	Dire théorique (Fiches techniques du cours) (Dit quelle activité ?)					Faire pratique (Actions pédagogique s) (Fait quelle activité ?)						
	Poésie	Récitation	Comptine	Chanson (musique)	Compréhension orale ou écrite du texte poétique	Poésie	Poésie (sens)	Poésie (forme)	Récitation	Comptine	Chanson (musique)	Leçon
E1	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
E2	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+
E3	-	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-
E4	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-
E5	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
E6	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-
E7	-	-	-	-	+	-	+	+	-	+	-	-
E8	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-
E9	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-
E10	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-
E11	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	+	-
E12	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-
E	02	03	02	00	05	00	12	10	04	03	02	01
Total	12					32						

E : Ensemble des enseignants
+ : Action dite ou faite

E_i (i=1 à 12) : Enseignant i
- : Action ni dite, ni faite



Histogramme 2.1. Synthèse de : « Entre dire et faire il y a et il y a ... » 2013-2015 (12 enseignants)

3.2.1.2. Analyse et commentaires (questionnaire Enseignants)

Les statistiques du *Dire théorique* et du *Faire pratique* dans la grille de synthèse s'achèvent, respectivement sur deux nombres (12 et 32) au total enseignants, après observation. Le chiffre 12 du *Dire théorique* est logique, on retrouve, le même nombre d'enseignants pour la conceptualisation ou la préparation de la séance Poésie.

Curieusement apparaît le nombre de 32 au total du *Faire pratique*, pourtant il s'agit toujours des mêmes enseignants. Comment expliquer cette démultiplication du nombre d'enseignants dans l'action pédagogique ? Ceci d'une part, et d'autre part l'incontournable résultat est qu'aucun enseignant (0/12) dans sa pratique de classe, à notre sens, quand il dit "préparation" ou croit l'avoir dit, et quand il fait (action) ou croit l'avoir fait, n'accomplit véritablement aucune tâche proprement attribuable à l'activité Poésie.

Pour une meilleure preuve avec démonstration, nous rajoutons la synthèse de la première question "Quelle différence faites-vous entre récitation, comptine et poésie ?" du questionnaire distribué aux enseignants.

3.2.1.2.1. Question 1 : Synthèse (2013-2015)

Q1. Quelle DIFFERENCE faite-vous entre récitation, comptine et poésie ?

L'emploi de la majuscule dans DIFFERENCE est justifié du fait que c'est cette différence entre récitation, comptine et poésie qui est sollicitée, et non leurs définitions. Nous avons choisi de transcrire les réponses des enseignants telles quelles, cela peut éclairer en partie leurs réponses à la question 5 du questionnaire enseignant. Toutefois l'objet de notre thèse est autre que l'analyse de la production écrite des enseignants, qui constituerait un travail en soi et une perspective à cette recherche.

Enseignant	Grade	Circonscription	Zone	Réponses (transcrites)
E1	PEP	F3	EZRF	Récitation : action, manière de réciter, texte à apprendre par cœur et à réciter.
				Comptine : chanson que chantent les enfants pour déterminer celui qui devra sortir du jeu ou courir après les autres.
				Poésie : art d'évoquer, de suggérer les sensations, les impressions, les émotions par un emploi particulier de la langue, par l'union intense des sons, des rythmes, des harmonies, des images.
E2	Suppléante de l'école primaire	F3	EZRD	Récitation : Poésie confiée à la mémoire.
				Comptine : Actes de paroles sans intérêt sémantique visant essentiellement la phonétique avec toutes ses composantes – intonation, respect de la ponctuation, prononciation correcte.
				Poésie : Langage sublime, raffiné, qui éveille les sentiments humains (amour maternel, respect de la nature... et aussi la mise en valeur des qualités morales : courage, loyauté etc.)

E3	Enseignante du Français au primaire	F3	EZSRF	Récitation : Poésie qu'un écolier doit apprendre par cœur.
				Comptine : poésie simple récitée, souvent accompagnée d'une mélodie.
				Poésie : œuvre en vers ou en prose à caractère poétique.
E4	PP	F3	EZSRD	Récitation : Texte à apprendre par cœur et à réciter.
				Comptine : chanson que chantent les enfants.
				Poésie : art d'évoquer, de suggérer les sensations, les émotions...
E5	MEP	F3	EZUF	Récitation : un texte qu'on doit apprendre par cœur (à réciter).
				Comptine : c'est pour les enfants. Le texte est sous forme d'une chanson (à chanter).
				Poésie : texte d'une forme particulière : vers, strophes, rimes..., à lire, à dire ou à réciter.
E6	PEP	F3	EZUD	Récitation : Réciter des poèmes
				Comptine : Chanter des poèmes
				Poème = de forme rimes, vers, strophes.
E7	PEP	F2	EZRF	0
				0
				Ce sont des textes en vers
E8	PEP	F2	EZRD	C'est le fait de lire un poème.
				C'est chanter un poème.
				C'est étudier les caractéristiques d'un poème.
E9	PEP	F2	EZSRF	0
				Courte, pour les petits enfants
				Longue, pour les adultes
E10	PEP	F2	EZSRD	0
				0
				0
E11	PFEP	F2	EZUF	Action de réciter.
				Petite poésie chantée ou parlée
				Art de faire des ouvrages en vers.

E12	PFEP	F2	EZUD	Apprendre à lire adopter une bonne vitesse de lecture
				Respecter la phonétique et les groupes, de souffle
				Discriminer différents énoncés oraux (poésie– exposés)

E : Ensemble des enseignants

E_i (i =1 à 12) : Enseignant **i**

Tableau numérique de la question 1, correspondant à la conversion des réponses fournies par les enseignants.

Tableau 2.2. Synthèse de la Question 1 (2013-2015)

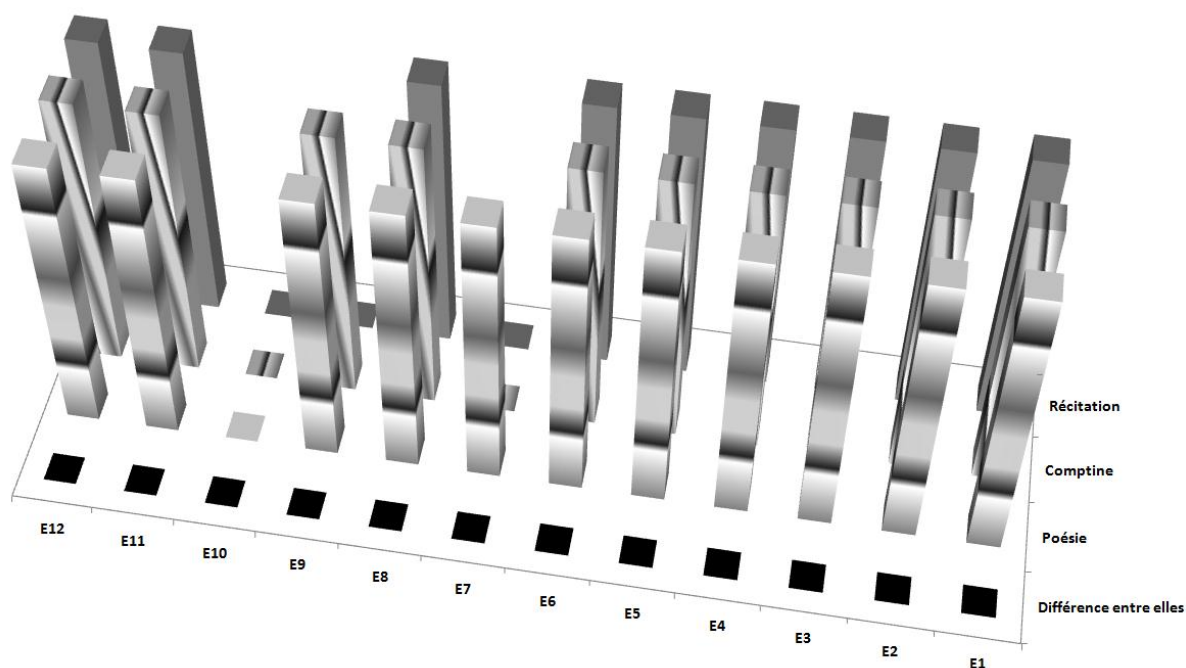
Enseignant	Récitation	Comptine	Poésie	Différence entre elles
E1	1	1	1	0
E2	1	1	1	0
E3	1	1	1	0
E4	1	1	1	0
E5	1	1	1	0
E6	1	1	1	0
E7	0	0	1	0
E8	1	1	1	0
E9	0	1	1	0
E10	0	0	0	0
E11	1	1	1	0
E12	1	1	1	0
E	9	10	11	0

E : Ensemble des enseignants

E_i (i=1 à 12) : Enseignant **i**

1 : Définition des mots : Récitation, Comptine, Poésie.

0 : Aucune définition/réponse.



Histogramme 2.2. Synthèse de la Question 1 (2013-2015)

3.2.1.2.2. Question 1 : Analyse et commentaires

Points positifs :

Nous n'avons pas décelé de points positifs dans cette question, l'ensemble des douze (12) enseignants n'ont pas répondu à la question, ni en 2013, ni en 2015.

Points négatifs :

Les enseignants n'ont pas répondu à question 1, qui prône la DIFFERENCE et non la DEFINITION des mots : récitation, comptine et poésie.

Le but de la question étant de savoir s'ils font effectivement la différence entre poésie, comptine et récitation. Cette confusion, ce flou notionnel est confirmé par le tableau qui synthétise le *Dire théorique* et le *Faire pratique* : « *Entre dire et faire, il y a et il y a...* ».

Exemple 1. Prenons l'exemple de l'enseignant 1 (E1), il inscrit sur sa fiche technique : "cours, poésie". Dans le *Faire pratique* il réduit le fait poétique au sens et à la forme, alors que la définition qu'il donne au mot poésie est la suivante « *Poésie : art d'évoquer, de suggérer les sensations, les impressions, les émotions par un emploi particulier de la langue, par l'union intense des sons, des rythmes, des harmonies, des images* ». Dans son action pédagogique, on ne trouve ni sensation, ni impression, ni émotion, ni rythme, ni image. La poésie pour l'enseignant E1 a un unique sens et se limite aux vers et prose ; une forme.

Exemple 2. Pour l'enseignant 2 (E2), dans le dire théorique (fiche technique) il prévoit une comptine qu'il définit ainsi : « *Comptine : Actes de paroles sans intérêt sémantique visant essentiellement la phonétique avec toutes ses composantes – intonation, respect de la ponctuation, prononciation correcte.* », alors que dans le *Faire pratique* (action pédagogique), il fait : récitation, comptine, chanson, leçon pour terminer par la poésie rattachée à son sens. Il est clair qu'il n'y a pas une maîtrise des notions citées ci-dessus.

Exemple 3. L'enseignant E10 n'a pas répondu à la question. Voulant comprendre un tel comportement (pas de réponses), nous avons regardé ses actions dans le tableau précédent (Tableau 2.1. Synthèse de : « Entre dire et faire il y a et il y a ... », 2013-2015) qui se résument dans la compréhension orale ou écrite du texte poétique (Dire théorique) et poésie-sens (faire pratique). Pour cet enseignant la poésie est une prose qui veut dire une seule chose (sens unique), cela explique parfaitement son attitude par rapport à cette question.

En conclusion

Aucun des douze (12) enseignants n'a pu déceler la *différence* entre *poésie*, *comptine* et *récitation* (voir 2.5. du chapitre II. *Les corpus poétiques et leurs usages en classe : comparaison, commentaires et analyse*). Cette réponse négative montre, soit l'incompréhension de la question posée (une différence n'est pas une définition), soit au contraire la question est parfaitement claire, mais les enseignants ne savent pas quelle différence existe entre poésie, comptine et récitation. Cette deuxième hypothèse nous semble la plus appropriée, vu l'ambiguïté des réponses données, et ce quelles que soient les conditions pour répondre au questionnaire (délai court, délai long).

L'effort à consentir était de chercher des définitions (dictionnaires, Internet,...) mais non de donner des explications parfois simplistes pour déterminer les confins de l'une par rapport à l'autre, ou de se laisser à de la pure invention de dernière minute...

3.2.1.2.3. Question 2 : Synthèse (2013-2015)

Q2. Est-ce que ça sert à quelque chose d'enseigner des poèmes aux apprenants de la 5.A.P?

L'objectif de cette question est de savoir si les enseignants voient un intérêt ou non en intégrant dans leurs pratiques de classe la séance de poésie des poèmes en vue de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Quelles en sont les raisons.

Enseignant	Grade	Circonscription	Zone	Réponses (transcrites)	
E1	PEP	F3	EZRF	Oui, Pourquoi ?	Les poèmes représentent des supports didactiques. Ils permettent une approche ludique de la langue par le jeu des répétitions, des sonorités, des jeux, de mots..... Tout en véhiculant un lexique important.
				Non, Pourquoi ?	/
E2	Suppléante de l'école primaire	F3	EZRD	Oui, Pourquoi ?	Oui, pour l'enrichissement du vocabulaire, l'apprentissage d'une prononciation correcte, l'entraînement à la lecture expressive et la poésie mise en musique=chanson
				Non, Pourquoi ?	/
E3	Enseignante du Français au primaire	F3	EZSR F	Oui, Pourquoi ?	Oui, pour éduquer l'écoute chez l'apprenant.
				Non, Pourquoi ?	/
E4	PP	F3	EZSR D	Oui, Pourquoi ?	/
				Non, Pourquoi ?	Avec un programme chargé je ne peux pas.
E5	MEP	F3	EZUF	Oui, Pourquoi ?	Oui, actuellement, dans nos écoles, tous les objectifs développent l'esprit scientifique de l'élève ; alors que l'enseignement des poèmes développe l'imaginaire et donc construit la personnalité de l'élève.
				Non, Pourquoi ?	0

E6		F3	EZU D	Oui, Pourquoi ?	0
				Non, Pourquoi ?	0
E7	PEP	F2	EZRF	Oui, Pourquoi ?	oui, pour connaître la structure d'un texte poétique.
				Non, Pourquoi ?	/
E8	PEP	F2	EZRD	Oui, Pourquoi ?	Cela les aide à mieux apprendre le vocabulaire.
				Non, Pourquoi ?	/
E9	PEP	F2	EZSR F	Oui, Pourquoi ?	Découvrir un nouveau genre de texte
				Non, Pourquoi ?	/
E10	PEP	F2	EZSR D	Oui, Pourquoi ?	Pour sortir de la routine de travailler des textes et motiver les élèves, chanter.
				Non, Pourquoi ?	/
E11	PFEP	F2	EZUF	Oui, Pourquoi ?	Aide à mobiliser les connaissances du système phonologique et prosodique
				Non, Pourquoi ?	/
E12	PFEP	F2	EZUD	Oui, Pourquoi ?	c'est pour apprendre à lire et comprendre et à s'initier à la poésie connaître la rime, le rythme – les strophes
				Non, Pourquoi ?	/

E : Ensemble des enseignants

E_i (i=1 à 12) : Enseignant **i**

Tableau numérique de la question 2, correspondant à la conversion des réponses fournies par les enseignants.

(voir page suivante)

Tableau 2.3. Synthèse de la Question 2 (2013-2015)

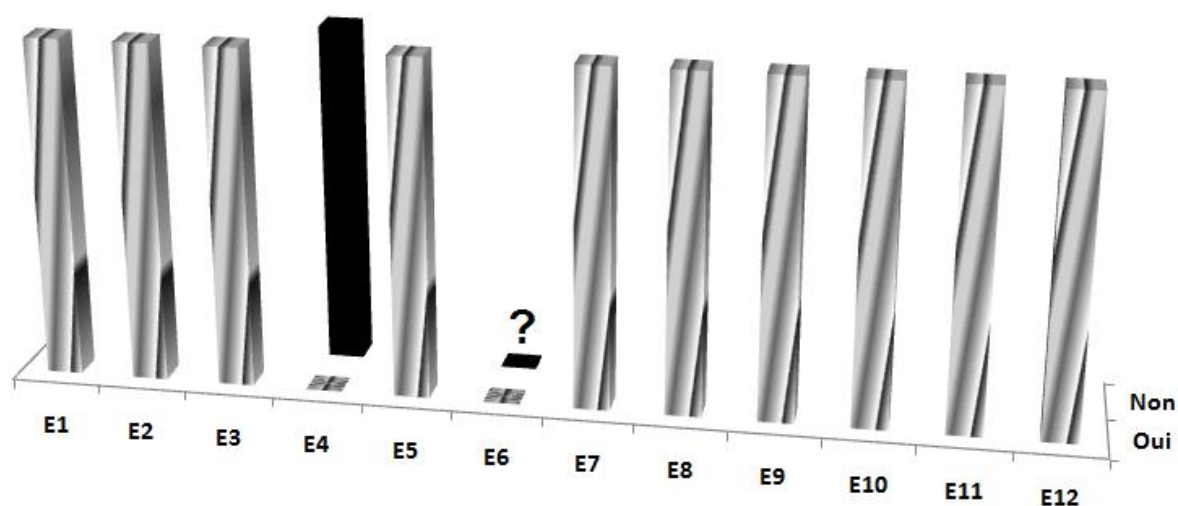
Enseignant	Oui	Non
E1	1	/
E2	1	/
E3	1	/
E4	/	1
E5	1	/
E6	0 (?)	0 (?)
E7	1	/
E8	1	/
E9	1	/
E10	1	/
E11	1	/
E12	1	/
E	10	1

E : Ensemble des enseignants

1 : A répondu à la question (oui ou non)

E_i (i=1 à 12) : Enseignant *i*

0 : N'a pas répondu à la question



Histogramme 2.3. Synthèse de la Question 2 (2013-2015)

3.2.1.2.4. Question 2 : Analyse et commentaires

Points positifs :

Nous voyons donc que tous les enseignants sauf un seul (11/12), sont d'accord pour dire qu'il est nécessaire d'enseigner des poèmes aux enfants du primaire et cela pour diverses raisons qui sont leurs propres représentations du fait poétique comme :

- l'apprentissage du fonctionnement de la langue française ; « *Cela les aide à mieux apprendre le vocabulaire* »,
- prosodie et mémorisation : « *Aide à mobiliser les connaissances du système phonologique et prosodique* »
- Poésie est chanson ; « *Pour sortir de la routine de travailler des textes et motiver les élèves, chanter* »
- Poésie est forme ;
- : « *c'est pour apprendre à lire et comprendre et à s'initier à la poésie connaître la rime, le rythme – les strophes* » ; « oui, pour connaître la structure d'un texte poétique »
- Poésie est imagination ; « *Oui, actuellement, dans nos écoles, tous les objectifs développent l'esprit scientifique de l'élève ; Alors que l'enseignement des poèmes développe l'imaginaire et donc construit la personnalité de l'élève* »
- Poésie est une récréation et est motivation « *Pour sortir de la routine de travailler des textes et motiver les élèves, chanter* »

Cependant un seul enseignant a pensé à un concept qui constitue le pilier de notre recherche : « Oui, pour éduquer l'écoute chez l'apprenant » c'est la raison qui nous a amenée à fouiller dans sa pratique de classe où il avait prévu de faire comptine, ce qu'il a fait mais en réduisant la poésie au sens et à la forme.

Points négatifs

Onze enseignants sur douze (91,66%) ont cru bien répondre à la question, en affirmant qu'il est utile d'enseigner la poésie aux apprenants de la 5^{ème} AP. Alors que dix enseignants sur les onze qui ont répondu « oui » à cette question ont donné, à notre avis, des justifications erronées pour ce type d'apprentissage.

Un enseignant sur les onze a bien justifié sa réponse, mais en examinant son Fait pratique (fiche technique), on a découvert qu'il dit ce qu'il ne fait pas.

Un enseignant sur douze a répondu par un « non » à cette question en invoquant le temps « Avec un programme chargé je ne peux pas ».

En conclusion

Cette question fait apparaître le fossé entre le *Dire théorique* et le *Fait pratique*, les instituteurs enseignent cette matière sans réellement maîtriser ses contours, sinon comment expliquer les contradictions dans les réponses, les définitions et les concepts.

3.2.1.2.5. Question 3 : Synthèse (2013-2015)

Q3. Pensez-vous que l'enseignement de cette activité est nécessaire pour l'apprentissage du français ?

Enseignant	Grade	Circonscription	Zone	Réponses (transcrites)	
E1	PEP	F3	EZRF	Oui, Pourquoi ?	Les poèmes sont un bon support pour l'apprentissage implicite de la grammaire. Les notions, par exemple de genre et de nombre y sont souvent présentes, ils présentent différents types de phrases. C'est par imprégnation que l'élève apprend les règles linguistiques. Les poèmes sont aussi des textes structurés avec rimes et refrains, ce qui permet d'améliorer l'articulation et la prononciation.
				Non, Pourquoi ?	/
E2	Suppléante de l'école primaire	F3	EZRD	Oui, Pourquoi ?	Oui, d'une importance capitale. L'apprentissage de la poésie est un auxiliaire incontournable de l'apprentissage de toute langue étrangère ou même maternelle (raisons citées

					plus haut)
				Non, Pourquoi ?	/
E3	Enseignante du Français au primaire	F3	EZSRF	Oui, Pourquoi ?	Oui
				Non, Pourquoi ?	/
E4	PP	F3	EZSRD	Oui, Pourquoi ?	Oui, ça aide à améliorer la langue (orale et écrite).
				Non, Pourquoi ?	/
E5	MEP	F3	EZUF	Oui, Pourquoi ?	Oui, les élèves apprennent à décoder (changer les signes écrits (lettres, symboles, mots, phrases) en sons, en paroles. Ceci permet aussi d'accroître la compréhension en lecture.
				Non, Pourquoi ?	
E6		F3	EZUD	Oui, Pourquoi ?	0
				Non, Pourquoi ?	0
E7	PEP	F2	EZRF	Oui, Pourquoi ?	oui, parce que la poésie est un genre de texte qu'on doit enseigner.
				Non, Pourquoi ?	
E8	PEP	F2	EZRD	Oui, Pourquoi ?	Oui, c'est nécessaire, cela les motive plus car cela parait comme un jeu.
				Non, Pourquoi ?	
E9	PEP	F2	EZSRF	Oui, Pourquoi ?	Connaître la littérature française
				Non, Pourquoi ?	
E10	PEP	F2	EZSRD	Oui, Pourquoi ?	Pour identifier et connaître les strophes, les vers et les rimes, le rythme/ Pour chanter et motiver les élèves.
				Non, Pourquoi ?	/

E11	PFEP	F2	EZUF	Oui, Pourquoi ?	Pour éduquer l'écoute. En plus les apprenants aiment ça.
				Non, Pourquoi ?	
E12	PFEP	F2	EZUD	Oui, Pourquoi ?	Il donne un plus à la lecture expressive et la phonétique – et développe le comportement d'un lecteur

E : Ensemble des enseignants

E_i (i=1 à 12) : Enseignant **i**

Tableau numérique de la question 3, correspondant à la conversion des réponses fournies par les enseignants.

Tableau 2.4. Synthèse de la Question 3 (2013-2015)

Enseignant	Oui	Non
E1	1	/
E2	1	/
E3	0,5	/
E4	1	/
E5	1	/
E6	0 (?)	0 (?)
E7	1	/
E8	1	/
E9	1	/
E10	1	/
E11	1	/
E12	1	/
E	11	0

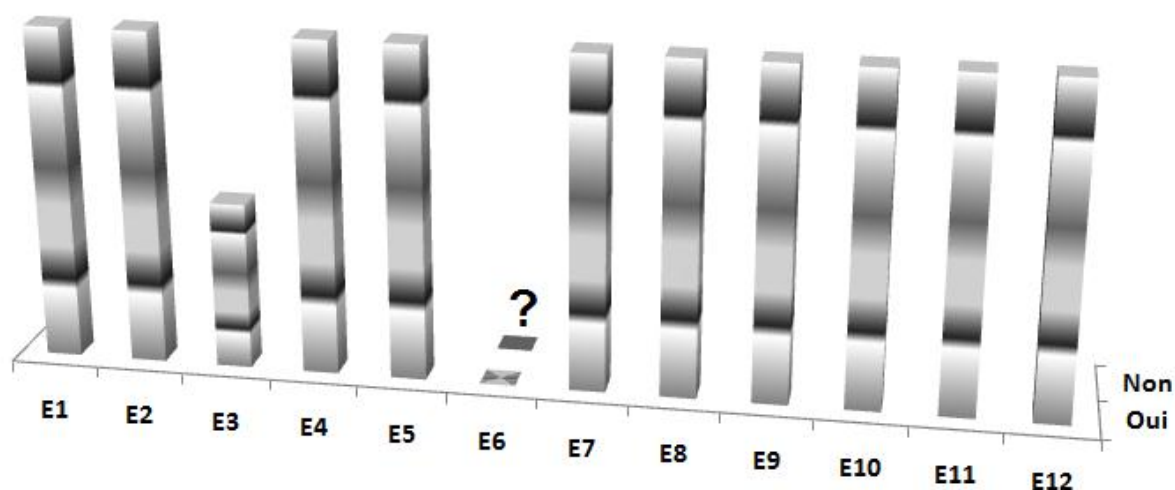
E : Ensemble des enseignants

1 : A répondu à la question (oui ou non)

0.5 : Réponse sans justification

E_i (i=1 à 12) : Enseignant **i**

0 : N'a pas répondu à la question



Histogramme 2.4. Synthèse de la Question 3 (2013-2015)

3.2.1.2.6. Question 3 : Analyse et commentaires

Points positifs

Les enseignants proclament à l'unanimité (ceux qui ont répondu à la question) que l'enseignement de la poésie est nécessaire à l'apprentissage du FLE. Leurs justifications sont diverses et variées :

Grammaire, « *Les poèmes sont un bon support pour l'apprentissage implicite de la grammaire* ».

Linguistique et prononciation « *C'est par imprégnation que l'élève apprend les règles linguistiques. Les poèmes sont aussi des textes structurés avec rimes et refrains, ce qui permet d'améliorer l'articulation et la prononciation* ».

FLE, « *la poésie est un auxiliaire incontournable de l'apprentissage de toute langue étrangère ou même maternelle* ».

Ecoute, « *Pour éduquer l'écoute. En plus les apprenants aiment ça* ».

Phonétique « *il donne un plus à la lecture expressive et la phonétique* ».

Jeu « *c'est nécessaire, cela les motive plus car cela parait comme un jeu* ».

Points négatifs

Un enseignant n'a pas daigné répondre à la question, comportement inexplicable de la part d'un éducateur, qui ne sait pas si la poésie est nécessaire ou pas pour l'apprentissage du français, et pourtant il l'enseigne.

Un autre enseignant a seulement répondu par l'affirmatif et n'a pas donné de justifications.

En conclusion

Tous les enseignants, soulignent, à travers leurs réponses à cette question, le fait que la poésie est nécessaire à l'apprentissage du français.

3.2.1.2.7. Question 4 : Synthèse (2013-2015)

Q4. Durant les demi-journées pédagogiques, avez-vous déjà parlé de poésie ?

Enseignant	Grade	Circonscription	Zone	Réponses	
				Oui,	Non,
E1	PEP	F3	EZRF	Oui,	Oui, on a déjà parlé de poésie durant les demi-journées.
				Non,	/
E2	Suppléante de l'école primaire	F3	EZRD	Oui,	/
				Non,	Non
E3	Enseignante du Français au primaire	F3	EZSRF	Oui,	Oui
				Non,?	/
E4	PP	F3	EZSRD	Oui,	Oui, plusieurs fois.
				Non,	/
E5	MEP	F3	EZUF	Oui,	Oui, nous avons assisté à une leçon de poésie avec M ^{me} Nedjar le 05.12.2005. L'enseignante a inséré les trois niveaux (sémantique, morphosyntaxique et grapho-phonique) dans un projet (la pintade)
				Non,	
E6		F3	EZUD	Oui,	
				Non,	Non
E7	PEP	F2	EZRF	Oui,	/
				Non,	Non, on n'a pas parlé de la poésie
E8	PEP	F2	EZRD	Oui,	Non, pas du tout.
				Non,?	0
E9	PEP	F2	EZSRF	Oui,	0
				Non,	Non
E10	PEP	F2	EZSRD	Oui,	Oui. on a parlé de poésie.
				Non,	0
E11	PFEP	F2	EZUF	Oui,	Oui
				Non,	0
E12	PFEP	F2	EZUD	Oui,	Oui, on a déjà parlé de la comptine du poème
				Non,	0

E : Ensemble des enseignants

E_i (i=1 à 12) : Enseignant i

Tableau numérique de la question 4, correspondant à la conversion des réponses fournies par les enseignants.

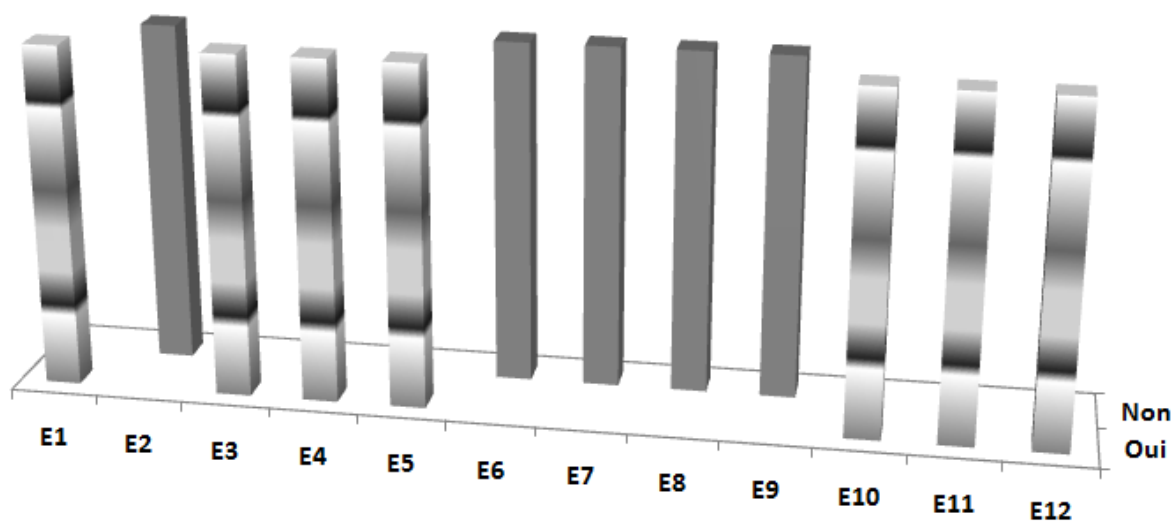
Tableau 2.5. Synthèse de la Question 4 (2013-2015)

Enseignant	Oui	Non
E1	1	/
E2	/	1
E3	1	/
E4	1	/
E5	1	/
E6	/	1
E7	/	1
E8	/	1
E9	/	1
E10	1	/
E11	1	/
E12	1	/
E	7	5

E : Ensemble des enseignants

E_i (i=1 à 12) : Enseignant *i*

1 : A répondu à la question (oui ou non)



Histogramme 2.5. Synthèse de la Question 4 (2013-2015)

3.2.1.2.8. Question 4 : Analyse et commentaires

Points positifs

Sur les deux années de 2013 et 2015, sept enseignants sur douze (58,33%) se souviennent d'avoir participé à une demi-journée pédagogique consacrée à l'enseignement de la poésie. Mais ces réponses sont anachroniques et ne peuvent être prises en considération.

Points négatifs

Sur les deux années de 2013 et 2015, cinq enseignants sur douze (41,66%) ne se souviennent d'avoir participé à une demi-journée pédagogique consacrée à l'enseignement de la poésie (2 en 2013 et 3 en 2015), nous ne voyons aucune explication à ces réponses (positives ou négatives), sachant que les enseignants de 2013 et ceux de 2015 appartiennent à la même circonscription (F2 et F3) et ces demi-journées pédagogiques sont organisés pour tous les enseignants de la même circonscription, s'agit-il d'un absentéisme ou d'un désintéressement des enseignants à cette activité ou d'un remplissage ?

3.2.1.2.9. Question 5 : Synthèse (2013-2015)

Q5. Est-ce que vous avez déjà écrit un poème, en arabe ou en français ?

Enseignant	Grade	Circonscription	Zone	Réponses
E1	PEP	F3	EZRF	Non.
E2	Suppléante de l'école primaire	F3	EZRD	/
E3	Enseignante du Français au primaire	F3	EZSRF	Non
E4	PP	F3	EZSRD	/
E5	MEP	F3	EZUF	Non
E6	PEP	F3	EZUD	/
E7	PEP	F2	EZRF	Non, je n'ai jamais écrit un poème ni en arabe ni en français
E8	PEP	F2	EZRD	Non, je ne faisais pas cela avant

E9	PEP	F2	EZSRF	Oui
E10	PEP	F2	EZSRD	Oui j'ai fait les deux en arabe et en français
E11	PFEP	F2	EZUF	Jamais
E12	PFEP	F2	EZUD	Dans certains temps je les écris tous les deux

E : Ensemble des enseignants

E_i (i=1 à 12) : Enseignant **i**

Tableau numérique de la question 5, correspondant à la conversion des réponses fournies par les enseignants.

Tableau 2.6. Synthèse de la question 5 (2013-2015)

Enseignant	Oui, poème écrit en français	Oui poème écrit en arabe	Non
E1	/	/	1
E2	0 (?)	0 (?)	0(?)
E3	/	/	1
E4	0 (?)	0 (?)	0(?)
E5	/	/	1
E6	0 (?)	0 (?)	0(?)
E7	/	/	1
E8	/	/	1
E9	0,5	0,5	
E10	1	1	/
E11	/	/	1
E12	1	1	/
E	3	3	6

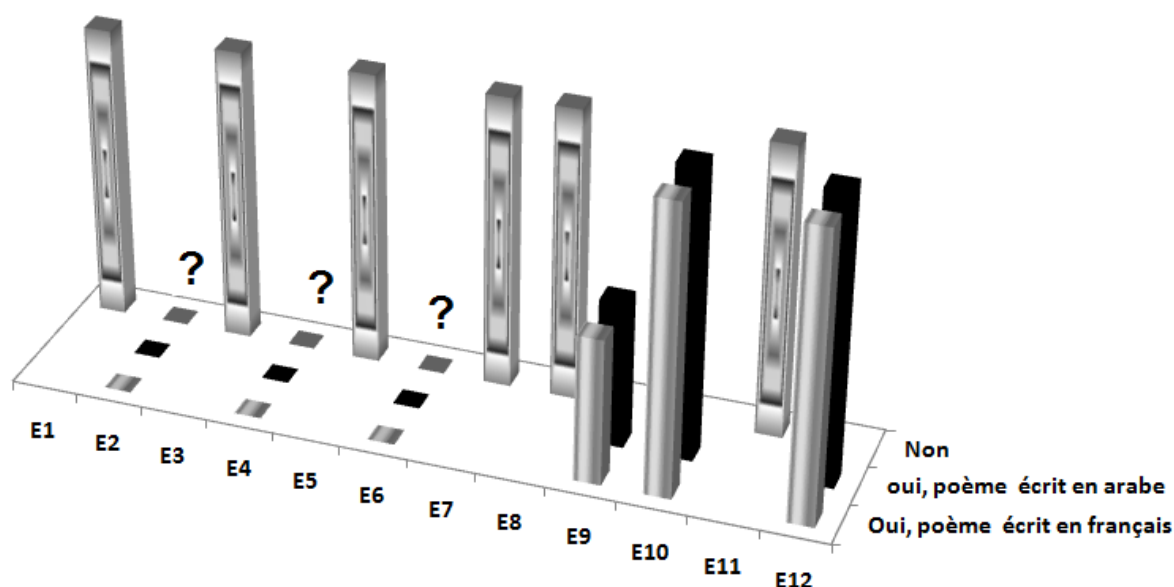
E : Ensemble des enseignants

E_i (i=1 à 12) : Enseignant **i**

1 : A répondu à la question

0 : N'a pas répondu à la question

0,5 : A répondu à la question sans précision (arabe ou français)



Histogramme 2.6. Synthèse de la question 5 (2013-2015)

3.2.1.2.10 : Analyse et commentaires

Autrement dit, aucun des enseignants n'enseigne la poésie à l'école primaire n'a déjà eu l'idée, ou l'envie, ou le besoin... d'écrire un poème, dans sa vie.

L'enseignant E9 a répondu positivement à cette question sans spécifier la langue (Français ou arabe).

Points positifs

Deux enseignants sur douze (E10 et E12 ; 16,66%) affirment avoir écrit des poèmes dans les deux langues (arabe et français).

L'enseignant (E9) a répondu positivement à cette question sans spécifier la langue (Français ou arabe). Est ce qu'il se rappelle de cette action ou il a répondu « comme ça » à la question.

Points négatifs

Le reste des enseignants n'ont jamais écrit de poèmes dans leur vie, et les réponses sont aussi disparates.

Cinq enseignants sur douze (E1, E3, E5, E7 et E11 ; 41,66%) affirment n'avoir jamais écrit de poèmes. tandis que trois enseignants n'ont pas répondu à la question (ni oui, ni non), cette abstention soulève de multiples questionnements, par rapport au comportement irresponsable des enseignants de primaire vis-à-vis de leur activité professionnelle et leur ignorance à l'environnement pédagogique.

En conclusion

Autrement dit, rares sont les enseignants (ceux-là même qui enseignent la poésie à l'école primaire) qui ont eu l'idée, l'envie, ou le besoin... d'écrire, un jour, un poème.

3.2.2. Situations et enjeux des expériences poétiques des 12 séquences observées

C'est à partir d'exemples précis attachés à chaque enseignant observé, de la synthèse des trois (03) questions qui leur avaient été adressées et de la synthèse du sondage "Entre dire et faire il y a et il y a ...", que se nourriront nos analyses et commentaires.

D'ores et déjà il est clair que la totalité des enseignants (12/12), quand ils enseignent la poésie en classe, accordent la primauté au sens (10/12) et lui confèrent le statut d'une forme linguistique (12/12).

Après avoir scruté minutieusement les séquences filmées des 12 enseignants des deux années 2013 et 2015, nous avons jugé que les pratiques de classe liées à l'enseignement de la poésie obéissent à 6 schémas et cela quel que soit le zonage des écoles. Raison pour laquelle nous donnons l'analyse détaillée de 06 séances pour éviter un travail de répétition sans aucun intérêt.

3.1.2.1. Enseignante 1 (E1)

- **Ce qu'elle écrit : Dire théorique**

Activité : Poésie

Titre : Saison d'automne

Compétences visées : Lire et comprendre une comptine (lire d'une manière expressive)

Objectifs d'apprentissage : L'élève sera capable de lire de manière expressive, comprendre et apprendre par cœur une comptine ; respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffles

- **Ce qu'elle fait : Faire pratique**

« *Les lignes s'appellent des vers. On ne dit pas des phrases, on appelle ça des vers. Alors : comptez les vers dans ce poème. Combien de vers il y a dans ce poème ? Il y a 16 vers.*

Un ensemble de vers forme une strophe. Combien il y a de strophes dans ce poème ?»

L'enseignante lit la première strophe :

*Septembre est rond
Comme un raisin
Voici les grains
Et leurs pépins*

Elle pose la question :

« Quel est le son qui se répète ici ? raisin, grain, pépin ? C'est le son –in»

Elle lit la deuxième strophe

*Le mois d'octobre
A pour champions
Les champignons
Les potirons*

Elle pose la question :

« Quel est le son qui se répète ici ? champions, champignons, potirons ? C'est le son –on»

Elle continue avec la troisième strophe

*Novembre a froid
Il met des gants
Aux doigts du vent
Et des enfants.*

« Quel est le son qui se répète ici ? gants, vent, enfants ? C'est le son –an»

Elle termine avec la quatrième strophe

*Quant à décembre
Il ne dit rien
Parce que l'hiver
Revient.*

« Quel est le son qui se répète ici ? rien, revient ? C'est le son –ien»

La maîtresse fait la récapitulation suivante :

*« La comptine ou bien le poème se compose de vers, de strophes et de rimes.
La rime, c'est le son qui se répète : raisin – grain - pépin ».*

● **Ce qu'elle répond aux questions posées :**

- **Quelle différence faites-vous entre récitation, comptine et poésie ?**

- *Récitation : Action, manière de réciter, texte à apprendre par cœur et à réciter.*

- *Comptine : Chanson que chantent les enfants pour déterminer celui qui devra sortir du jeu ou courir après les autres.*
- *Poésie : Art d'évoquer, de suggérer les sensations, les émotions par un emploi particulier de la langue, par l'union intense des sons, des rythmes, des harmonies, des images.*
- **Est-ce que ça sert à quelque chose d'enseigner des poèmes aux apprenants de la 5^{ème} AP?**
 - *Oui, les poèmes représentent des supports didactiques. Ils permettent une approche ludique de la langue par le jeu des répétitions, des sonorités, des jeux, des mots, tout en véhiculant un lexique important.*
- **Pensez-vous que l'enseignement de cette activité est nécessaire pour l'apprentissage du F.L.E ?**
 - *Oui, les poèmes sont un bon support pour l'apprentissage implicite de la grammaire. Les notions par exemple de genre et de nombre y sont souvent présentées. Ils présentent différents types de phrases. C'est aussi par imprégnation que l'élève apprend des règles linguistiques. Les poèmes sont des textes structurés avec des rimes et des refrains, ce qui permet d'améliorer l'articulation et la prononciation.*

Compte tenu de la résultante, de la somme des observations de cette pratique de classe qui fait que la description soit aussi détaillée, nous constatons ce qui suit :

- Dans la préparation de son cours, l'enseignante décide de faire de la poésie. C'est ce qu'elle écrit sur sa fiche technique : "**Activité** : Poésie". Elle ajoute : **Compétences visées** : "Lire et comprendre une comptine". Elle continue en précisant : **Objectifs d'apprentissage** : "apprendre par cœur une comptine".

Première déduction donc : Il semblerait que la poésie soit assimilée à la comptine dont l'objectif est qu'elle soit comprise et apprise par cœur. Mais que fait-elle quant à la mise en application de ce travail en amont ?

- L'exploitation du texte proposé intitulé "Saison d'automne", est focalisée sur l'étude d'une forme. C'est ce qu'elle dit en faisant son cours :

« Dans une comptine, chaque ligne s'appelle un vers. On ne dit pas des Combien y a-t-il de vers dans cette comptine ? Alors comptez les vers dans ce poème. Il y a 16 vers.

Un ensemble de vers forme une strophe.

Combien il y a de strophes dans ce poème ?»

Quel est le son qui se répète ici ? raisin, grain, pépin ?

Quel est le son qui se répète dans : champions, champignons, potirons

? Quel est le son qui se répète dans : gants, vent, enfants ?

Quel est le son qui se répète ici ? rien, revient ?

A l'instar de la majorité de ses collègues, l'enseignante combine des définitions que nous qualifierons de "simplistes" pour les notions de : vers, strophes, rimes. Comme si par enchantement une convention tacite s'était instaurée entre les maîtres de l'école primaire pour arranger de tels explications. Ce qui nous semble étrange, c'est que les instituteurs prennent leurs apprenants pour des simples d'esprit : la poésie, c'est trop compliqué pour eux. On se demande pour qui réellement cette activité serait inextricable !? Il suffirait, à titre d'exemple, de leur donner les définitions suivantes :

- Strophes : Les vers peuvent s'organiser en strophes. Les plus courantes sont le distique (2 vers), le tercet (3 vers), le quatrain (4 vers), le quintile (5 vers)... le huitain (8), le dizain (10), etc.
- La rime est la répétition d'une même voyelle accentuée, plus les sons-consonnes qui la suivent à la fin de deux vers. On alterne généralement les rimes de deux façons : rimes féminines (terminées par un "e" muet / rimes masculines d'une part, rimes vocaliques (terminées par un son-voyelle) / rimes consonantiques (terminées par un son-consonne).
- Qualité : Les rimes sont pauvres si elles n'ont en commun qu'un seul son, suffisantes si elles en présentent deux, riches si elles en présentent trois ou plus.
- Disposition : les rimes sont dites plates (aabb), croisées (ab ab), ou embrassées (ab ba).

Le vers : nom masculin. Assemblage de mots mesurés et cadencés selon certaines règles fixes déterminées (¹).

Ainsi les apprenants comprendraient d'une manière un peu plus précise et plus juste de ce qui forme un poème selon, bien entendu, la conception des praticiens de l'école élémentaire. Nous reviendrons dans le dernier chapitre de cette recherche sur la question de l'apprenant et de la poésie.

¹) Le Littré : Dictionnaire de la langue française, de T à Z, p. 424.

Qu'est-ce que l'apprenant doit comprendre de la formule suivante de sa maîtresse : "*Un ensemble de vers forme une strophe*". D'autant que cette définition est erronée car s'il y a entre les mains un poème en vers libres où la forme du poème n'est pas dessinée, comment va-t-il faire pour trouver la strophe ? Alors que si la maîtresse avait usé d'une définition plus simple, précise et correcte, celle que nous avons citée à titre d'exemple, il aurait surtout compris que la strophe n'est pas une condition sine qua non de l'élaboration d'un texte poétique et qu'il y a une dénomination multiple pour les strophes : quatrain, quintile, etc.

L'enseignante a fourni un travail de systématisation sur les sons : [ɛ], [õ], [ɔ] et [ɛ] non concluant, car l'important pour elle est de savoir avant tout ce qu'est une rime : « *La répétition d'une même voyelle accentuée, plus les sons-consonnes qui la suivent à la fin de deux vers.* »

Or nous avons constaté que les enfants ont eu beaucoup de mal à trouver le son qui se répète dans "Chanson", "Champignon" et "Potirons" car on leur a donné 3 vers au lieu de 2 où la même voyelle accentuée est répétée.

On revient à cette déclaration qui récapitule le Faire pratique de l'enseignante "*La comptine ou bien le poème se compose de vers, de strophes et de rimes. La rime, c'est le son qui se répète : raisin, grain, pépin*". Il est donc évident que pour cette enseignante :

Poème = Comptine = Forme = (vers + rime + strophe)

• Cette confusion (poème = comptine ; comptine = poème) devient plus inquiétante quand la maîtresse allègue à la comptine ce qui suit, dans le questionnaire : "*Chanson **que** chantent les enfants pour déterminer celui qui devra sortir du jeu ou courir après les autres*". Si elle est en accord avec cette définition, pourquoi ne pas l'avoir mise en application ?

- S'il s'agit d'un protocole, il faut remplir le vide dans le questionnaire, donc recopier des définitions.
- La présence de l'inspecteur oblige, surtout que le temps imparti était suffisant (22 jours).
- Absence de motivation (vouloir chanter une comptine) ⇒ démotivation
- La honte de montrer sa voix aux enfants, donc son corps.

La poésie serait secondaire, insignifiante. L'important, c'est que les apprenants soient en mesure d'identifier un poème à sa forme.

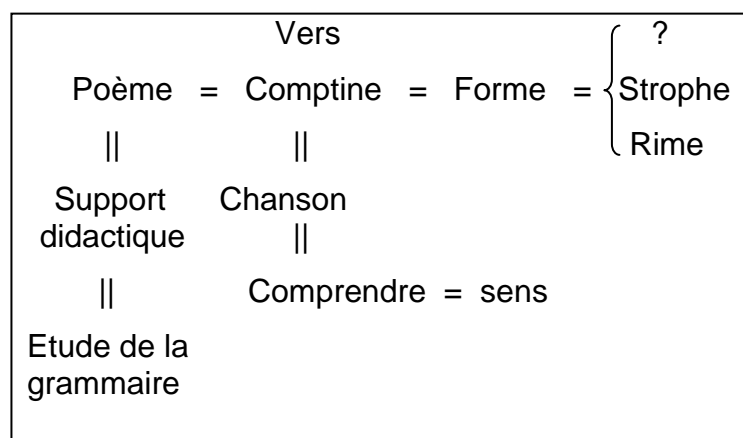
C'est alors qu'apparaissent les réponses à la 2^{ème} et la 3^{ème} questions :

"La poésie est un bon support didactique pour l'apprentissage de la grammaire"

Explicitement la poésie est un prétexte pour arriver à la vraie leçon de grammaire. Entre autre, "il faut lui marcher dessus" pour escalader les marches du FLE ou faire acquérir une langue étrangère.

Ce croisement, cette superposition d'embrouillaminis attestent de l'ancrage d'un flou notionnel angoissant chez cette enseignante. Nous percevons ainsi sa conception de la poésie dans ce schéma :

E1 : Flou poético-notionnel



Le regard est donc beaucoup plus focalisé sur la forme que sur le sens, et "une" mémorisation du poème est prise en charge. Dans ma description, j'aurai recours à la transcription partielle de l'enseignante et quelquefois des apprenants, pour tenter de définir la phase où l'enseignement est figé. C'est ainsi que se déroule le cours de poésie:

1- Distribution du texte poétique. Chaque élève a son texte illustré sous les yeux.

2- Lecture magistrale de l'enseignant(e) (une seule fois).

3- Lecture silencieuse des apprenants.

4- Questions qui se rattachent à la forme du poème.

5- Lecture du texte par les apprenants, chacun "lit" une strophe.

6- Retour sur les questions de la forme du poème.

7- Découpage syllabique des vers.

8- Retour aux questions sur la forme du poème.

9- Défilé des élèves un par un au tableau pour réciter une strophe.

10- Reconstitution du texte en l'écrivant au tableau et rappel de toutes les questions liées à la forme (vers, strophe, rime).

Après cette description, comment déceler l'étape qui bloque cet enseignement-apprentissage? En d'autres termes: quand commence la mémorisation du texte? comment se fait-elle? Et que faut-il faire pour la réinventer? Quelles théories exploiter pour continuer l'apprentissage et non le rejeter?

Il me semble que quelque chose devrait se faire autour de l'étape du découpage syllabique. L'enseignante focalise son travail davantage sur l'accentuation et le groupe de souffle que sur les syllabes. C'est à travers l'erreur qu'elle fait en procédant au découpage que nous avons saisi la confusion qu'elle fait entre le découpage syllabique du mot et celui de la phrase du vers de la ligne, ce qui n'est pas la même chose. Voici sa démarche :

Sep/tem/bre/est/rond (cinq syllabes) au lieu de: sep/tembre/est/rond (quatre syllabes).

Le premier découpage de cinq syllabes correspond à l'apprentissage de la lecture, quant au second découpage de quatre syllabes, il correspond davantage à l'apprentissage de la récitation de la comptine. Les deux sont corrects, il n'y a pas de vérité dans le langage.

Ce qu'il faudrait savoir, c'est de quel point de vue de la langue l'enseignante veut assurer sa tâche. Visiblement elle n'en est pas consciente vu que les conceptions de la syllabe du phrasé et du mot sont confondues. En fait cette représentation émane de la parole plus que du langage en action (pantomime). C'est l'usage qui donne au mot l'empreinte spéciale d'une forme déterminée (lecture, récitation).

D'ailleurs il aurait été intéressant que les élèves prennent conscience, à leur âge, de la nuance entre les deux découpages. En faisant des essais, des tentatives, ils auraient découvert que le dire-lire n'est pas le dire-réciter. Je cite un autre exemple où la confusion persiste:

Com/me/un/rai/sin (cinq syllabes) et comme/un/rai/sin (quatre syllabes).

Humboldt dit: « *On peut dire que celui qui parle fait lui-même les formes à chaque moment du discours, bien plutôt qu'il ne se sert de formes déjà existantes. Alors on voit naître d'ordinaire une variété bien plus grande que ces formes* » (Humboldt, 1859, 28).

Il y a donc confusion entre l'apprentissage du découpage syllabique du mot et du phrasé. Ce que l'on va analyser, c'est l'interférence entre deux points de vue sur un énoncé: l'un en lecture et l'autre du côté de la récitation, sachant que les deux points de vue ne sont pas explicités alors que les élèves auraient pu les exprimer d'eux-mêmes avec des petites divergences: l'un va dire *quatre*, un autre *cinq*, l'un a tort et l'autre a raison. C'est bien cette contradiction cognitive qui va éclairer les élèves (ils récitent quatre syllabes alors que sur le tableau le découpage est en cinq syllabes) et c'est ce qu'il faut demander à l'expérience de déterminer.

Du point de vue théorique, de la langue, nous n'avons que des représentations, c'est ce que nous empruntons dans un premier temps à la théorie d'Humboldt sur la variabilité des représentations de la langue et qui prône l'idée philosophique dominante à l'époque:

Les rapports grammaticaux, en particulier, dépendent absolument de l'intention qu'on y met. Ils sont bien moins attachés aux mots en eux-mêmes qu'ils n'y sont introduits par la pensée de celui qui parle. Comme indépendamment de leurs représentations, on ne peut imaginer aucune possibilité soit de parler, soit de comprendre, il faut bien que chaque langue, si grossière qu'elle soit, possède quelque moyen de les représenter [...] (Humboldt, 1859, 28).

Rappelons que l'enseignante a commencé son cours par une lecture modalisante. Il semblerait que ses efforts vont vers l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire davantage vers « faire lire » le texte que vers « faire réciter » le texte. De ce point de vue, l'enseignement du découpage syllabique du mot nous oriente vers la lecture du texte poétique.

Aussi, la théorie de lecture de Michel De Certeau dans *L'invention du quotidien* est révélatrice en ce sens qu'elle rejette toute lecture modalisante et instrumentaliste: Ce qu'il faut mettre en cause, [...] l'assimilation de la lecture à une passivité. En effet, lire, c'est pérégriner dans un système imposé [...]. Des analyses récentes montre

que « toute lecture modifie son objet », que (Borges le disait déjà) « une littérature diffère d'une autre moins par le texte que par la façon dont elle est lue », et que finalement un système de signes verbaux ou iconique est une réserve de formes qui attendent du lecteur leur sens. Si donc « le livre est un effet (une construction) du lecteur », on doit envisager l'opération de ce dernier comme une sorte de *lectio*, production propre au « lecteur ». Celui-ci ne prend ni la place de l'auteur ni une place d'auteur. Il invente dans les textes autre chose que ce qui était leur « intention ». Il les détache de leur origine (perdue ou accessoire). Il en combine les fragments et il crée de l'insu dans l'espace qu'organise leur capacité à permettre une pluralité indéfinie de signification. Cette activité « liseuse[...] » (De Certeau, 1990, 245).

Il semblerait alors que la solution serait de se refuser à l'instrumentalisation du texte, de rompre la disparition de la rencontre entre le lecteur enfant et le texte, en faisant tourner le texte afin qu'il sorte de la bouche de chaque élève, de rapprocher le texte de la parole, d'expérimenter des dictions, des énonciations, pour basculer de la lecture modalisante à l'expérience, du discontinu au continu.

3.2.2.2. Enseignante 2 E2

- **Ce qu'elle écrit : Dire théorique**

Activité : Comptine

Le but de la comptine est essentiellement phonétique, sans donner une grande importance au sens.

- **Ce qu'elle fait : Faire pratique**

a/ L'enseignante fait son entrée par une petite mise en scène. Un apprenant lâche sur l'estrade un jouet qui est souris verte et dit : "*Regardez madame ! une souris* ", Un autre apprenant réplique : "*Elle est verte, madame ! Une souris verte, Vite, vite ! Attrape-la par la queue, par la queue !*"

L'enfant attrape la souris et la montre à la classe qui se met à chanter en chœur la comptine :

*Une souris verte
Qui courait dans l'herbe
Je l'attrape par la queue
Je la montre à ces messieurs
Ces messieurs me disent
Trempez-la dans l'huile
Trempez-la dans l'eau,
Ça fera un escargot
Tout chaud.*

b/ L'enseignante dit : *"Aujourd'hui, nous allons présenter une comptine, "La souris verte" à la demande de madame.*

" On va expliquer cette comptine"

" Est-ce qu'il existe réellement dans la vie une souris verte ?

"De quelle couleur sont les souris en général ? ... Les souris sont grises. Il n'existe pas de souris verte, c'est de la pure imagination, comme on l'a vu dans les contes, parce que ce texte-là, les enfants, il est écrit pour qui ?... pour les enfants, et pour écrire un texte pour des enfants, on doit se mettre dans l'esprit, dans la tête des enfants et on doit réfléchir comme eux, parce que les enfants ont beaucoup d'imagination. Ils imaginent tous des choses extraordinaires. C'est pour ça que les grandes personnes écrivent des textes comme ça pour des enfants. Ils doivent se mettre dans la vie, dans le quotidien des enfants, comment réfléchissent les enfants. Voilà ! c'est de la pure imagination".

" Est-ce qu'on trempe la souris dans l'huile ? dans l'eau ?

" Non, sinon elle meurt. C'est de l'imagination".

c/ - *"Une souris". Quel est le son à deux lettres qu'il y a dans ce mot ?*

Le ou [u]. Donnez-moi des exemples : un mouton.

Donnez-moi dans le texte les mots où il y a le –ou. ... Tout.

Quel est le son qu'on entend dans ce mot ?.... Le –ai [ε] comme maison, maîtresse, lait.

Le –é [ε] Le "e" devant le "R" se lit é [ε] sans mettre l'accent dans : herbe, verte. Devant une double consonne, le "e" se lit " é ". Exemple : messieurs

- On va travailler autre chose : "Pourquoi dit-on une souris verte et pas une souris vert ?..... Parce que souris est féminin. "Verte" est un adjectif qualificatif féminin.

Ensuite : "Courait" est à quel temps ? et par quoi je pourrais remplacer "une souris verte" ? par "elle" ; donc on a "elle courait", c'est quel temps ? Imparfait, temps du passé.

"Je l'attrape", c'est quel verbe ? Donne-moi l'infinitif du verbe..... le verbe "attraper". Il appartient à quel groupe ? Regardez la terminaison 1^{er} groupe "-er".

"Je la montre", c'est quel verbe ? Donne-moi l'infinitif du verbe. ... "Montrer", verbe du premier groupe, conjugué à quel temps ?... Le présent.

Que remplace "la", ici ? La remplace le sujet.

Je vais reprendre la phrase autrement : "J'attrape la souris ; je montre la souris". Le mot "souris" est répété. Pour éviter la répétition, qu'est-ce qu'on peut faire dans cette phrase ? "J'attrape la souris et je la montre". "La" remplace la souris. J'attrape quoi ? ... Qu'est-ce que je trouve ?

Quand je dis : Papa lit le journal; Papa lit quoi ? ... le journal. C'est quoi, le journal ?..... le C.O.D, donc la souris et un complément d'objet direct et "la" remplace le COD. C'est le pronom personnel complément d'objet direct, on l'utilise pour éviter la répétition.

● Regardez, les enfants :

"Je montre à ces messieurs"

"ces messieurs"

Je dis : Ce sont ses feutres, ce sont mes feutres, ce sont tes feutres.

Quand j'écris : Ses feutres.... Ces messieurs....

Le S et le C.... Le "ces", c'est un pronom ou déterminant démonstratif par lequel on montre quelque chose : cette fille, ce garçon.

Le contraire, c'est le pronom ou déterminant possessif, du verbe posséder.

J'ai quelque chose comme ses feutres, mes feutres... Alors le déterminant

démonstratif : ce → masculin cette → féminin

Ces → pluriel cet → devant une voyelle d'un mot

masculin (cet amour).

Quand je lis le texte de la comptine, alors la comptine c'est une chanson qu'on peut jouer comme nous l'avons vu tout à l'heure. On la chante. C'est un petit texte qu'on chante et par lequel on peu jouer.

Quand je lis "Une souris verte", est-ce que j'appuie sur le "e" de verte ? Est-ce que je dis [V&RTə]? Non, je n'appuie pas. Mais quand je chante "Une souris verte", j'appuie sur le "e", je dis [V&RTə], [h&Rbə]. Le "e" final ne

se prononce pas en lecture mais se prononce en chantant. C'est pour l'intonation de la comptine, donner un ton à la comptine.

- Maintenant on va jouer avec les mots : Vous entendez le –an [ɑ̃] de maman, le [ɑ̃] ouvert on lève la main : un bonbon, un mouton, une orange, un poisson, une mandarine, janvier, un ballon.

On voit bien la différence entre le [ɑ̃] et le [õ]. C'est très important en français la prononciation. Comment on dit les mots en français, c'est ça qui fait la différence entre quelqu'un qui parle bien et un autre moins bien. Même quelqu'un qui parle bien, c'est quelqu'un qui prononce bien, qui dit bien les mots.

Alors pour la mémorisation, pour apprendre une comptine comme on a un petit peu l'habitude de faire..."

L'enseignante efface des mots qu'elle fait retrouver. Ensuite elle les réécrit

"Il manque un mot dans la dernière phrase. C'est quoi ?....un escargot.

Quel est l'autre mot qui manque ?..... la queue.

On apprend la récitation ou la comptine par la répétition. On va répéter des morceaux de phrases qui ont du sens. On ne va pas dire "une souris", on dit : "une souris verte", et là on comprend quelque chose, il s'agit d'une souris verte.

"Qui courait", et je m'arrête. "Qui courait dans l'herbe", on comprend des morceaux de phrases.

Le cours devait se terminer à son niveau, mais l'enseignante continue :

"On a voulu présenter pour faire la différence entre comptine et récitation. Donc c'est un texte qui n'a pas vraiment du sens, on l'écrit pour que les enfants jouent.

"Je voudrais qu'ils fassent la différence entre la comptine et la récitation. J'ai choisi une petite récitation que la demoiselle va présenter".

L'élève monte au tableau et récite son texte en s'appuyant avec les mouvements des bras.

*Au printemps on est un peu fou
Toutes les fenêtres sont claires
Les près sont pleins de primeurs.*

*Les oiseaux chantent à tue-tête
Et tous les enfants sont contents
On dirait que c'est une fête
Ah ! que c'est joli le printemps*

La maîtresse se met à expliquer la récitation à l'ensemble de la classe.

Elle reprend :

*"Là c'est une récitation. Vous avez vu comment elle présente la récitation ?
C'est un texte qui est bien présenté. Et ce texte a un sens. La récitation a un
sens complet.*

*- Pour terminer, on a choisi pour vous une chanson d'Idir que j'aime
beaucoup : "Le langage des fleurs".*

Et là, l'enseignante chante avec deux élèves filles :

*"Avec le langage des fleurs
Ou les mots de ma douleur
Y aurait-il un vrai bonheur à partager
Différents par la couleur
Au-delà de toutes les peurs
Ce cœur venu d'ailleurs
Peut-il aimer ?
Tous nous aimons
Face aux tempêtes et face au vent
Je t'en fais le serment
Nous nous aimons malgré les pleurs, malgré le sang
Pour l'amour d'un enfant."*

● **Ce qu'elle répond aux questions posées :**

- Quelle différence faites-vous entre récitation, comptine et poésie ?

- *Récitation : Poésie confiée à la mémoire.*
- *Comptine : Actes de paroles sans intérêt sémantique visant essentiellement la phonétique avec toutes ses composantes – intonation, respect de la ponctuation, prononciation correcte.*
- *Poésie : Langue sublime, raffinée, qui éveille les sentiments humains (amour maternel, respect de la nature...) et aussi la mise en valeur des qualités morales : courage, loyauté, etc.*

- **Est-ce que ça sert à quelque chose d'enseigner des poèmes aux apprenants de la 5^{ème} AP?**
 - *Oui, pour l'enrichissement du vocabulaire, l'apprentissage d'une prononciation correcte, l'entraînement à la lecture expressive et la poésie mise en musique = chanson.*
- **Pensez-vous que l'enseignement de cette activité est nécessaire pour l'apprentissage du F.L.E ?**
 - *Oui, d'une importance capitale. L'apprentissage de la poésie et une auxiliaire incontournable de l'apprentissage de toute langue étrangère ou même maternelle (raisons citées plus haut).*

Nous voyons ici que l'objectif visé par l'enseignement de la comptine est "essentiellement phonétique sans donner une grande importance au sens", écrit la maîtresse sur sa fiche technique. Elle ajoute en répondant à la première question, que la comptine est : "Actes de paroles sans intérêt sémantique visant essentiellement la phonétique avec toutes ses composantes – intonation, respect de la ponctuation, prononciation correcte". Mais il se trouve que l'agir professoral adopté pour la concrétisation de son action pédagogique est dans sa totalité, disparate et va dans tous les sens. En effet, son intervention est démultipliée en :

- **Comptine :**

L'enseignante déclare : " *Aujourd'hui, nous allons présenter une comptine, "La souris verte" à la demande de madame.*" Ces derniers mots traduisent la lecture que l'enseignante a faite suite à notre souhait d'assister à un cours de poésie.

A priori : "poésie" serait l'équivalent de "comptine". Elle entame son cours par une anagogie du texte : "On va expliquer cette comptine". De là affleure un premier paradoxe entre son dire théorique et son faire pratique : "Sans importance au sens ≠ "Expliquer cette comptine". Selon elle, la comptine n'a pas de sens mais elle souhaite l'expliquer tout de même. Pourquoi ? Elle affirme : "La comptine c'est une chanson qu'on peut jouer C'est un petit texte qu'on chante".

Pour la faire jouer, excellente initiative qu'elle ne réalise pas, et donc l'écart est considérable entre sa conceptualisation et son action sur le terrain.

Le second paradoxe réside dans sa perception de l'imagination, cœur de tout travail poétique.

La relation Imagination / Apprenant fonde un sérieux problème à cette enseignante dans la mesure où elle réduit horriblement les capacités créatrices et imaginatives de l'enfant d'aujourd'hui et l'adulte de demain. Rien qu'à la lecture de la transcription ci-dessus, on constate l'abondance d'un métalangage qui n'est d'aucune utilité parce que tout simplement ils n'ont rien compris à ses phrases. Nous y reviendrons dans le chapitre réservé à l'apprenant. Dans cette perspective, il nous a semblé intéressant d'évoquer l'analyse de l'homme de théâtre Gad El Maleh des paroles du texte de la comptine "La souris verte" qui est très significative, même teintée d'humour mais d'une logique imparable (¹).

● **Phonétique :**

L'enseignante propose sur sa fiche technique, de travailler sur "l'opposition des sons". Elle écrit :

Objectif : Différence, graphie / prononciation.

Opposition : ou / au - θ - eau (courait, souris, chaud, escargot, l'eau

Opposition : ou – an – montre – dans.

Extension : autres exemples pour consolider : bonbon – maman – mouton – mandarine – chanson

Opposition : ai – er / es.

courait – gerbe – messieurs – chienne – bec – veste – maison

Opposition : eu / e : queue – verte – messieurs – herbe.

Mais en réalité elle ne fait rien de tout cela. L'objectif est de montrer une opposition de sons mais elle ne le fait pas et se réfère à la transcription plus haut. Le cours se fait par question / réponses et dans la plupart des cas, c'est elle qui donne les réponses.

Par conséquent elle prévoit de faire quelque chose et fait autre chose.

● **Grammaire :**

Une leçon sur l'adjectif qualificatif féminin qui se résume en une phrase, et il n'y a aucune trace écrite sur sa feuille de préparation. Ce cours se résume à l'adjectif "verte", féminin parce que "souris" est un nom féminin.

¹) Spectacle "Papa est en haut", produit le 12 juillet 2007 à Saint-Malo du Bois, au festival de Poupet, en France.

- **Conjugaison :**

Dans cette leçon qu'elle improvise, elle explique aux élèves tout à la fois l'imparfait, l'infinitif, les groupes de verbes et le présent. Elle interroge et répond, c'est un "ego-cours".

- **Grammaire :**

On revient ensuite à des cours de grammaire : le COD, le pronom personnel complément d'objet direct, les pronoms possessifs et démonstratifs.

- **Phonétique :**

- Entre chanter et lire un texte, le "e" final a une particularité en phonétique. Il se lit [ε] en chantant et est muet en lecture.

- Discrimination du son "au" [ɑ] par un jeu de mot.

Quelle relation entre ces deux points ? Il n'y a pas de hiérarchisation du savoir transmis.

- **Mémorisation :**

- Après avoir exposé sa manière de faire, elle dit : "*De toute façon, ils la connaissent par coeur*".

- **Récitation :**

L'enseignante dit : "Je voudrais qu'ils fassent la différence entre la comptine et la récitation. J'ai choisi une petite récitation que la demoiselle va présenter".

Ce qu'elle a oublié de mentionner, c'est qu'elle a choisi aussi une écolière de bon niveau pour réciter ce fragment de texte. Sur l'estrade, face à la classe, l'élève a récité le texte appris par cœur en interpellant le mouvement des bras.

Après la prestation de cette élève, la maîtresse explique la récitation, arguant que celle-ci a un sens alors que la comptine en est démunie. Un métalangage surplombe l'atmosphère.

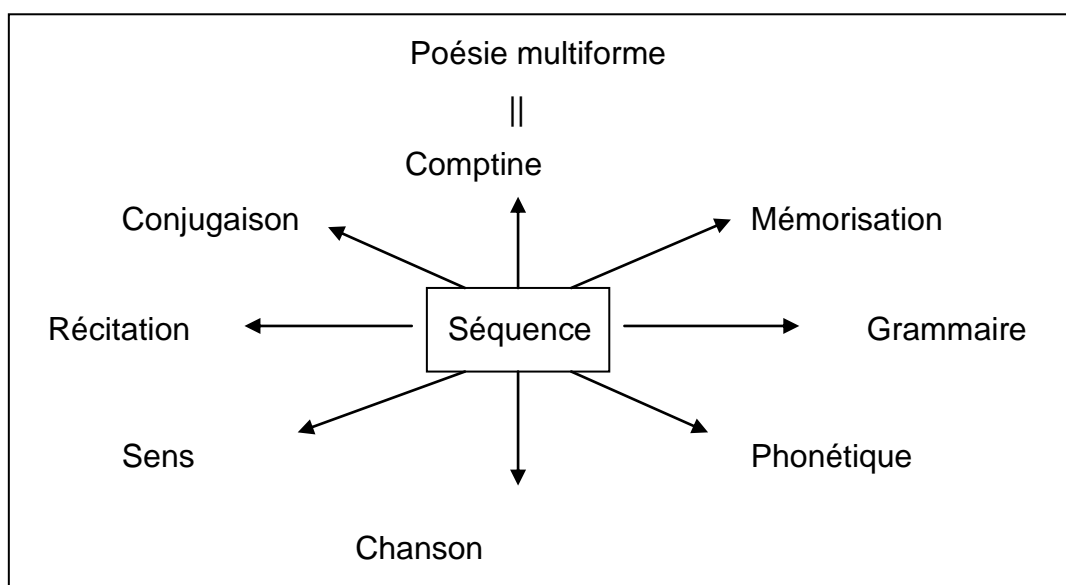
- **Chanson :**

L'enseignante achève son cours par une chanson qu'elle aime, et la chante avec deux écolières. Quel intérêt d'évoquer cette chanson ? Pour faire la différence

entre chanson, comptine et récitation ? Pour rester dans l'ambiance du printemps de la récitation qui a précédé alors qu'en réalité les deux genres sont totalement différents (récitation / chanson).

A aucun moment dans son cours l'enseignante n'a prononcé ni évoqué le mot "poésie(s)". Le fait que ce cours soit multidisciplinaire montre sa fuite de la poésie.

E2 : La fuite fusionnelle de la Poésie



3.2.2.3. Enseignante 3 (E3)

- **Ce qu'elle écrit : Dire théorique**

Activité : Comptine

Contenu : "A la claire fontaine"

Objectifs d'apprentissage :

- Développer chez l'apprenant une très grande compétence de prononciation et de mémorisation du texte poétique.
- Eduquer l'écoute de l'apprenant.

- **Ce qu'elle fait : Faire pratique**

"Aujourd'hui, nous allons faire une nouvelle leçon : une comptine"

Quel est le type de ce texte ? Est-ce un texte documentaire qui présente des informations réelles ou bien une BD ou bien un conte ?

Ce texte est un poème

Quelles sont les caractéristiques du poème ? Qu'est-ce qu'on va trouver dans un poème ? Comment appelle-t-on les phrases dans un poème ?..... Les vers

Combien y a-t-il de vers ?"

Puis elle déclare :

"On va étudier un poème sous forme d'une comptine"

Tout d'abord on va réciter la comptine".

● **Ce qu'elle répond aux questions posées :**

- Quelle différence faites-vous entre récitation, comptine et poésie ?

- *Récitation : Poésie qu'un écolier doit apprendre par coeur.*

- *Comptine : Poésie simple, récitée, souvent accompagnée d'une mélodie.*

- *Poésie : Œuvre en vers ou en prose, à caractère poétique.*

- Est-ce que ça sert à quelque chose d'enseigner des poèmes aux apprenants de la 5^{ème} AP?

- *Oui, pour éduquer l'écoute chez l'apprenant.*

- Pensez-vous que l'enseignement de cette activité est nécessaire pour l'apprentissage du F.L.E ?

- *Oui.*

Pour son cours sur la poésie, l'enseignante envisage d'étudier une comptine. Elle dit en effet : *"On va étudier un poème sous forme d'une comptine"*, et : *"Tout d'abord on va réciter la comptine"*

Par ailleurs, en guise de réponse au questionnaire, elle dit que la *"Comptine est une poésie simple, récitée, souvent accompagnée d'une mélodie"* et que la *"Récitation est une Poésie qu'un écolier doit apprendre par cœur"*, en assignant l'objectif d'apprentissage suivant : *" Développer chez l'apprenant une très grande compétence de prononciation et de mémorisation du texte poétique "*

Ces déclarations dissimulent une interaction entre le notionnel et le fonctionnel des termes "Poème – Récitation – Comptine". S'agit-il de chanter une comptine ? ou de réciter une comptine ? Le qualificatif "simple" administrée à la poésie est dangereux. La comptine serait une "poésie simple"... il existerait donc une "poésie compliquée" ? Quelles sont les caractéristiques qui définissent soit la simplicité ou la complexité de la poésie ? Et est-ce vraiment le qualificatif que l'on doit décerner à la poésie ?

L'idée que la récitation est une poésie "apprise par cœur" se voit transposée à la notion de comptine sans que l'enseignante le dise mais elle le signifie clairement dans les objectifs d'apprentissage. Pour elle, le poème est une comptine mais pas seulement, elle le réduit à l'étude d'une forme : elle se trouve à écorner une appellation simpliste, "vers". Que fait-elle alors de la rime et de la strophe si l'on suit sa logique, elle dit :

Quelles sont les caractéristiques du poème ?

Qu'est-ce qu'on va trouver dans un poème ?

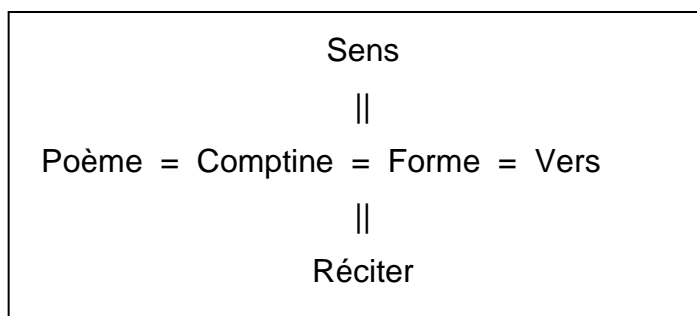
Comment appelle-t-on les phrases dans un poème ?.....

Les vers

Passant par la suite à la compréhension du texte, elle amorce l'explication des mots difficiles : fontaine – chêne – rossignols. Elle fait répéter les vers de la comptine un par un, en chantant pour assurer la mémorisation du texte.

En somme, l'enseignante focalise son action sur la forme et le sens de la "comptine / poème", où un interagir éminent entre poésie, comptine et récitation se fait sentir.

E3 : L'interagir du "notionnel" et du "fonctionnel sur la poésie, la comptine et la récitation



3.2.2.4. Enseignante 4 (E4)

- **Ce qu'elle écrit : Dire théorique**

Activité : Récitation

Contenu : "Le menuisier"

Objectif d'apprentissage :

- Eduquer l'esthétique de l'élève

- **Ce qu'elle fait : Faire pratique**

"Quel est le titre de cette récitation ?

Observez ce texte. C'est un texte injonctif ?..... C'est un texte documentaire ou bien c'est un texte poétique ?

Comment on appelle la phrase quand il s'agit de poésie ? un vers.

Combien de vers a-t-on ici ?

Les quatre vers forment quoi ?..... une strophe

Qui parle dans le texte ? C'est le poète qui parle"

L'enseignante atteste que le poème est une récitation amoindrie à une forme : vers et strophe, et ne cite pas la rime.

- **Ce qu'elle répond aux questions posées :**

- **Quelle différence faites-vous entre récitation, comptine et poésie ?**

- *Récitation : Texte à apprendre par cœur et à réciter.*

- *Comptine : Chanson que chantent les enfants.*

- *Poésie : Art d'évoquer, de suggérer les sensations, les émotions.*

- **Est-ce que ça sert à quelque chose d'enseigner des poèmes aux apprenants de la 5^{ème} AP?**

- *Non, avec un programme chargé, je ne peux pas.*

- **Pensez-vous que l'enseignement de cette activité est nécessaire pour l'apprentissage du F.L.E ?**

- *Oui, ça aide à améliorer la langue orale ou écrite*

Dans cette observation de classe, nous obtenons les mêmes résultats qu'avec l'enseignante E3, sauf que pour elle la poésie est une récitation : "*Texte à apprendre par cœur et à réciter*" qui a pour objectif "*d'éduquer l'esthétique de l'élève* ", formule

énigmatique. Peut-être qu'en remplaçant "esthétique" par "goût" la phrase aurait un meilleur sens mais, quoi qu'il en soit, on ne le voit pas dans sa pratique.

Toutefois, cette enseignante est la seule qui a eu le courage de répondre clairement et sans hésitation qu'il ne servait à rien d'enseigner la poésie aux élèves de 5^{ème} AP parce que leur programme est trop chargé... comme si la poésie était un hors programme injecté comme supplément, un additif facultatif auquel on pourrait se consacrer si on a achevé ce qui est essentiel !

L'étude de la forme "Poésie / Récitation" se résume à celle des vers et des strophes. Rime et occultée de la forme d'une récitation. Pourtant on devrait bien commencer par cette notion qui constitue le fondement même du texte. Ses questions sont :

Comment appelle-t-on la phrase quand il s'agit de poésie ? un vers.

Combien de vers a-t-on ici ?

Les quatre vers forment quoi ?..... rime / strophe

Qui parle dans le texte ? C'est le poète "

Pour assurer la compréhension du texte, la maîtresse interroge :

"De quel métier s'agit-il ?

Quelle matière utilise-t-il dans son travail ?

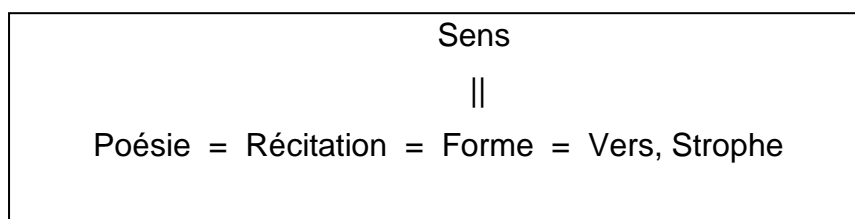
Pour fabriquer quoi ?

Ce métier est-il important ?nécessaire dans notre vie ?

Elle procède à la mémorisation par effacement.

On peut donc résumer dans ce schéma son dire et son faire :

E4 : La poésie, récitation



3.2.2.5. Enseignante 5 (E5)

- **Ce qu'elle écrit : Dire théorique**

Activité : Poème

Titre : "Le corbeau et le renard"

Objectif d'apprentissage :

- Eduquer l'écoute
- Plaisir d'écoute
- Mémorisation d'un texte poétique.

- **Ce qu'elle fait : Faire pratique**

L'enseignante dit :

*"Aujourd'hui, on va étudier un poème. Quel est le titre du poème ?
Qui a écrit ce poème ?"*

Après la lecture magistrale, les questions se suivent :

*"Quel est le genre de ce texte ? Narratif ? injonctif ? documentaire ?
poétique ?..... C'est un texte poétique.
Qui sont les personnages du texte ? Où sont-ils ?
Où est le corbeau ? Qu'a-t-il dans son bec ?
Que sent le renard ?
Comment est le chant du corbeau ?
Quelle est la couleur de ses plumes ?
Que fait le renard ? Que fait alors le corbeau ? Que fait le renard ?
Comment est le renard ? Comment est le corbeau ?
Quelle est la morale ?"*

Ensuite l'enseignante procède à la mémorisation du texte par effacement.

- **Ce qu'elle répond aux questions posées :**

- **Quelle différence faites-vous entre récitation, comptine et poésie ?**

- *Récitation : Texte qu'on doit apprendre par cœur (à réciter).*
- *Comptine : C'est pour les enfants. Le texte est sous forme d'une chanson à chanter.*
- *Poésie : Texte d'une forme particulière : vers, strophes, rimes, à lire, à dire ou à réciter.*

- **Est-ce que ça sert à quelque chose d'enseigner des poèmes aux apprenants de la 5^{ème} AP?**

- *Oui, actuellement dans nos écoles tous les objectifs développent l'esprit*

scientifique de l'élève. Alors que l'enseignement des poèmes développe l'imaginaire et donc construit la personnalité de l'élève..

- **Pensez-vous que l'enseignement de cette activité est nécessaire pour l'apprentissage du F.L.E ?**
- *Oui, les élèves apprennent à décoder (changer les signes écrits : lettres, symboles, mots, phrases) en sons, en paroles. Ceci permet aussi d'accroître la compréhension de la lecture.*

Pour le développement de son cours, l'enseignante a choisi comme texte poétique "Le Corbeau et le renard" de Jean de la Fontaine. Son geste didactique converge pleinement vers l'exploitation du sens de la fable. En effet, faire assimiler l'histoire est indiscutable. Le sens placé au plus haut degré fit que le poème est une étude de texte.

Même si la maîtresse ne le montre pas dans son processus d'apprentissage, elle dit en répondant à la question n° 1 : "*La poésie est un texte d'une forme particulière : vers, strophes, rimes*"

Incontestablement, la poésie est d'abord une forme.

E5 : Le poème, étude de texte

Poème = Etude de texte = Sens

||

Forme

Je fais l'économie de la description intégrale de la séance pour aller directement scruter le moment précis où, à mon sens, la pratique de cette activité dite poésie se heurte à des difficultés où le blocage s'installe.

L'enseignante (E) fait écouter aux élèves la fable de *La cigale et la fourmi* à partir d'un support sonore animé. C'est sur un ordinateur qu'elle place sur son bureau (l'écran est bien petit pour une classe de quarante élèves) qu'elle fait voir et écouter la fable à travers des dessins animés et des voix : celles du narrateur, de la cigale et de la fourmi. C'est ainsi que les enfants découvrent l'histoire. Jusqu'à ce moment, tout va bien

sauf qu'avant l'écoute, la consigne donnée par la maîtresse est la suivante :

E: « Maintenant on va voir le document sonore. Mais avant, écoutez bien cette question : Quels sont les insectes cités dans le document ? ».

Inévitablement elle nous transmet sa bonne volonté de vouloir bien faire, on le voit, mais hélas la priorité d'inculquer aux élèves « le » sens de la fable prend le dessus et fausse toute son action car c'est ce qui va véhiculer sa tâche jusqu'au bout, c'est-à-dire qu'à chaque fois elle donne une consigne de compréhension, puis les enfants écoutent le document et essayent de trouver la réponse voulue par la maîtresse (question devinette). C'est ce que Jean-François Lyotard avance dans *Rudiments païens* : « Arrêter une fois pour toutes le sens des mots, voilà ce que veut la terreur » (De Certeau, 1990, 239). Ainsi elle fait de la poésie sans le poème. Les enfants n'ont pas le texte sous les yeux, ne lisent pas, ils en sont bien éloignés. Même la mémorisation du texte poétique qui, on le sait en FLE, a un poids considérable, est bannie de sa pratique. Primauté exclusive est accordée au sens, rien qu'au sens.

Quel levier pour quelle transformation afin que cette activité dite poésie ait une âme des voix et des voies pour des lectures créatives?

En posant cette interrogation, mon intention est loin de prescrire des recettes de cuisine, encore moins de faire table rase des efforts consentis par l'enseignante, bref de donner « une » réponse ou « la » réponse, « une » vérité ou « la » vérité parce qu'il n'y a aucune vérité à enseigner. Ce qui, par contre, devrait plutôt exister, c'est la vérité de l'activité que je fais concernant le sens -qui change tout le temps-. Et ces deux conceptions sont assez différentes. En d'autres termes, c'est penser l'éthique de la lecture de la transmission.

Je pars donc de l'écoute de l'animation que l'enseignante propose à ses élèves mais sans aucune contrainte (consigne). Pour une écoute ouverte et non fermée, il serait préférable de demander aux enfants d'écouter l'histoire de la fable.

Continuer l'enseignement de cette fable, c'est convoquer d'une part l'écoute pour repenser la lecture mais surtout mettre en relief la notion de « chambre d'écoute » (Ritman, 2005).

La théorie de l'écoute de Serge Martin suggère une didactique du dire qui serait le dénominateur commun entre les trois fondements de tout apprentissage: parler, lire écrire.

Il y a dans l'interaction du dire au parler un rapport qui est analogiquement le même que du dire au lire et à l'écrire, par quoi la trilogie qui fonde une didactique du langage à l'école est bien celle du « parler, lire, écrire » mais dans le dire constituerait le levier fondamental et transversal si ce n'est transformateur et intégrateur. C'est que dire est au fond le mode premier de toute subjectivation à l'œuvre dans le parler; le lire et l'écrire et que penser le dire continûment dans ces trois domaines d'activités langagières c'est pour le moins, poser le dire comme le vecteur de la subjectivation dans et par le langage, c'est poser le primat de la voix dans le langage et du langage dans la voix. (Martin, 2014, 18).

C'est alors qu'un travail de recherche s'impose sur ce qu'est une voix. A ce moment exact Serge Martin et Gérard Dessons se rejoignent en posant que la notion de voix est plus que nécessaire car « *il s'agit, en écoutant la voix, d'écouter le silence dans le langage, comme si le savoir sur la voix ouvrait nécessairement sur la connaissance de ce qu'on entend pas ordinairement dans l'écoute de l'humain* » (Dessons, 1997, 3); « *l'écoute de la voix est précieuse, en ce qu'elle fait entendre au delà des phonèmes et en deçà des mots* » (Dessons, 1997, 4).

Meschonnic pousse la réflexion plus loin et pose que « *la voix est un sens* » celui de « l'affect de dire le vivre » (Meschonnic, 1997, 25). Aussi donne-t-il le coup de grâce en affirmant que: « ce n'est pas la voix qui est dans le théâtre mais le théâtre qui est dans la voix » (Meschonnic, 1997, 39).

En effet, La traversée de ces théories nous permet de continuer l'enseignement de cette fable qui est par essence une fable sur l'écoute (une discussion intérieure). L'interrogation significative est: comment va-t-on entendre des voix qui arrivent ? Comment les élèves arrivent-ils à écouter leurs lectures ?

Penser à théâtraliser le texte de la fable est une fausse bonne initiative, si on l'examine de près, sa mise en scène ne sera liée rien qu'à une partie du texte alors que l'objectif en FLE, par essence, est la mémorisation intégrale du texte. Ce qui va être mis en scène serait donc le dialogue suivant entre la cigale et la fourmi:

*« Je vous paierai, **lui dit-elle,***

Avant l'août, foi d'animal,

Intérêt et principal »

La Fourmi n'est pas prêteuse:

C'est là son moindre défaut.

« *Que faisiez-vous au temps chaud?*

Dit-elle à cette emprunteuse.

— *Nuit et jour à tout venant*

Je chantais, ne vous déplaie.

— *Vous chantiez? J'en suis fort aise.*

Eh bien! Dansez maintenant » (de La Fontaine, 1678, 4-5).

Le problème est celui des fragments de phrases : « lui dit elle », « La fourmi n'est pas prêteuse: C'est là son moindre défaut », « Dit-elle à cette emprunteuse » que nous sommes contraints de supprimer pour les besoins de la mise en scène. Or une telle procédure va briser et le texte et l'égalité des vers (rime, prosodie) alors que cela fait partie intégrante du texte .Que faire de la voix du narrateur? Tout est imbriqué. A cet égard Meschonnic nous a bien prévenu :

Le souffle étant la vie de la voix, Juvet avait dit : « Le texte est une respiration écrite». D'où, malgré une mise en garde contre la théâtralisation, aussitôt la théâtralisation: *La cigale et la fourmi* traduite en comédie de deux actes et douze actions, par trois interprètes, le narrateur, la cigale, la fourmi. L'artifice de la diction, le naturel de la voix s'échangent indéfiniment, par le jeu : « *Le lecteur, l'interprète, est à la fois instrument et instrumentiste. Il joue de lui-même* ». Même la distinction entre le poème et le théâtre ne suffit plus à garder à la voix sa nature: « *Un poème se dit debout, sans bouger, la tête et le cœur en émoi. Un texte dramatique demande que le corps entier -même immobile- se sente concerné par le personnage qu'il incarne* ». La « vérité » du texte, du personnage, une fois entrée dans ce jeu, fait que « le texte est un tremplin ». Il sera joué. La diction calque le sens de l'énoncé: elle fait ce qu'elle dit. (Meschonnic, 1982, 282).

Comment faire trois voix dans une voix ?

Comment une voix porte trois voix ?

Est-ce que pour faire trois voix dans une voix je change de voix ?

Une grosse, une moyenne, une petite, ce qui est manifestement montré à travers l'écoute du document sonore.

Est-ce là la solution: changer de voix ?

C'est ce que précise Meschonnic dans *Critique du rythme* :

« *La voix, donnée individuelle, a été laissée soit à l'interprétation, soit à la physiologie, à la confusion entre subjectivité et individualité, subjectivisme et individualisme. Confusion aussi, dont il semble qu'on s'est peu attaché à la démêler, entre la voix physique qui prononce et la voix-métaphore de l'originalité la plus intime* » (Meschonnic, 1982, 279).

Est-ce Le timbre de la voix qui doit changer ?

Il me semble que c'est à ce niveau qu'il faut creuser davantage avec les élèves.

Rester dans le même timbre de la voix, travailler sur le théâtre de la voix qui est dans la même bouche semble plus judicieux. Cependant, il peut y avoir des inflexions de la voix à savoir la vitesse « *Penser la vitesse dans le langage, c'est d'abord retirer cette notion à sa définition comme rapport externe d'un espace et d'un temps. Dans le langage, la vitesse est personnelle* » (Dessons, 2015, 90), accentuation, arrêt, pause, etc.

Changer le timbre de la voix : petite voix, grosse, voix moyenne, voix basse, serait donc aussi artificiel que de distribuer des rôles de voix: vous, moi, l'autre. Paul Valéry avance:

« [...] *et se mit à lire d'une voix basse, égale, sans le moindre « effet » presque à soi même ...J'aime cette absence d'artifices. La voix humaine me semble si belle intérieurement, et prise au plus près de sa source, que les discours de profession presque toujours me sont insupportables, qui prétendent faire valoir, interpréter, ils surchargent, débauchent les intentions, altèrent des harmonies d'un texte; et qu'ils substituent leur lyrisme au chant propre des mots combinés* » (Valéry, 1960, 623-624).

Néanmoins, il semblerait que scolairement une tentative que j'appelle "l'aventure de la voix" peut se faire où l'élève(s) s'essaie(ent) pour comparer: non pour dire que ceci est bon et cela est moins bon ou médiocre, mais pour voir ce qu'on gagnerait et ce qu'on perdrait à chaque expérience. Je parle de l'aventure d'une voix car cette fable se résume à un débat intérieur, vu que La Fontaine ne conclut pas sur une morale peut être parce qu'il y a justement plusieurs morales qui sont en conflit et que l'élève ramène chez lui. Morale de l'avare (l'éloge aussi) et du dépensier: « *La fourmi n'est pas prêteuse, c'est là son moindre défaut* ». Les trois activités que je proposerais éventuellement tentent de répondre à la question: Qu'est ce qu'on entend dans trois situations de mise en voix ?

Activité 1 : Je fais les trois voix dans ma voix.

Activité 2 : Jouer à la cigale et à la fourmi à trois voix.

Activité 3 : Je récite seule dans ma voix en montrant qu'il y a pluralité de voix mais sans distribuer les rôles, les voix, y compris dans ma voix.

Il est clair que dans les activités une et deux on perd la voix dans la voix, on perd « une écoute du continu dans le langage » comme le précise Henri Meschonnic dans sa préface de l'ouvrage Traditions de Humboldt (Trabant, 1999) le fil raconteur de l'histoire de la fable c'est-à-dire la poétique ou « le racontage » selon l'expression de Martin, est rompu. Bien entendu le gain sur la compréhension (le sens), l'interprétation, la récitation, prend tout son élan et on retombe dans une activité que décrit Serge Martin comme suit:

« Une activité qui viendrait confirmer/infirmier mais jamais inventer, créer l'œuvre, le sujet de l'œuvre, le sujet à l'œuvre. Une activité toujours postérieur à l'œuvre, à son activité en tant qu'œuvre, qui met la voix sur l'œuvre et non dans l'œuvre » (Martin, 2014, 18).

Donc, quelque chose doit se passer autour de la troisième activité.

Parce que lire c'est apprendre à écouter en disant (il est indispensable que les élèves aient le texte sous les yeux), parce que la voix fait vivre le texte et que dans le dire il y a une écoute de soi même, l'élève arrive à se découvrir comme diseur, comme lecteur. Arriver à accepter à écouter ses propres erreurs, ses trébuchements, reste de l'écoute du texte car en écoutant ses erreurs on accède au texte. Ces essais, ces re-énonciations permettent de trouver la justesse entre la voix du texte et la voix du lecteur c'est une voix entre les deux voix.

Concrètement parlant, en classe on peut proposer de s'enregistrer et de s'écouter construire un parcours sonore, une anthologie sonore, des « archives sonores ». Il faut essayer, s'essayer, toujours, tout le temps, dans le continu (afin d'éviter les bruits on peut s'enregistrer dans des boîtes de carton de réfrigérateur). Au final, chaque élève doit arriver à toucher le corps du texte par sa voix. C'est « être à l'écoute du continu pour entrer dans le continu d'une écoute » (Guennoc, 2015).

Je m'arrête sur ces propos de Serge Ritman qui sont en écho avec cette première expérience:

« *Mes lectures aimeraient tellement tomber dans la bouche de chacun qu'elles me sortent par les oreilles de chacun: je ne m'écoute pas lire mais je suis (être et suivre) ton écoute dans ma lecture. Rien que tentatives, tentatives de "chambre de rêve" : rêve d'une lecture qui trouve un poème relation écrit dans l'oreille de chaque rêveur* » (Ritman, 2005, 105).

3.2.3. Conclusion : Quels gestes professionnels pour enseigner avec des poèmes

La poésie est ici présentée comme une punition, un exercice sadique et vain infligé aux élèves, obligés de plaquer un sens sur quelque chose qui n'en a pas. On trouve au sein même du discours de la quasi-totalité des enseignants, des clichés sur une poésie pénible, incompréhensible mais inévitable, vécue comme un mal nécessaire inhérent à l'enseignant scolaire.

Il ne s'agit pas ici de stigmatiser les méthodes pédagogiques d'un enseignant mais de mettre en évidence la présence d'un malaise des enseignants grâce aux corpus poétiques dans un contexte plurilingue F.L.E. En effet, si on peut considérer comme compliqué le fait d'enseigner la poésie à des apprenants dans leur langue (L1), les difficultés sont décuplées lorsque l'enseignement se fait dans une langue étrangère et par conséquent, souvent moins bien maîtrisée. Dans l'article "La poésie en classe de FLE", Luc Collès souligne :

« *En classe de français langue étrangère (FLE), le poème, comme tout autre texte littéraire, a longtemps trouvé place en fin d'une séquence didactique, comme "une cerise sur le gâteau" : c'est qu'en effet, il intimidait et ne paraissait abordable que par ceux qui maîtrisaient déjà bien la langue cible.* »

On retrouve en FLE cette perception de la poésie comme élitiste et angoissante

Poésie, Comptine

Spontanément on a tendance à réduire l'ensemble des textes proposés aux enfants des classes primaires à des "comptines" ; à désigner par "poème" un élément appartenant à un registre noble et élitiste, lyrique et hermétique ; à entendre par "poésie" le genre lui-même, mais par le pluriel du même mot les petits textes enfantins rassemblés dans le "cahier de poésies" qui juxtaposent un texte malhabilement recopié sur une page à carreaux et une page blanche illustrée aux

crayons de couleurs tandis que, dans l'imaginaire collectif, le pluriel de "poème" renvoie à un corpus considéré comme étant plus sérieux, plus noble. Comptine, poème, poésies, poèmes, poésie... avant de les employer, penchons-nous sur les définitions de ces termes et sur ce qu'elles impliquent. La lecture du dictionnaire historique *Trésor de la Langue Française*, qui propose l'analyse des différentes acceptions des mots au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, permet de comprendre l'évolution diachronique de la perception que l'on a eu de ces différents syntagmes au cours des siècles derniers.

La *comptine* y est spontanément rattachée à l'enfance, comme le souligne l'adjectif épithète de la périphrase liminaire : « *chanson enfantine* au rythme scandé servant à déterminer le rôle des participants à un jeu ». La fonction d'adjuvant évoquée dans la définition même est accentuée par la citation de Colette qui sert à l'illustrer, à savoir « Il [l'esprit enfantin] s'aide (...) du scandé obtus, de ces sortes de comptines, enfants difformes de la rime et du rythme¹ ». Tout est dit : le cantonnement de ce registre à l'enfance, la dimension musicale, le rôle pédagogique, mais aussi le mépris dont souffre la comptine, révélé par la modalisation de la formulation de Colette (« *de ces sortes de* »), le choix du lexique (« *scandé obtus* ») et la métaphore du monstre. La comptine est perçue comme étant l'enfant bâtard de la musique et de la poésie, un mal nécessaire au développement des enfants. Un peu de tout, beaucoup de rien, en somme.

Le *poème*, quant à lui, est défini comme appartenant au champs de la « littérature », « une pièce de vers caractérisée par l'application de règles prosodiques particulières ». La citation qui illustre la définition est extraite de l'ouvrage *Variété III* de Paul Valéry (1936) :

« Tandis que le fond unique est exigible de la prose, c'est ici la forme unique qui ordonne et survit. C'est le son, c'est le rythme, ce sont les rapprochements physiques des mots, leurs effets d'induction ou leurs influences mutuelles qui dominent, aux dépens de leur propriété de se consommer en un sens défini et certain. Il faut donc que dans un poème le sens ne puisse l'emporter sur la forme et la détruire sans retour; c'est au contraire le retour, la forme conservée, ou plutôt exactement reproduite comme unique et nécessaire expression de l'état ou de la pensée qu'elle vient d'engendrer au lecteur, qui est le ressort de la puissance poétique. »

¹) COLETTE, *Paysages et portraits*, 1954, p. 918.

Un beau vers renaît indéfiniment de ses cendres, *il redevient -comme l'effet de son effet- cause harmonique de soi-même* ».

Cette définition du poème insiste à la fois sur la dimension éminemment construite et travaillée de ce genre de textes (par le biais du "son", du "rythme", des « rapprochements physiques des mots » et des effets qu'ils produisent) et sur sa subtilité (« *il redevient -comme l'effet de son effet- cause harmonique de soi-même* »). Une autre citation, tirée des *Propos* (1921) d'Alain, va jusqu'à qualifier le geste poétique de « *miracle* » : « *Il [le poète] a fait miracle, pourtant, logeant l'idée dans l'étroite mesure, et la bornant par la rime à point nommé* ». Si comptine et poème s'apparentent par la musicalité qui les régit, la perception que l'on en a fait de la première un monstre et du second un prodige.

Quant au terme de *poésie*, il recouvre deux acceptions. La première définition qu'en donne le *Trésor de la Langue Française* est celle d'un

« *genre littéraire associé à la versification et soumis à des règles prosodiques particulières, variables selon les cultures et les époques, mais tendant toujours à mettre en valeur le rythme, l'harmonie et les images* ».

La poésie est appréhendée comme un pan de la littérature « *dont l'ambition est souvent d'un ordre ontologique* ». Pour Frédéric Ozanam,

« *la poésie, à sa plus haute puissance, est une intuition de l'infini : c'est Dieu aperçu dans la création, l'immuable destination de l'homme présentée au milieu des vicissitudes de l'histoire* » (¹).

Quant à Mallarmé, il déclare :

« *La poésie est l'expression, par le langage humain ramené à son essentiel, du sens mystérieux des aspects de l'existence : elle doue ainsi d'authenticité notre séjour et constitue la seule tâche spirituelle* » (Correspondance, 1884).

La poésie serait donc une voie d'accès privilégiée au spirituel, l'instrument d'une connaissance de soi (l'Homme) et de l'autre (Dieu). A cette acception élitiste se juxtapose cependant une connotation moins encomiastique, voire péjorative, que révèle par exemple la locution « C'est de la poésie » qui désigne un rêve, un idéal inaccessible, de fausses imaginations. On retrouve le terme « poésie » employé en ce sens chimérique dans *La cousine Bette* de Balzac (1846): « *Et ce n'est pas là ce*

¹) OZANAM, Frédéric, *Dante et la philosophie catholique*, 1839

que tu rêvais [...] tu voulais un gentilhomme dominant l'art, à la tête des sculpteurs [...]. Mais c'est de la poésie, vois-tu?». Plus négative encore est l'acception de ce substantif dans le sens où l'emploie Joseph de Maistre dans ses *Soirées de Saint-Pétersbourg* (1821) : « *Lorsqu'on traite des sujets philosophiques, on doit éviter soigneusement toute espèce de poésie, et ne voir dans les choses que les choses mêmes* ». Du miracle au mirage, il y a un gouffre entre les différents éléments que l'on peut désigner par le nom de « poésie ».

La complexité de la définition des termes soulevés est décuplée par l'introduction du pluriel : quelle nuance introduit-il entre « un poème » et « des poèmes » ? « la poésie » et « les poésies » ? Henri Meschonnic déclare « *On ne lit pas la poésie. On lit des poèmes*¹ » (1989). La poésie serait donc le genre et les poèmes la multitude des éléments qui le constituent... Mais dans son ouvrage consacré à la place dédiée aux poèmes à l'école, Serge Martin insiste dès le titre sur le pluriel *Les poésies, l'école*. La poésie est constituée de poèmes, mais il n'y a pas *qu'une seule* poésie. L'abîme qui, dans l'imaginaire collectif, sépare les comptines enfantines des envolées lyriques, les rimes historiques de l'hermétisme surréaliste, est tel qu'il convient peut-être, en effet, de considérer ce pluriel comme plus à même de révéler l'hétérogénéité du corpus que représente l'ensemble des poèmes de langue française et de langues étrangères.

Nous reprendrons à notre compte les propos énoncés par Serge Martin dans son article sus cité :

« Il faut non éliminer les termes de contradictions qui réapparaîtraient aussi subrepticement que nous aurions aimé les voir disparaître, mais bien maintenir des tensions et progressivement nous détacher des termes pour leur préférer la relation, les relations, les mises en tension, les passages, les échanges, les histoires... ».

Accordons-nous sur le fait de désigner par "comptines" les textes (en apparence) simples et musicaux généralement proposés aux enfants apprenant une langue étrangère, par "poésie" le genre littéraire qui constitue l'« art d'évoquer et de suggérer les sensations, les impressions, les émotions les plus vives par l'union

¹) Cité par Serge Martin dans son article "Situer le problème avec la poésie à l'école".

intense des sons, des rythmes, des harmonies, en particulier par les "vers" ¹, par "poèmes" les éléments considérés comme appartenant au genre poétique.

Le premier domaine dans lequel ces petits poèmes jouent un rôle central et déterminant est celui de la phonologie. En effet, les comptines accélèrent ou consolident le processus d'émergence des "sons-voyelles" et des paires distinctives qui permettent ensuite de mettre en place les "sons-consonnes".

Lorsque l'enfant chantonne le petit texte qui lui a été proposé, il explore de façon ludique différents phonèmes. En écoutant le maître, la maîtresse ou bien ses camarades chanter, il se met spontanément au diapason (voir le DVD 3), il corrige sa prononciation, précise son articulation et grâce à la mélodie il fixe le son dans sa mémoire.

Les comptines constituent, pour les enfants qui apprennent à parler, une approche ludique et joyeuse de la langue. De façon latente et inconsciente, elles «préparent les traitements réflexifs que les élèves auront à opérer sur celle-ci»⁽²⁾ Autrement dit, ces petits poèmes permettent d'«approcher et manipuler la forme avant le sens», constituant ainsi de remarquables instruments au service de divers apprentissages linguistiques. Sur le site de l'Académie de Grenoble, un article rédigé par une conseillère pédagogique en éducation musicale (Monique Cayrol) et une conseillère pédagogique généraliste (Michèle Pajean) ⁽³⁾, propose un tableau qui recense différentes fonctions didactiques des poèmes au sein des petites classes :

¹) Dictionnaire numérique Larousse.

²) Cécile LALOUX, inspectrice de l'Éducation Nationale française, chargée de l'école maternelle et de la maîtrise de la langue depuis 2010.

³) CAYROL, Monique et PAJEAN, Michèle, "Comptines en élémentaire : dynamiser la pratique et renouveler le répertoire"

Travail du vocabulaire	-champ lexical -jeux de mots (contraires...) -mise en valeur d'une classe de mots -onomatopées
Travail de la syntaxe	-différentes formes de phrases -mots de liaison -connecteurs
Travail des sons	-multiplication des rimes -travail sur l'articulation et la prononciation, à l'écoute et à la diction -élément de la "maison de tel ou tel son"
Travail de composition (avec le texte, avec des partenaires)	-alternance -simultanéité -tuilage -détournement -répétition -succession -transformation
Travail du rythme	-pulsations, cellules rythmiques -inventions -accompagnements -jeux sur les durées
Jeu vocal	-paramètres (hauteurs, intensités) -timbres et intentions -transformations de la voix -inventions
Production de l'écrit	-comptines à trous -comptines à mimer -comptines à imiter -comptines à inventer

L'objet de ce travail de recherche n'est pas de mener à bien une étude exhaustive des rôles que peut jouer la poésie dans les différentes phases d'acquisition du langage, mais nous tenons, pour illustrer notre propos, à développer certains éléments importants comme les apprentissages de l'intonation, de l'articulation, de la socialisation, ainsi que la dimension culturelle des comptines. La particularité des poèmes proposés aux enfants tient au fait qu'ils sont très souvent rythmés par des battements de mains, de pieds, ou bien par une cadence chantée. La mélodie qui se crée alors aide l'enfant à capter le sens global d'un message avant même qu'il ne comprenne le sens de chaque mot. Cette insistance sur le rythme aide les élèves à prendre conscience du découpage des mots en syllabes et des phrases en groupes de mots, mais aussi de **l'intonation** de la phrase française, dont les accents sont situés à la fin des mots et des périodes (que ce soit l'accent ascendant des phrases interrogatives ou l'accent descendant des autres types de phrases). Dans la petite suite de sons :

Am, stram, **gram**
Pic et pic et colé**gram**
Bour et bour et ratat**am**
Am, stram, **gram**

la dernière syllabe, à la rime anaphorique en "am" est toujours prononcée de façon beaucoup plus appuyée que les autres, donnant aux petits enfants l'habitude de poser leur voix de façon à ce que l'accent soit placé à la fin de la phrase. De la même façon, des poèmes comme « Promenons-nous dans les bois » (qui alterne strophes chantées et strophes dialoguées) met en évidence la différence entre l'intonation des phrases interrogatives et des phrases exclamatives. L'interrogation « Loup, y es-tu ? Que fais-tu ? M'entends-tu ? », grâce au rythme ternaire, au découpage en trois segments de trois syllabes et à la répétition du « tu » final, pousse les enfants à appuyer la fin des segments dont la tonalité ascendante est décuplée par l'angoisse que la question adressée au loup est censée susciter. La succession de réponses :

« Je mets ma chemise »
 « Je mets ma culotte »
 « Je mets mes chaussettes »
 « Je prends mon chapeau »

est généralement prononcée par un adulte qui contrefait sa voix pour imiter celle du loup, en la rendant grave et traînante. Les pentasyllabes sont alors prononcés avec un premier accent (ascendant) sur le verbe "mets" ou "prends",⁹ et un second (descendant) sur la dernière syllabe. Le rythme et le jeu de rôle incitent les participants à insister sur la modulation des phrases, et leur fait passivement prendre conscience de l'importance de l'intonation.

Les poèmes destinés aux enfants qui apprennent à parler sont souvent fondés sur des jeux d'assonances ou d'allitérations dont le but est de les pousser à mieux **articuler** et à prononcer les consonnes plus clairement. C'est par exemple le cas de la chansonnette « Meunier, tu dors » :

Meunier, tu dors,
 Ton moulin, ton moulin va trop vite
 Meunier, tu dors
 Ton moulin, ton moulin va trop fort
 Ton moulin, ton moulin
 Va trop vite
 Ton moulin, ton moulin
 Va trop fort

La consonne dentale " t ", répétée plusieurs fois, est associée à plusieurs sons, ce qui pousse l'enfant à apprendre à modifier rapidement la position de sa langue contre ses dents. Ce genre de comptines, de même que les classiques (et un peu plus compliquées) « Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches, archi-sèches » ou « Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien » permettent aux enfants de s'entraîner à prononcer les sons qui leur posent problème et à accélérer l'acquisition d'une certaine fluidité.

Il ne faut pas non plus oublier la dimension **sociale** des textes poétiques que l'on appelle « comptines ». D'une part parce que l'aspect musical de l'exercice permet à l'enseignant de jouer sur sa dimension chorale (et de faire prendre conscience à l'enfant de son inscription dans un groupe dont il doit tenir compte et auquel il doit, littéralement, s'accorder), d'autre part parce que nombre de ces textes sont faits pour créer une interaction entre les enfants qui les récitent. On pense, par exemple, au classique « Un petit chat, deux petits chats, trois petits chats chats chats » dont le principe est celui de la concaténation : chaque enfant reprend la dernière syllabe du syntagme prononcé par le camarade précédent et en énonce un nouveau dont la dernière syllabe sera reprise par le camarade suivant, de façon à former une chaîne, selon le schéma qui suit:

-enfant 1 : « un petit chat deux petits chats trois petits chats chats chats »

-enfant 2 : « chapeau de paille chapeau de paille chapeau de paille paille paille »

-enfant 3 : « paillason, paillason, paillason, son, son »

-enfant 4 : « somnambule, somnambule, somnambule, bule, bule »

... « bulletin », « tintamarre », « marabout », « bout de ficelle », « selle de cheval », « cheval de ferme » ...

La cohésion et la complicité ressenties par les enfants qui participent à cette ronde poétique est renforcée par la transgressive vulgarité du segment qui suit (« ferme ta gueule ») parfois mimé avec les lèvres sans être prononcé en présence d'un adulte.

A l'origine, la comptine (dont le nom est issu du latin *computare* qui signifie « dénombrer, calculer ») était une formule parlée ou chantée qui servait à

départager, éliminer un joueur ou désigner celui à qui sera attribué un rôle particulier au cours d'un jeu :

« Picoli l'a dit, / S'il l'a dit, / C'est fini, / T'es pris !ⁿ »

« Plouf, plouf, une boule / balle en or c'est toi qui sort »

« Am stram gram pic et pic et colegram bour et bour et ratatam amstram gram »

« Une oie, deux oies, trois oies, quatre oies, cinq oies, six oies, c'est toi »

Aujourd'hui encore, ces petites chansons jouent un rôle extrêmement important dans la sociabilité enfantine : les formulettes d'élimination constituent à la fois un repère et un élément de conciliation au sein des groupes d'enfants. C'est en même temps le sort auquel on se plie et l'instance impartiale qui rend justice lors des conflits.

Il ne faut pas, enfin, oublier la dimension **culturelle** de ces petits poèmes enfantins. Dans son ouvrage *1, 2, 3 comptines...* ⁽¹⁾ le pédopsychiatre Patrick Ben Soussan met en évidence le fait que ces dernières « *tiennent lieu de patrimoine narratif populaire, universel, héritées de la tradition orale, transmises de génération en génération* ». Si nombre d'entre elles sont anonymes, ce qui rend toute datation extrêmement difficile, on trouve des traces de berceuses et devinettes dès l'Antiquité. L'ouvrage français le plus ancien dans lequel sont regroupées ces formules enfantines, le *Friquassée Crottes lyllonnée*, date de 1602. Quant aux termes qui servent à désigner cette littérature, s'il faut attendre 1922 pour découvrir le mot « comptine » dans le dictionnaire (Larousse), en Angleterre, on parle de « nursery rhymes » depuis 1784 ⁽²⁾. Depuis des siècles, voire des millénaires, ces petits poèmes transmis de mères en fils et en filles, constituent un véritable fil rouge du patrimoine populaire, même si bien des fois les parents les transmettent sans même en avoir conscience. Dans son article "Ces comptines que vous n'oserez plus chanter à vos enfants"⁽³⁾, la chroniqueuse d'histoire Caroline Guillot s'en amuse : « *Ces charmantes chansonnettes sont loin d'être aussi gentillettes qu'elles en ont l'air. Si vous croyez qu'on parle vraiment de blancs moutons, de beaux lauriers et de*

¹⁾ BEN SOUSSAN, Patrick (avec la participation d'Anne Bustarret, Marie-Hélène CAZALET, Mimi Comtesse, Michèle Gentelet, Michèle Moreau), *1, 2, 3 comptines... !*, Collection 1001 BB, Ed.Erès, Marseille, 2014.

²⁾ BRYLINSKI, Elsa, *Spécificité des comptines dans l'appropriation des apprentissages à l'école maternelle*, 2011.

³⁾ Publié dans *L'Obs*, le 20 juin 2013.

chatons croquignolet, vous êtes aussi naïfs que vos loupiots ». Une à une et avec humour, elle décortique les chansons qui ont bercé notre enfance en explicitant le sens à la lumière de la langue et de la culture française des siècles derniers:

« Prenez par exemple "Au clair de la lune". Vous croyez qu'il s'agit d'un gentil garçon à la recherche d'une plume et de lumière ? Et bien sachez que "battre le briquet" signifiait "s'envoyer en l'air" et que "l'aimable Lubin" du troisième couplet était un moine dépravé du XVI^{ème} siècle... Vous croyez toujours qu'il ne se passe rien quand, dans le quatrième couplet, "la porte sur eux se ferma" ? »

« Jean Petit qui danse », « Nous n'irons plus au bois », « Il pleut il pleut bergère » et « A la claire fontaine » sont loin d'être aussi naïves qu'on le pense. Chacune de ces chansons fait référence à de sanglants événements ou réalités historiques.

Les comptines prennent un tout autre sens lorsqu'on les lit à la lumière de l'histoire de France ou de la langue française... Il en va ainsi pour « Il était une bergère » quand on apprend qu'en ancien français « laisser le chat aller au fromage » signifiait « perdre sa virginité avant le mariage » ou pour « Il court il court le furet » qui est une contrepèterie -jeu de mots populaire qui remonte au XV^{ème} siècle.

Pour les nombreuses raisons évoquées ci-dessus, la poésie occupe une place centrale au sein des activités proposées en classe et ce dans tous les pays. On remarque cependant, lorsque l'on se penche sur la nature des corpus constitués par les enseignants, une très nette hégémonie des comptines. Or, comme le souligne Cécile Laloux (1) « souvent la "poésie" rencontrée à l'école est constituée essentiellement de comptines. Mais la comptine n'est qu'un cas particulier de la poésie, tout comme les fables, les haïkus, ou les sonnets ». Ce type de poème de forme courte n'appelle pas, la plupart du temps, une compréhension rationnelle. Si elles sont indispensables, les comptines ne devraient pas pour autant exclure d'autres formes de poésie, qui permettraient de solliciter et de cultiver d'autres capacités que l'enfant doit développer, comme l'imaginaire ou la créativité.

Les orientations nationales mises en place au sein des écoles dans le domaine de la poésie insistent sur la dimension créative de la poésie : comme l'indique son étymologie grecque (*POIESIS*, qui signifie « création »), la poésie a pour fonction de «

¹) LALOUX, Cécile, "Rendez-vous poétiques à l'école maternelle", Rapport 2011-2012 de l'Inspection académique du Pas-de-Calais

transgresser les formes langagières créées pour exprimer le monde qu'elle donne à voir», de mettre en mots et en images le vu et le vécu. Il s'agit du premier vecteur par lequel les enfants prennent conscience des dimensions expressives, référentielles (pour reprendre deux des catégories définies par Jakobson) et performatives du langage. Le contenu de la majeure partie des comptines renvoie à des situations, des sentiments éprouvés par l'enfant dans sa vie quotidienne : c'est grâce à elles qu'il apprend peu à peu, grâce aux associations empiriques qu'il établit entre les mots et les choses ou les sentiments, à parler de lui, à décrire le monde extérieur, et à percevoir l'impact du langage sur le réel. Par conséquent, la responsabilité de l'enseignant est grande lorsqu'il s'agit d'introduire la poésie au sein de sa classe. Or, comme le souligne Serge Martin¹ :

« Il y a les bonnes intentions. Il y a les passions et les indifférences. Il y a les représentations. Il y a... Et il y a la situation. Elle est à la fois nouvelle et ancienne. Paradoxale pour le moins. Nous l'avons vu : la tradition comme les Programmes de l'école attachent une certaine importance à la poésie non seulement comme partie du corpus littéraire mais également comme mode d'agir du langage. Mais, nous le savons, la poésie se trouve souvent délaissée si ce n'est instrumentalisée et donc détournée. Soit elle reste donc à la porte de la classe, soit elle perd son âme en y rentrant... ».

Or, un problème se pose aux enseignants lorsqu'ils sont confrontés au choix du corpus poétique à introduire au sein de leurs classes, un problème lié à la nature même du genre poétique. Comme le souligne l'inspectrice de l'Éducation Nationale Cécile Laloux dans son rapport :

« La poésie est donc mouvante, elle nous échappe. La poésie déroute. Avec elle, impossible de se situer dans le rationnel, de chercher un sens juste, unique. La poésie n'est pas faite pour être "expliquée" ».

Mais comment expliquer l'inexplicable à des enfants ? Il s'agit, pour l'enseignant, de ne pas s'enfermer dans la question de la définition, mais de se concentrer sur la sensation.

« L'enjeu est de leur faire découvrir la poésie dans sa diversité et sa richesse, afin qu'elle devienne source de plaisir. C'est en leur proposant un répertoire si vaste, si large, si contradictoire à l'intérieur de lui-même, qu'ils parviendront à dépasser une première définition : "la poésie c'est ça", mais qu'ils seront en perpétuel questionnement : "Qu'est-ce que la

¹) "Situer le problème avec la poésie à l'école", <http://littecol.hypotheses.org/212>.

poésie ?"» (¹).

Il est donc fondamental, pour le maître ou la maîtresse, de diversifier au maximum le corpus poétique proposé aux écoliers, de façon à ce que le dénominateur commun perçu par les élèves soit celui du plaisir ou de la beauté, et non pas celui d'une norme formelle ou stylistique. Le primat doit être celui de la sensation, qui ne peut être stimulée que par l'étonnement face à la nouveauté, la joie de la découverte, l'exaltation de l'exploration de l'inconnu. En somme, il s'agit de susciter chez les enfants, en les confrontant à la poésie, l'attitude qu'ils devraient avoir face à la vie. Dans son article "Situer le problème avec la poésie à l'école", Serge Martin insiste sur la nécessité d'introduire une dichotomie au sein des poèmes proposés aux apprenants : des poèmes longs et des poèmes courts, des poèmes "faciles" et des poèmes "difficiles", en langue française et en langue étrangère, savants et populaires, en vers et en prose, descriptifs et narratifs, visuels et sonores, récités et mémorisés, analysés et savourés. Malheureusement, aucun enseignant ne propose une telle hétérogénéité.

La place de la poésie à l'école est encore cependant parfois incertaine. A la fois il se fait beaucoup de choses autour de l'expression culturelle et artistique, et en même temps du point de vue de la poésie, il y a souvent confusion entre poésie et comptine. La comptine a sa place à l'école primaire. Elle répond à de nombreux objectifs variés: apprentissage du rythme, des sonorités, de la lecture, de l'articulation, du souffle ainsi qu'à des éléments liés au geste psychomoteur ; et en même temps, une familiarisation avec un imaginaire, un univers fantaisiste, ludique et une approche d'un usage insensé, au sens propre de la langue, à côté du langage fonctionnel, structuré déjà... Mais la comptine n'est qu'un cas très particulier de la poésie. Au primaire, il faut à côté de la comptine qu'il y ait de la poésie au sens plein du terme, qu'on lise des poèmes aux enfants, La culture poétique est encore très marginale, pourtant elle est source d'apprentissages et de plaisir pour ceux qui la rencontrent. Le rôle de l'école n'est-il pas de permettre aux citoyens de demain de s'enrichir culturellement afin de mieux se connaître eux-mêmes et de s'ouvrir sur le monde ?».

¹) LALOUX, Cécile, Rendez-vous poétique à l'école", rapport 2011-2012 de l'inspection académique du Pas-de-Calais

Cependant, bien souvent, les corpus poétiques des classes du primaire se composent quasi exclusivement de comptines. Le premier site pédagogique numérique que l'on trouve lorsque l'on cherche des poèmes destinés aux enfants des petites classes, intitulé "Chansons, comptines et poèmes pour les enfants de maternelle" ⁽¹⁾ ne comporte en réalité (sur cent vingt quatre propositions de textes) que deux poèmes « *au sens plein du terme*² », issus des *Fables* de La Fontaine ; "Le loup et l'agneau" et "Le corbeau et le renard". Les cent vingt-deux autres éléments proposés sont des comptines composées de textes extrêmement simples, essentiellement fondés sur des jeux de sons qui vont du « Ah les crocrocro les crocrocro les crocodiles » à « Les petits poissons dans l'eau nagent nagent nagent nagent nagent / Les petits poissons dans l'eau nagent aussi bien que les gros ». Certes, toutes les comptines ne sont pas aussi simplistes. Les quelques-unes qui sont classées dans la rubrique "Tradition" (parmi lesquelles les deux fables de La Fontaine) offrent des textes plus élaborés qui racontent véritablement une histoire ("Sur la route de Louviers", "Compagnons de la Marjolaine", "Ne pleure pas Jeannette", etc). On constate cependant que ces chansonnettes font figure d'exception au sein des corpus poétiques généralement proposés dans les classes de maternelle. C'est précisément ce que Cécile Laloux tente de faire évoluer par les conseils que, dans son rapport, elle donne aux enseignants au sujet des textes à proposer aux élèves :

« Il lui [l'enseignant] faudra également éviter les textes trop puérils. Les poèmes donnés à entendre gardent un certain mystère: il n'est pas nécessaire que tous les mots en soient compris. Le poème sera choisi pour sa structure, pour la force de ses mots (images, sonorités), pour son rythme, la beauté de son langage, pour la sensation d'émerveillement dégagée ».

Elle ajoute « Il est préférable de lire des poèmes un peu complexes, même pour des petits enfants, mais en se contentant de quatre ou cinq vers ». Mais rarissimes (inexistants ?) sont les élèves ayant le souvenir de vers de Hugo ou Eluard au sein de la maternelle... Ce n'est qu'à partir du cours préparatoire que sont proposés des poèmes de Roberts Desnos, Maurice Carême ou Jacques Prévert. Cette habitude pourrait venir du fait que les enseignants se pensent obligés *d'expliquer*

¹) http://www.webinstitut.net/chansons/chansons_comptines_poemes.htm

²) Selon l'expression de Cécile Laloux.

les poèmes et que la difficulté que représente l'exégèse de certains vers pour des enfants de quatre ans est (à juste titre) telle qu'ils préfèrent se réfugier dans des textes plus simples (niais de fait trop souvent simplistes). La poésie, dans le cadre de l'école primaire est empêtrée dans le paradoxe d'un genre souvent sibyllin que l'on se croit contraint de comprendre. Il y a là en effet de quoi dissuader la plupart des maîtres et maîtresses de proposer aux enfants des textes peu explicites. Pour Cécile Laloux, c'est d'abord le point de vue des enseignants sur la façon d'aborder les corpus poétiques (autres que les comptines) qui doit changer :

«L'activité de lecture offerte doit être quotidienne : il faut lire un poème aux enfants, chaque jour, dans le plus grand dénuement pédagogique, sans exploitation lourde. Il est indispensable toutefois d'indiquer le nom de l'auteur, de quel livre il est extrait, mais il est tout aussi fondamental de ne pas conduire d'explication de texte. On propose aux élèves des textes poétiques sans attendre qu'ils réagissent. Parce que la réaction au poème a le droit d'être intérieure et de ne pas s'extérioriser, parce qu'elle peut être lente, à retardement. Il faut imaginer que l'effet du poème peut être un effet à long terme, que l'évaluation est complexe, diffuse et qu'elle ne peut pas être immédiate.»

L'inspectrice insiste fortement sur le fait que le moment consacré à la poésie au sein d'une classe doit absolument être centré sur la notion de plaisir, et non pas sur une quelconque exégèse. Il s'agit d'apprendre aux enfants à apprécier la beauté des sons sans nécessairement se préoccuper du sens. Cette capacité à accueillir sans comprendre et à faire primer la sensibilité sur l'intellect devrait être un élément central de la pédagogie mise en place dans les classes. Cependant, l'hégémonie des comptines limpides et immédiatement compréhensibles par les enfants ne laisse aucune place au flou, à l'imaginaire, à la fantaisie et, surtout, à l'incertitude. Et ce alors même que :

« En mettant en évidence l'insolite, le poète nous aide à voir autrement le quotidien et à en déchiffrer les symboles. Dans la mesure où l'on jette un œil neuf et sans préjugé sur le monde le jeune enfant n'est, pas surpris par l'insolite et le merveilleux. Son amour pour les contes de fées le prouve. Il entre aisément dans un monde où l'extraordinaire devient naturel, La recherche de l'insolite dans le quotidien nous incite à un autre regard sur ce qui nous entoure.

Une des fonctions de la poésie étant de « donner à voir », c'est par elle que l'enfant va établir son propre système de valeur en sachant reconnaître la

vérité à travers l'insolite (¹) ».

C'est d'ailleurs, sans doute, de cette absence d'habitude de « l'insolite » que vient l'angoisse que ressentent spontanément beaucoup d'élèves de collège face à l'étude de la poésie en classe. Depuis leur enfance, on leur raconte des histoires et on leur chante des comptines dont le sens est univoque, la compréhension presque instantanée, qu'ils peuvent rapidement et aisément reformuler. Mais lorsqu'ils se trouvent face aux premiers poèmes « sérieux », les élèves se sentent démunis : ils ne savent pas comment réagir face à des textes dont le sens ne leur saute pas aux yeux, ce qui génère un sentiment d'angoisse et, presque inévitablement, de rejet. C'est l'une des raisons pour lesquelles le fait de ne proposer presque que des comptines aux élèves est si problématique : ils ne développent ni la capacité à envisager la beauté du son indépendamment du sens, ni celle d'accueillir l'étrangeté ou l'hermétisme avec simplicité et sérénité. Raison pour laquelle Cécile Laloux souligne :

« Il serait dommage de proposer à l'écoute des jeunes enfants seulement des textes immédiatement perceptibles, compréhensibles, aux structures et aux contenus simplistes. La préhension poétique se situe tant au niveau sémantique qu'au niveau sensitif. C'est pourquoi il faut jouer sur ces deux paramètres ».

Mais au sein des classes du primaires, le son prime sur le sens et la comptine sur les autres types de poèmes. Ceci est d'autant plus regrettable qu'on observe un renversement radical au sein des corpus poétiques à partir de la fin du collège et du début, du lycée: subitement, on ne propose plus aux élèves que de la « poésie au sens plein au terme », tout en mettant de côté les poèmes dont le fond ou la forme rappellent ceux des comptines, cette poésie pour les petits, ces rimes infantilissantes.

¹) LALOUX, Cécile, *Rendez-vous poétiques à l'école maternelle*.

4. Poésie et style du faire de l'enseignant

Le chercheur doit être constamment amené à réévaluer ses idées initiales, à reposer autrement les problèmes soulevés par l'observation.

Chaque professeur a ses façons de faire, ses manières et parfois ses manies. On dira de l'un qu'il est indulgent, de l'autre qu'il est exigeant, d'un troisième qu'il aime bien ses élèves mais que parfois il ironise trop, etc. Il est quasiment inévitable de formuler un jugement à l'égard d'un enseignant car il effectue une performance qui suscite inévitablement une appréciation de l'auditoire. Les enseignants sont les auteurs de pratiques qui sont identifiables, observables et à ce titre il est envisageable de dire qu'un professeur agit dans un certain style. Le style est à entendre comme un ensemble de traits qui représentent les façons de faire de l'enseignant ⁽²¹⁸⁾.

Réfléchissant sur les pratiques des consommateurs, Michel de Certeau opère une distinction assez intéressante entre stratégies et tactiques :

« J'appelle stratégie le calcul (ou la manipulation) des rapports de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir (une entreprise, une armée, une cité, une institution scientifique, est isolable [...]. [La tactique] fait du coup par coup. Elle profite des occasions et en dépend » ⁽²¹⁹⁾

Pour qu'il y ait stratégie, il faut qu'il y ait invention stratégique, choix entre plusieurs possibles calculs. La tactique, elle, ne se donne pas de projet global, elle fonctionne au coup par coup, elle profite des occasions, se faufile, s'apparente à la ruse. Pour mettre en place des pratiques de transmission adaptées à son public, l'enseignant dispose d'un certain répertoire qui se constitue progressivement. Le répertoire didactique peut être considéré comme étant formé par

« un ensemble de ressources diversifiées, modèles, savoirs, situations, sur lesquels un enseignant s'appuie » ⁽²²⁰⁾.

²¹⁸) cf. en Annexes les enregistrements audiovisuels des séquences de pratiques de classe liées à l'activité de poésie (12 enregistrements).

²¹⁹) DE CERTEAU, Michel, (1980), *L'inventaire du quotidien*, Paris, Ed. Union Générale, p. 85,

²²⁰) CICUREL, Francine, (2011), *Les interactions de l'enseignement des langues, Agir professoral et pratique de classe*, Paris, Ed. Didier, p. 150.

Ce répertoire se construit au fil des rencontres avec divers modèles didactiques, par la formation académique, pédagogique, surtout par l'expérience d'enseignement modificatrice du répertoire.

Etre enseignant c'est aussi être "homme pluriel" selon la conception de Lahire qui expose que l'homme a des strates d'expériences multiples dans des contextes divers au cours d'une vie. C'est-à-dire un individu qui s'est socialisé et formé au sein d'étapes différentes, qui a été (ou non) en contact avec des locuteurs de la langue qu'il enseigne, qui a reçu telle ou telle formation pédagogique. Il s'est par la suite forgé des convictions et c'est en fonction de ce système de croyances qu'il agit en classe. Le métier de professeur est établi sur des bases communes, ce qui n'exclut pas l'influence de facteurs de la vie personnelle d'un individu.

Suite aux questionnaires adressés aux enseignants de français, il s'avère qu'ils ont d'abord montré qu'ils avaient de grandes difficultés à se représenter les ressources sur lesquelles ils s'appuient pour accomplir leur tâche d'enseignants en poésie. Voici la liste des éléments répertoriés par le groupe de professeurs, elle donne une idée de l'amplitude du répertoire potentiel :

- ❖ Modèles d'enseignements divers depuis le début de la scolarisation, pratiques de méthodologies
- ❖ Figures d'enseignants (pouvant être positives ou négatives)
- ❖ Expérience en tant qu'apprenant, rôle de la culture éducative native.
- ❖ Transmission des savoirs en famille (renvoie au milieu social et au rapport au savoir)
- ❖ Contact avec les autres enseignants du milieu institutionnel où l'on enseigne.
- ❖ Matériaux pédagogiques et savoirs didactiques à travers les lectures.
- ❖ Connaissance des groupes, savoirs des élèves eux-mêmes.
- ❖ Institution de feed-back après inspection.
- ❖ Savoirs ordinaires sur la langue.
- ❖ Savoirs savants
- ❖ Ensemble de convictions, de croyances, de principes sur les modes d'enseignement.
- ❖ Stratégies mises au point provenant des obstacles rencontrés.
- ❖ Humour, mime, théâtralisation.

La culture d'enseignement serait un mélange d'éléments diversifiés mais reconnus par les enseignants eux-mêmes.

Cicurel résume ainsi les quatre savoirs de Beacco dans son ouvrage *La Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues* :

« 1- Les savoirs savants sont ceux appartenant à une communauté scientifique donnée, ils sont produits dans les instances institutionnelles de la recherche universitaire. En didactique des langues, le corpus de connaissances est le plus souvent rattaché à une discipline de référence, la linguistique, la sociologie, la psychologie cognitive, etc. Chaque professeur a reçu une formation initiale et les savoirs savants seraient issus de cette strate, augmentée des formations académiques ultérieures ;

2- Les savoirs divulgués sont des formes circulantes par lesquelles les acteurs d'un champ ont accès aux savoirs fondamentaux sous forme « allégée », vulgarisée. Les brochures, les introductions de manuels de langue, les formations plus professionnelles constituent des supports de divulgation d'idées ;

3- Les savoirs d'expertise professionnelle naissent du côté des savoirs professionnels, il s'agit de savoir-faire liés au métier :

« des sujets expérimentés sont définis comme en mesure d'agir avec efficacité grâce à des connaissances spécialisées et à des situations types déjà affrontées et dont ils ont mémorisé les protocoles de gestion. » (Beacco ⁽²²¹⁾),

4- Les savoirs ordinaires sont les savoirs sociaux qui peuvent porter sur de nombreux aspects, notamment sur les représentations à propos de l'image des langues, les idéologies linguistiques, méthodologiques » ⁽²²²⁾

Cicurel fait le commentaire suivant :

« Lorsqu'on enseigne une langue, on est non seulement en contact avec des textes issus d'un domaine spécialisé mais aussi avec des situations langagières dans leur diversité. Ce sont les : expériences pédagogiques passées, les rencontres avec d'autres enseignants, avec la diversité des publics d'élèves qui construisent l'expertise du professeur. L'observation des pratiques d'enseignement permet de découvrir quelques-unes des stratégies d'enseignement (moyens plus planifiés) et quelques tactiques (moyens plus improvisés) qu'un enseignant met en place pour transmettre. On peut considérer que chercher à mieux connaître le répertoire didactique

²²¹) BEACCO, (2010), *La Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Ed. Didier, p. 25.

²²²) CICUREL, Francine, op. cit. pp. 152-153.

aide à construire la notion de « compétence transmissive » que l'on peut définir comme un ensemble d'aptitudes destinées à permettre l'enseignement et l'appropriation d'une matière. On l'a vu, cette compétence transmissive n'est pas seulement constituée de savoirs dans la matière à enseigner mais aussi de savoirs aux contours plus flous, parfois mal définis - savoirs sociaux, savoirs littéraires, savoirs politiques, par exemple dans le cas de l'enseignement d'une langue. À l'instar de la compétence de communication qui ne se limite pas à la ; connaissance linguistique, la culture professionnelle d'un enseignant de langue réside dans sa capacité à se servir de l'interaction avec habileté, à s'appuyer sur la parole de l'apprenant, ou encore à savoir organiser ou parfois interrompre les digressions » (223)

4.1. Réflexion sur les comportements des 12 enseignants observés

Nous faisons l'hypothèse que l'action d'enseignement demande à un individu d'être capable de puiser dans des ressources professionnelles et personnelles pour faire face à des situations où il est requis que l'apprentissage se fasse. Ce qui demande incontestablement des gestes de métier, une culture d'enseignement, des initiatives et des réactions appropriées à des situations éducatives. (224)

4.1.1. Enseignants, styles et profils

Peut-on dire que les enseignants possèdent un certain style dans leurs manières de transmettre ? Très certainement oui, mais est-on à même de pouvoir les qualifier ? Ce qui est patent, c'est que tout au long de leurs interventions, ils font participer les élèves à la découverte ou à la remémoration de ce qu'ils savent en partie déjà, ils s'efforcent de les inclure dans le processus de transmission en les prenant à partie ou en les provoquant.

Nous aurions aimé voir des comportements complémentaires : ironiser sur les erreurs commises en mêlant la vie de classe à la vie extérieure. C'est ainsi, en ne coupant pas la langue de la vie, qu'ils parviennent à rendre leurs classes vivantes.

« Considérée comme lieu social avec ses modes constitutif, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, envisagée comme un genre interactionnel spécifique, la classe peut être le lieu de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels, dont l'approche permettrait de mieux saisir la

²²³) CICUREL, Francine, op. cit. pp. 152-153.

²²⁴) Idem, p. 158.

manière dont les interactants agissent pour arriver à leurs buts. Relisons ce que M. de Certeau écrit à propos des jeux dans L'invention du quotidien. Dans toute société, il existe des jeux et des lieux de remémoration qui permettent de décrire et d'engranger « les coups » (les comptes rendus sportifs par exemple). Ces coups peuvent faire l'objet d'inventaires. Ne peut-on alors dans cette optique considérer que la classe de langue donne lieu de la part de ses usagers à des pratiques spontanées ou calculées, inventées ou reproduites, qui sont à mi-chemin entre la planification qu'exige une stratégie et la ruse qui est saisie au vol de l'occasion ? L'analyste ou l'observateur ou encore le formateur, identifiant les coups par la lecture de ce qui se passe dans la classe (les façons de faire) parviendraient à travers l'engrangement des pratiques, à faire l'inventaire des répertoires, des pratiques discursives qui ont pour visée la transmission de savoir dire ou de savoir-faire en langue étrangère.

En quoi un enseignant est-il différent d'un autre ? Pour parler de « profils d'enseignants » comme on le fait pour les apprenants, on est tenté d'invoquer la culture éducative dans laquelle un enseignant se situe, la formation reçue - classique ou plus ouverte à l'enseignement dit de communication -, la relation ou encore le rapport au savoir [...]

Partons du constat que l'enseignant est dans la situation suivante : il lui revient de mettre en place une action planifiée (ce qui se traduit par programmes, objectifs, buts, curricula...) indiquant qu'en amont de son action d'enseignement quelque chose préexiste qu'il doit mettre en acte. Cette planification ne se fait pas sans rencontrer des obstacles ou des résistances qui comportent toujours le risque de provoquer une déplanification. La notion même d'approche communicative contient l'idée que l'élève est libre d'avoir une initiative, de déranger l'ordre proposé on de déroger à cet ordre. À l'enseignant de réagir à ces tentatives de déplanification. Mais à lui aussi de savoir saisir les occasions que lui donne le groupe et d'en faire un objet de médiation du savoir à transmettre.

4.1.2. Style et faire professionnel

Le style, dans le sens courant, est ce qui renvoie aux manières de faire qui caractérisent un comportement. Dominique Maingueneau définit la notion de style ainsi :

« C'est ce qui permet de désigner ces ensembles de règles tacites qui individualisent les pratiques, les rapportant à des lieux, des époques, des sujets particuliers »⁽²²⁵⁾.

²²⁵) MAINGUENEAU, Dominique, in MOLINIE et CAHNE, *Qu'est-ce que le style*, p. 196.

L'action dans le travail ne peut se faire que parce qu'il existe au préalable un savoir langagier, social et professionnel qui permet à cette action de se réaliser au sein d'un genre professionnel.

C'est Clot et Faïta qui définissent la notion du genre professionnel :

« Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient et redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de re-spécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme "un mot de passe" connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » ⁽²²⁶⁾.

Le genre professionnel renvoie, dans notre cas, à la culture d'enseignement que partagent des professeurs d'une communauté donnée ou d'une matière à enseigner. Il est constitué, pour Y. Clot et D. Faïta, par un stock d'actes, de routines, de conceptualisations « prêts à servir » (selon leurs mots). Mais le genre ne peut être actualisé que dans la réalité d'une action effective où le sujet s'affronte à des conditions singulières et c'est alors que s'affirme son style individuel, sa manière de mettre en place des profils d'actes. C'est au cours de l'action que le sujet incarne le genre, en prenant une distance avec lui, en jouant plus ou moins avec les règles de l'action. *« Le style peut donc être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action »* ⁽²²⁷⁾.

Nous retrouvons la problématique de l'action : d'un côté, elle est déterminée par ce qui la précède, les typifications, les scripts ou scénarios et, de l'autre, elle est fondée par le projet personnel, par un sujet qui agit dans un certain but et qui n'est pas coupé de son expérience personnelle, de sa mémoire.

On peut alors se demander comment un enseignant de langue fait jouer son style personnel, lorsqu'il se trouve pris dans une interaction de classe dont on sait qu'elle est contrainte et contraignante (cadre spatio-temporel fixe, programme et auditoire imposés, contenus à suivre, supports souvent imposés eux aussi...). Quel rôle joue-t-il réellement dans l'action enseignante ? Ne la subit-il pas plutôt qu'il en est l'auteur ?

²²⁶) CLOT, Y. et FAITA, D., (2000), *Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes*, p. 11.

²²⁷) Idem, p. 15.

Considérons - pour tenter de répondre à ces interrogations sur la manière dont un enseignant se situe dans le genre professionnel - que tout professeur de langue doit interagir quasi simultanément sur quatre plans : celui de la langue, celui de la progression et de la gestion de l'apprentissage, celui de l'interaction avec les apprenants : et celui de son implication personnelle dans l'interaction. Mais c'est à lui qu'il revient de privilégier l'un ou l'autre de ces plans. Nous proposons de définir le style d'enseignement en fonction de la polarisation sur l'un des quatre plans suivants :

- 1- Langue
- 2- Planification
- 3- Interaction
- 4- Inscription du moi.

4.1.2.1- Le plan de la langue

Un professeur de langue a un lien étroit avec la langue qui est l'objet à faire acquérir. C'est pourquoi sa pratique professionnelle consiste, entre autres, à concevoir et mettre en place des stratégies pour faciliter la compréhension et l'utilisation des contenus langagiers à apprendre. La langue est l'objet à transmettre. Le genre professionnel exige de l'enseignant qu'il procède à un traitement de la langue-cible débouchant, selon les cas, sur des simplifications, des oppositions entre des termes, des exemplifications, des comparaisons, des hiérarchisations, des traductions, des écritures au tableau, des demandes de répétitions, des autorépétitions, pour ne donner que quelques exemples de cette souplesse et de cette variété qu'un acteur va déployer pour y permettre l'accès à la langue. Il ne s'agit pas seulement de la langue elle-même, mais des procédures appliquées à cette langue, - du commentaire qui en est fait, de la trituration des mots, de leur contextualisation et décontextualisation. Le discours du professeur est celui de tout pédagogue, il lui revient de « didactiser » la matière à enseigner, de lui imprimer des transformations afin de la rendre accessible. L'observation et la transcription de séquences permettent de voir comment "il s'y prend" pour expliquer un mot, donner une consigne, permettre la communication entre apprenants. Écrit-il au tableau, imite-t-il une intonation, compare-t-il deux usages proches ? Il s'agit là de pratiques de transmission qui relèvent à la fois de la culture éducative dans laquelle il est immergé, de sa biographie scolaire et professionnelle et d'aspects plus idiosyncrasiques, relevant davantage de sa capacité à s'adapter à son auditoire.

La référence au genre professionnel à travers des gestes typiques n'est pas absente : on note l'obligation de faire faire des exercices, d'avoir des objectifs (enrichir le vocabulaire et relier grammaire et culture), d'insérer l'action dans un ensemble plus large.

Le style, la marque personnelle, consiste à mettre l'accent sur le fait qu'elle ne veut pas séparer réflexion culturelle et grammaticale. C'est en tout cas la perception qu'elle a de sa "différence" avec un genre préexistant. L'objectif poursuivi par ce professeur n'est pas seulement de travailler sur un item langagier précis, mais c'est aussi de créer un réseau, tentant de relier ce qui est présentement traité à un ensemble plus vaste.

4.1.2.2- La planification

Un cours de langue est une action planifiée. Lorsque le professeur entre en classe, son action est déjà commencée (préparation du cours, anticipation du scénario didactique, etc.). Mais la transmission de la langue se fait face à un auditoire qui nécessite qu'on s'adapte à lui (ce qui constitue l'un des traits de l'interaction pédagogique). Un professeur peut avoir une tolérance plus ou moins grande à la digression. Il y a comme un délicat équilibre à tenir entre le plan du prévu et celui de l'interaction vive. Pour F. V. Tochon (1993), le professeur a un « double agenda » à tenir : la maîtrise simultanée des contenus à enseigner et celle des interactions avec les apprenants.

S'il s'agit d'un cours magistral où le format interactionnel exige rituellement que seul le professeur prenne la parole, il y a peu de chance de voir le contenu du cours grandement modifié. Mais un cours de langue, de par son format (solicitation constante du professeur, échanges, réactions à ce que disent les apprenants), encourage les bifurcations. Un apprenant peut poser une question imprévue, il peut demander une explication complémentaire, essayer d'orienter la classe vers un autre thème, opérant ce que nous appelons une détropicalisation. Nous entendons par ce terme la faculté que l'un des participants a de détourner le traitement. Non pas de le modifier totalement mais d'introduire une digression en rapport avec le thème. Devant ces tentatives de détropicalisation, l'enseignant peut soit résister et ne pas aller sur le chemin qui lui est proposé soit considérer qu'il s'agit d'une « occasion à saisir »

La transmission des contenus ne peut se faire qu dans une instance interactionnelle qui n'est pas sans influence sur le mode de transmission. La planification peut constamment être confrontée à quelque chose qui vient la modifier. C'est la décision de l'enseignant de choisir d'aller sur des chemins de traverse ou de s'en tenir à ce qui est prévu.

« L'improvisation est l'élément créatif dont l'enseignant(e) se sert pour atteindre les objectifs à partir de l'intérêt des élèves »⁽²²⁸⁾.

²²⁸) TOCHON, François-V., (1993), *L'enseignante experte, l'enseignant expert*, p. 101.

4.1.2.3- Le plan de l'interaction avec les apprenants

Parler de la langue pour la transmettre se fait face à /avec un groupe d'élèves. Si on interroge un professeur de langue, il dira qu'aucun cours n'est semblable à un autre car la parole et la réaction des apprenants modifient le cours de l'action didactique à accomplir, dès qu'il y a interaction. On peut alors se demander comment les destinataires du cours didactique sont impliqués. Comment sont-ils nommés, comment sont-ils pris à partie, leur identité personnelle ou nationale est-elle mentionnée ?

L'interaction didactique se caractérise par le fait qu'il ne s'agit pas simplement de veiller à activer la pratique langagière mais aussi à ce qu'il y ait accélération des processus acquisitionnels et respect d'un programme qu'il faut suivre. Tenir l'interaction consiste donc pour le professeur à laisser les apprenants s'exprimer, mais aussi à réguler la parole des apprenants entre eux et à les guider vers un but.

Le positionnement personnel de l'enseignante par rapport à au genre professionnel est ici très clairement exprimé. Le genre professionnel exige de l'interactant professeur qu'il ait des objectifs d'apprentissage et qu'il sache les faire respecter. Il a en quelque sorte une obligation d'être un locuteur expert qui dirige l'interaction en vue de l'apprentissage.

4.1.2.4- L'inscription du moi dans l'interaction

Le fait d'enseigner une *langue* qui est un outil de communication, encourage à la tenue d'un discours où la subjectivité n'est pas absente. L'enseignant peut faire appel à son imagination, user de dérision à l'égard de soi ou des autres, raconter des anecdotes, user du registre affectif ou préférer un registre plus formel, évoquer son expérience personnelle, etc. On peut donc parler d'une implication du sujet-professeur plus ou moins marquée dans le cadre du métier d'enseignement d'une langue.

Elle introduit la notion de "naturel didactique". Un professeur peut avoir une tolérance plus ou moins grande à la digression, préférer un registre formel ou plus amical voire familier, théâtraliser son dire, évoquer son expérience personnelle, s'indigner.

La "flexibilité communicative" est la capacité du professeur à réagir aux situations verbales émergent dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant,

parole dont il a la possibilité de se servir pour la convertir en données d'apprentissage. Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif pédagogique.

C'est dans cette relation à quatre plans que réside peut-être la possibilité de parler de styles de l'agir professoral. Selon les cas, les occasions et les situations, un professeur peut favoriser le plan de la langue ou celui de l'adresse à ses interlocuteurs, il peut préférer laisser à ces derniers une amplitude actionnelle ou se tenir strictement à son programme et à la progression prévue, il peut laisser filtrer des anecdotes ou des façons de parler qui révèlent sa personnalité ou sa vie ou préférer ne pas dévoiler ce qui a trait à sa personne.

Le métier d'enseigner est un genre professionnel qui se traduit par des gestes, des obligations, des actes, mais l'enseignant n'en est pas moins libre d'adopter un style personnel (de façon plus ou moins volontaire) qui s'accommode des règles du genre. Ainsi, apparaîtrait pour la formation un nouveau concept qui pourrait, de façon vivante, se traduire par des interrogations du type : « Auriez-vous pu faire autrement ? » « Y avait-il d'autres possibilités et lesquelles ? ». Ce qui indique que l'action pédagogique n'est pas monolithique, mais que ce sont des choix d'actions à effectuer à très grande vitesse, actions qui doivent permettre de maintenir un équilibre entre une relative liberté de parole des élèves et une planification sans laquelle aucune instance éducative ne peut fonctionner. C'est dans, ou entre, ces contraintes et possibilités que peut s'exprimer le style du professeur, plus ou moins flexible, plus ou moins prompt à saisir des occasions d'interagir.

- ***Désir didactique et action***

Quand on constate que les commentaires d'enseignants montrent avec régularité une certaine distance entre le désir d'agir (être à l'écoute des élèves, provoquer et maintenir intérêt, encourager les progrès, par exemple) et la manière dont l'action se réalise dans la classe, on est tenté de parler de « désir didactique », qui serait à entendre comme une « pulsion à transmettre des savoirs » dans les meilleures conditions possibles. C'est ce que tout enseignant désire réussir à faire, quelles que soient les circonstances. Mais ce désir de transmettre des connaissances et de voir que le public les acquiert se trouve bien souvent contrarié.

L'action enseignante, on le sait, rencontre constitutivement des obstacles et il ne peut en être autrement, car il existe des contraintes liées à l'action elle-même, qui est une action visant l'apprentissage. Or, apprendre est le plus souvent une action qui se réalise dans l'effort et parfois dans l'adversité.

Un travail d'enquête ayant pour but d'identifier les obstacles que rencontre l'action professorale, effectué auprès de professeurs de langue a permis d'identifier ce que ce groupe considérait comme paramètres susceptibles d'entraver l'action d'enseigner une langue :

- des obstacles liés à la langue car le professeur doit la contrôler, la simplifier ; les apprenants, eux, doivent se faire comprendre, s'adapter à la langue, faire un effort pour la retenir ;
- les obstacles liés au fait qu'il s'agit d'une action publique qui s'effectue devant un auditoire dont il s'agit de susciter l'intérêt. Maintenir la concentration nécessaire pour apprendre ne va pas de soi. Et aussi à gérer l'interaction, donner ou retirer la parole, veiller à l'équilibre des prises de parole ;
- la nécessité d'arriver à suivre une planification ou un programme qui ne se déroule pas nécessairement selon son attente : il faut prendre toute une série de micro-décisions tout au long du déroulement de l'interaction ;
- des obstacles liés à la construction de la relation éducative et à la difficulté de faire participer les apprenants à l'interaction ;
- l'action d'enseignement demande à ce que le professeur *adopte une posture*: posture d'autorité ou de compréhension, d'indulgence ou de sévérité, implication personnelle plus ou moins importante dans l'enseignement (choisir de se cacher derrière un masque ou non, cacher ses émotions, etc.);
- enfin, des obstacles liés aux aspects matériels et techniques : systèmes informatiques défaillants, nombre de photocopies qui manquent, etc.

L'existence de ces obstacles oblige les enseignants à trouver des solutions, le plus souvent sans attendre, car c'est dans le feu de l'interaction que la décision doit être prise.

Le ludique a sa place dans l'agir professoral. C'est là le désir du professeur qui cherche à convaincre son public de l'intérêt d'activités didactiques nouvelles pour lui.

Tout enseignant peut s'attendre à trouver des résistances lors de l'action d'enseignement. Ce que propose J.-P. Bronckart (2004), c'est de voir quelle est la dominante de la posture adoptée par un enseignant. Il en propose trois :

- une posture active : l'enseignant exprime son engagement à exercer son action sur les choses, à réaliser des objectifs ;
- une posture contingente : il manifeste que sa capacité à agir est circonstancielle ;
- une posture fataliste ; il se sent impuissant face à l'inconnu et manifeste son incapacité à agir et son découragement.

Nous savons qu'un enseignant doit constamment prendre des décisions au cours de l'interaction avec les apprenants. C'est lors de ces occasions, sur lesquelles il n'a pas complètement prise, que quelque chose de spontané surgit et qui va peu à peu constituer son style d'enseignement. On observe dans le discours des commentaires des enseignants, de nombreuses occurrences dans lesquelles apparaissent des éléments contradictoires. L'enseignant se révèle critique vis-à-vis de sa propre action. Il verbalise les termes d'une hésitation : il a agi de telle manière mais il aurait aussi pu (ou dû) faire autrement. N'oublions pas que l'action dans la classe le place devant des situations à affronter dans l'urgence. On parle de *dilemme* lorsqu'on se trouve devant une alternative comprenant des propositions contradictoires et qu'il faut faire un choix difficile. M. Cambra Giné (²²⁹) estime qu'il fait partie de la condition enseignante d'avoir à opérer des choix dans des situations didactiques et donne quelques exemples de dilemmes :

- répondre à des demandes institutionnelles ou être proche des demandes personnelles des étudiants ;
- porter attention au groupe ou se mettre à l'écoute de l'individu ;
- privilégier l'harmonie du groupe ou veiller à ce que le programme soit suivi.

La réflexion sur l'agir professoral pose la question de la liberté d'action d'un professeur. Qu'est-ce qui conditionne son agir ? En fonction de quels facteurs prend-il des décisions ? Et est-il amené à prendre des chemins de traverse ? Selon Lambert (cité par Cambra Giné, *ibid*), le professeur est celui qui « gère les contra-

²²⁹) CAMBARA GINÉ, M., (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, coll LAL.

dictions » plutôt que celui qui prend des décisions ou qui trouve des solutions définitives

• **Le temps insuffisant de la séquence pédagogique**

Il est à signaler que le temps imparti au déroulement de l'activité de "Poésie" n'est toujours pas suffisant, comme le montre Francine Cicurel :

« Toute action didactique consiste à transmettre et à essayer de faire acquérir certains contenus dans un temps limité par l'institution. L'action d'enseignement se produisant dans un temps toujours contraint, elle provoque chez l'enseignant une certaine tension : que lui faut-il sacrifier pour arriver à tenir ces temps et remplir les obligations du programme ? »⁽²³⁰⁾.

Faute de temps, placée devant le dilemme dont l'un des termes est de faire un travail complet et l'autre de respecter le temps imparti, elle déclare que ses élèves vont "se débrouiller" car ses objectifs fixés à l'avance ne lui permettent pas de faire le détour nécessaire.

CONCLUSION

L'agir professoral est une pratique qui met en œuvre des compétences diverses portant sur la langue, l'interaction, les contenus disciplinaires, les comportements d'apprentissage. Pour D. Schön, le savoir pratique ne se formule pas ou imparfaitement. Par conséquent, les connaissances pratiques de l'enseignant excèdent ce qu'il peut en dire, mais on découvre que les verbalisations font émerger la capacité d'un professeur à distinguer des types d'action, l'aptitude à nommer ce qu'il fait, à opérer des généralisations à la fois sur son propre agir, mais aussi sur le groupe.

La mise en mots de l'action d'enseignement par les professeurs permet à ces derniers de découvrir quels liens existent entre les pratiques et les principes : continuité, contradiction, rupture. Ce sont là quelques-uns des éléments que l'on peut découvrir en faisant une investigation pour connaître les logiques d'action des professeurs, leurs convictions, leurs doctrines, parfois peu connues d'eux-mêmes. Il est certain que ce travail de recueil de réactions, foisonnantes et intéressantes par leur richesse, cette manière revenir sur une action vécue donnent des éléments pour questionner les pratiques. Ces recherches permettent de mieux connaître les

²³⁰) CICUREL, Francine, op. cit. p. 180.

modalités de l'action d'enseignement et les résistances qu'elle occasionne, les stratégies mises en place par les intéressés, leurs désirs et leurs luttes intérieures.

Celui qui a pour tâche d'enseigner fait partie d'une communauté professionnelle, celle des professeurs et, à ce titre, il partage avec ces derniers un certain nombre de savoirs, de pratiques et de valeurs. Il existe comme une « culture professorale » de telle sorte que chacun reconnaît dans une action professorale quelque chose qui lui est familier. Mais appartenir à cette communauté ne peut faire perdre de vue que le soi est singulier : à un moment bien précis de l'action, c'est bien une personne qui fait face à une situation et est impliquée dans une interaction avec un type de publics et des objectifs d'enseignement situés. La singularité de l'action ne peut être effacée, c'est pourquoi il n'est guère possible de conclure sur l'agir professoral. Mais on peut tracer quelques lignes quant à l'intérêt de ces études pour une meilleure intelligibilité des actions d'enseignement.

- Les expériences des enseignants restent le plus souvent personnelles et ne sont que rarement communiquées. Cela veut dire que le savoir pratique des enseignants est perdu. Or, ce savoir constitue un ensemble de ressources précieuses pour la didactique des langues. Il faut donc souhaiter un meilleur partage des expériences qui se font, jour après jour, dans des contextes éloignés ayant peu de chances de communiquer les uns avec les autres.

• Obtenir de ceux qui sont sur le terrain des paroles de commentaires au cours d'une expérience revécue permet d'avoir un éclairage autre à propos de ce terrain. L'analyse des auto-commentaires d'enseignants fait émerger un certain nombre de convictions, de principes et de jugements sur l'action accomplie. Les verbalisations sur l'action sont une source importante d'accès à des savoirs sur le métier d'enseignant et sur la perception que ce dernier en a.

• De nombreuses marques de distance par rapport à l'immédiateté de l'action accomplie se manifestent dans les commentaires des enseignants. Elles traduisent la capacité des professeurs à opérer des typifications, des généralisations et des jugements à partir des situations d'enseignement. Ces typifications issues de l'appréciation faites sur des actions antérieures constituent des ressources pour la mise en place d'actions futures. A ce titre, les expériences des professeurs,

archivées, identifiées, organisées, nous paraissent devoir être intégrées dans la formation professionnelle puisqu'elles donnent à voir ou à penser l'action formative.

- La pratique réflexive qu'est l'entretien avec verbalisation est révélatrice de la manière dont l'acteur pense ou revit son action d'apprentissage. L'enseignant laisse percer dans son discours des représentations à propos de la manière dont devrait s'accomplir son action. On peut voir quelles sont les priorités que se donnent les professeurs. Cela permet de se poser des questions à propos des motifs d'action des enseignants, ce qui les conduit à agir de telle ou telle manière et ce à quoi ils attachent de l'importance. Pour eux, l'auto-confrontation est une possibilité de rechercher le sens de leur action. Ils ont ainsi l'occasion de découvrir des aspects de leur agir qu'ils ne connaissaient pas ou dont il n'avaient pas conscience. Ce retour sur l'action a par conséquent une valeur de structuration pour le sujet se formant.

Les paroles de professeurs confrontés à leur propre action d'enseignement sont révélatrices de phénomènes qui s'entrecroisent, se croisent et parfois se contredisent dans le cours de l'action. Les notions de plans, de buts, d'intentions, de planification et de déplanification, de croyances sont importantes pour tenter de percer quelque peu la pensée enseignante. C'est ce que peut nous faire espérer l'approche de l'agir professoral à la fois dans sa dimension de singularité et dans son inscription dans un espace social et éducatif.

CHAPITRE III

ENFANT, ENFANCE ET POÉSIE

Poésie et apprentissage

Enfant(s) et poésie(s), Poésie(s) et enfant(s)

Ce chapitre est l'édifice de la troisième hypothèse de notre travail énonçant que les élèves dans leurs pratiques et représentations du texte poétique semblent étouffés dans un discours modèle et n'arrivent pas à s'extérioriser par leurs voix et par leurs corps. De ce fait cette partie met en exergue la relation entre l'élève et la poésie en classe. Notre analyse se divise entre l'intérêt que les apprenants ont ou n'ont pas pour la séance de poésie, et le questionnaire qui leur a été assigné à la fin du déroulement de chaque séquence observée.

1. POESIE ET ENFANCE

Les poètes sont les premiers à pressentir un lien difficile à définir, à cet égard Baudelaire affirme : « *Le génie est l'enfance retrouvée à volonté* ».

Dans son livre sur *La poésie et ses environs*, le poète contemporain Georges Emmanuel Clancier, après avoir cité Tristan Corbière : « *L'enfant noir, enfant, voleur d'étincelles* », fait ce commentaire :

« *Le poète est cet enfant, cet homme qui plonge dans sa nuit intérieure, y redevient pareil à l'enfant qu'il a été, naïf, émerveillé, à peine encore séparé du monde et de ses mystères, et il tente cette aventure spirituelle pour dérober, au cœur de la nuit (là où la raison avoue son impuissance, là où règnent les secrets des rêves), sinon le feu total de la connaissance, du moins des fragments, des étincelles de ce foyer, de ce cœur ardent de la vie* »⁽²³¹⁾.

L'enfance est liée à la poésie par le statut qu'y revêt le langage. C'est le moment de l'apprentissage des signifiants, le moment où les mots sont encore presque des choses en eux-mêmes, où ils sont attachés lorsqu'ils émergent un à un, à des affects, des éclairages, des connotations qui les font apparaître sous un jour que l'habitude, le polissage de l'emploi quotidien refouleront : être trop conscient de toutes les aspérités, de toutes les beautés de la forme pourrait être parfois gênant dans le langage usuel, comme si l'on se mettait à sentir tous les efforts du corps pour tenir en équilibre quand on marche. C'est le moment où l'on joue avec ces signifiants, où on les retourne dans tous les sens, où on les prend en bloc pour la plus grande joie des adultes, où les jeux avec les mots deviennent des mots d'enfants.

²³¹) CLANCIER, G.E., (1973), *La poésie et ses environs*, Ed. Gallimard.

Or la poésie, en particulier telle qu'elle est pratiquée depuis un siècle, libère ce savoir refoulé, le goût ludique d'aller de mot en mot, goût qui a de fait toujours été celui des poètes et qui, avec mais aussi par-delà l'exactitude du dire, d'un usage qui peut être savant, relève d'une vérité profonde : celle du premier contact avec le langage, du premier plaisir qu'il a procuré (pêle-mêle, plaisir de prononcer, d'énoncer, de maîtriser).

Cet intérêt ludique pour le langage amène l'enfant, de son côté, à rencontrer volontiers la poésie aussi bien dans les comptines, rondes, etc., qui relèvent de la poésie dite "enfantine" que dans l'apprentissage qu'est la récitation de poèmes plus difficiles dont chacun sait d'expérience qu'on ne les oublie ensuite jamais.

C'est un intérêt qui ne disparaît d'ailleurs pas, en principe, avec l'enfance, mais qui peut être emporté par le mécanisme du refoulement des pulsions, et ce qui relève du poétique est alors ressenti comme gênant, à la limite impudique, et cependant cet investissement des pulsions dans le langage reste puissant pour toute la vie.

1.1. Les enfants de 10 ans

Comme nous l'avons présenté plus haut, les élèves de la 5^{ème} AP sont des enfants âgés de 10 à 11 ans. Alors, que savent-ils faire ?

1.1.1. Sur le plan neurologique

Le système perceptif devient de plus en plus opérationnel car le fonctionnement cérébral permet une perception et une transmission de l'information plus rapide, qui est dû, comme le rappelle H. Trocmé-Fabre, à « *un enrichissement des voies associatives visuelles, auditives et motrices et à un développement plus lent mais continu des lobes frontaux* » (232).

Par ailleurs, il n'y a pas trop de changement "perturbateur" du corps, on n'est pas encore dans la période de "turbulence" de la préadolescence.

1.1.2. Sur le plan intellectuel

On est en plein stade des opérations concrètes (8 à 12 ans) selon Piaget, c'est-à-dire où les enfants ont la capacité de mettre en relation les divers aspects d'un problème ou d'une situation, « *à objectiver et à maîtriser les opérations logico-*

²³²) TROCMÉ-FABRE, H., op. cit. pp. 306-307.

mathématiques et la sériation », à comprendre les relations causales entre certains objets ou certains phénomènes.

Les enfants sont en principe capables de classer, trier, dénombrer, comprendre la conversation, c'est-à-dire dégager les aspects constants d'un objet à travers des transformations qu'il subit (par exemple : comprendre que lorsqu'on transforme une boulette de pâte à modeler en boudin, la quantité de pâte à modeler reste identique). Ils amorcent doucement les capacités de raisonnement logique et d'abstraction qui vont s'affirmer un peu plus tard.

1.1.3. Sur les plans affectif et social

C'est la période du passage du jeu symbolique et du jeu purement d'imitation aux jeux de règles. C'est aussi la période où les enfants sont capables de modifier et d'adapter leurs conduites au milieu qui les leur impose. Ils se plient plus facilement à l'action de la réalité et veulent imiter le réel. Souvent, ils aiment l'action, ils veulent faire des expériences, ils aiment les activités physiques, faire des jeux de piste, de la danse, des pièces de théâtre. Ils aiment surtout faire avec les autres, avec leurs camarades pour se comparer, découvrir avec eux, souvent sans inhibition, en étant capables de surmonter le regard des autres, ce qui sera plus difficile par la suite.

Concrets, sociables, coopératifs, encore perméables aux autres, ancrés dans la réalité, curieux de tout, capables de rire des autres et d'eux-mêmes, n'hésitant pas, souvent, à prendre des risques, à se mettre "en danger", les enfants à cet âge-là sont encore dans cette période critique favorable où apprendre une langue étrangère peut devenir une expérience passionnante et où obéir aux lois d'un système linguistique (phonétique et syntaxique) ne représente pas encore une réelle difficulté, mais un effort que l'on peut vaincre avec l'aide du groupe classe de l'enseignant.

1.1.4. Les enfants d'aujourd'hui

Des enfants vivant dans "leur temps" à travers les transformations économiques, sociales et culturelles du monde actuel où la famille .et l'école ne sont plus leurs seuls pôles de référence. Comme les adultes, ils ont à faire face à des sources d'informations de plus en plus médiatisées où, malheureusement, souvent l'on regarde faire plus qu'on ne fait.

Le monde médiatique fait partie de leur univers, directement ou indirectement : la télévision, la publicité, la radio, la presse, les affichages n'ont plus de secret pour eux. Ils vivent avec, parmi eux et parfois à travers eux.

Ils évoluent aussi, comme nous, dans un temps de l'accélération. On peut s'interroger pour savoir si cette accélération est un aspect positif de notre monde contemporain. De toute façon, « *il faut toujours autant de temps pour apprendre une langue étrangère* », nous rappelle H. Weinrich, et sont souvent confrontés à une réalité sociale marquée par l'évolution des techniques, l'évolution des rapports sociaux et familiaux. Ils sont de plus en plus confrontés et habitués à la célérité de l'information, à la vélocité des sons (il suffit de comparer l'écoute des radios, d'aujourd'hui à celle des années 70 voire 80) à la vitesse et à la multiplicité des images (clips, spots publicitaires), à l'instantanéité du moment (téléphone), à la brièveté de la machine (jeux électroniques, four à micro-ondes) et à sa complexité (ordinateur). Ils sont aussi confrontés à l'accélération des temps de travail et des moyens de communication (avions, voitures).

Par ailleurs, l'évolution des programmes scolaires, marquée par un souci d'élargir l'essentiel des disciplines afin de répondre à l'inquiétude (légitime) des familles et des enseignants sur "l'hypothétique sûreté" de la qualification future, soumet les enfants à la pression d'une réussite scolaire rapide.

Ces paramètres vont jouer un rôle important dans le développement des enfants d'aujourd'hui. Les enfants de 10 ans savent déjà faire beaucoup de choses, les apprentissages fondamentaux ont été mis en place. Ils savent parler, lire, écrire et compter. Ils savent écouter, raconter, expliquer, s'expliquer. Ils sont capables de communiquer sous des formes différentes et maîtrisent déjà la plupart des fonctions du langage.

Ils peuvent imaginer, inventer, expliquer, mémoriser. Ils sont capables de mobiliser plus longtemps leur attention, d'observer, de faire des recherches et de mettre en relation des informations différentes et diversifiées. Ils commencent à organiser et à structurer leurs manières de faire.

Une langue étrangère, c'est d'abord à travers la découverte d'un nouvel univers sonore qu'il faut comprendre, décoder, répéter, se réapproprier progressivement, que les enfants vont appréhender son apprentissage.

Pour les enfants, ce sont d'abord de nouveaux savoir-faire ou plutôt des savoir-faire différents qui vont les amener à modifier leur perception des sons, des paroles, des discours du monde (construits jusqu'à ce jour dans la ou les langues qu'ils parlent en dehors de l'école et à l'école).

Cette nouvelle organisation du monde précède, suit, accompagne la découverte progressive mais incontournable d'un nouveau code linguistique.

Pour l'école, c'est-à-dire pour l'enseignant, c'est d'abord apprendre, comme le dit H. Trocmé-Fabre, à respecter « la logique du vivant ». C'est-à-dire aider les enfants, tout au long des différentes étapes qui leur sont nécessaires, pour apprendre ce nouvel idiome : allant du "savoir observer" au "savoir échanger" en passant par le "savoir obéir" et le "savoir créer".

C'est également aider les enfants en leur donnant l'occasion d'utiliser et de développer toutes leurs ressources (affectives, motrices, perceptives, cognitives, sociales, idéatives...) à mieux construire leur parcours d'apprentissage dans la langue étrangère, à élargir leurs pratiques langagières, métalangagières et culturelles.

1.2. Alain et l'enfant

Toute la pensée de l'enfant est réglée en fonction de ses émotions et de ses réactions corporelles. « *L'état d'enfance est toujours caractérisé par ceci que l'émotion l'emporte* », émotion en tant que « (...) mouvement dans le corps, mouvement dépendant principalement de la structure et des actions environnantes ». Car l'enfant découvre les choses d'abord par ses sens et notamment par la vue :

« L'idéalisme est un état d'enfance ; et le profond Maine de Biran rattache cette étrange opinion à l'exercice du sens de la vue. L'œil est idéaliste. Et pourquoi ? Parce que les impressions de l'œil se font sans aucun travail. Sans aucune réelle exploration ».

Parce que l'enfant reçoit par la vue, de manière totalement passive, les informations sur les choses et le monde extérieur, il ne peut qu'être dans l'erreur. Toute passivité dans la connaissance ne peut amener à la connaissance véritable.

De plus, l'œil ne donne à l'enfant qu'une suite d'images sans consistance, d'autant plus trompeuses qu'elles représentent sa seule expérience du monde, et qu'elles dépendent essentiellement du caprice des adultes qui allument ou éteignent

la lumière, changent le spectateur de place, changeant ainsi tout le spectacle. Les sens sont trompeurs et l'enfant en est totalement dépendant. Car il n'y a pas que la vue qui trompe l'enfant dans ses premières perceptions du monde, l'ensemble de ses sens en est responsable :

« Je comparerais toute la surface sensible de l'enfant à une sorte d'œil qui est comme un théâtre ou un écran, successivement occupé par des ombres agréables ou désagréables qui sont toutes des visions c'est-à-dire des choses reçues ou subies. »

Tout ce qui est donc pensée dans l'enfant est étroitement lié à un état de dépendance corporelle. Celle-ci est, pour Alain, la marque de l'imagination : *« L'enfant est d'abord tout imagination »*. Imaginer, c'est, selon l'idée de Descartes, penser en fonction des états et des mouvements du corps. Par opposition à l'entendement, qui juge les choses telles qu'elles sont, indépendamment de nous, l'imagination nous donne une représentation du monde conforme à nos affections. Cette imagination, reine de l'enfance est une grande source d'erreur car elle nous donne une image du monde conforme à nos affections et non aux choses telles qu'elles sont réellement :

« Car si l'on entend ce mot selon l'usage, l'imagination n'est pas seulement, ni même principalement, un pouvoir contemplatif de l'esprit, mais surtout l'erreur et le désordre entrant dans l'esprit en même temps que le tumulte du corps. »

L'enfant ne peut faire prendre à son esprit le recul nécessaire qui lui permettrait de dépasser ce stade de l'imaginaire. L'imagination explique, par ce fait, l'égoïsme dont fait preuve l'enfant : ses désirs et ses envies sont pris pour des réalités. Il imagine que tout ce qu'il subit corporellement existe. Il est donc un être de passion, au sens où

« elles correspondent au premier rapport qui s'établit entre les émotions comme telles (mécanisme) et le jugement (ou la conscience) qui les observe, les rappelle et les annonce. La crainte est déjà une passion. »

L'enfant est esclave parce qu'il est passionné, ou plutôt parce qu'il est privé de liberté. Or cette réalité qui lui est propre ne peut se réaliser que par le biais des individus qui sont autour de lui. Il n'y a pas de choses existantes, il n'y a que des

gens, et ceci caractérise ses premières pensées : « *Les choses sont regardées et traitées comme des personnes.* »

Les affections du corps rendent ainsi l'enfant totalement passif dans ses jugements et font de lui un être de pures passions, réactif dans ses actes qui ne sont que peur, colère et désespoir. L'enfant est donc incapable au départ, de saisir le monde réel, il est condamné à l'imagination et ne voit les choses que selon ses affections et ses préjugés. Or, pour devenir adulte, l'enfant a besoin de se libérer de l'emprise des passions afin de parvenir à une maîtrise volontaire de son corps et ainsi développer son entendement. La pensée doit pouvoir prendre le pas sur le corps. Et la première étape de cette réconciliation entre l'âme et le corps est l'habitude.

L'habitude n'est pas chez Alain, comme chez beaucoup de philosophes, une aliénation, elle est simplement le contraire de l'émotion. Alors que dans l'émotion l'enfant perd ses moyens, c'est-à-dire le contrôle de son corps, il acquiert, avec l'habitude, ce contrôle, cette maîtrise de soi sans laquelle aucun acte volontaire n'est possible. L'habitude s'oppose également chez Alain à la coutume. Celle-ci n'est que routine acquise passivement et montée en chacun comme un mécanisme rigide. Elle peut alors devenir nuisible dès lors qu'elle est dérangée : l'enfant ou l'individu se retrouvant « hors de lui », la coutume instaurée laisse place à l'émotion violente. Elle est ainsi le costume derrière lequel s'abrite le timide et le paresseux et qui endort toutes nos pensées. Et le plus dangereux sans doute est que non seulement elle fait agir, mais elle fait également penser : la plupart de nos croyances et de nos « principes » sont de cet ordre : ils font partie de la coutume. Or, contrairement à elle, l'habitude est acquise activement et elle permet d'apprendre : apprendre n'étant pas ici acquérir quelque chose de nouveau, mais vaincre l'obstacle présent en chacun. En divisant la difficulté et en éliminant tous les gestes parasites, l'enfant parvient à supprimer l'agitation due à la peur et à la timidité. Tout essai commence dans la maladresse. C'est cela qu'il faut vaincre. Avoir une habitude est donc tenir son corps et faire ce qu'on veut, ou du moins savoir ce qu'on veut.

La première finalité de l'éducation est-elle de réconcilier l'âme avec le corps, et pour ce faire, Alain évoque une éducation du sentiment, inséparable de la pensée.

1.3. Freinet et l'enfant

C'est avec des moyens modestes que Freinet souhaite fonder une école du peuple. Les méthodes nouvelles d'éducation ont un aspect trop "aristocratique", elles sont réservées à une élite fortunée qui elle seule peut se permettre d'envoyer ses enfants dans ces écoles modernes. Freinet veut innover en cherchant à rendre accessible à chacun la pédagogie moderne. Il va ajuster les enseignements de Ferrière, de Pestalozzi, ou de Decroly, pour les rendre applicables dans les milieux modestes et ruraux. Dans son ouvrage *Pour l'école du peuple*, Freinet explique cette volonté de démocratiser l'Ecole Nouvelle, par la création de techniques éducatives inédites :

"Notre originalité c'est d'avoir créé, expérimenté, diffusé des outils et des techniques de travail dont la pratique transforme profondément nos classes".

Création et expérimentation sont les moteurs de cette recherche pédagogique. Freinet n'est pas un théoricien, c'est un homme de terrain, un bâtisseur, qui cherche à fonder quelque chose, quitte à démolir si cela ne le satisfait pas. C'est pour cela qu'il aime parler d'une technique Freinet, et non d'une pédagogie Freinet. Dans le préambule du premier numéro des *Brochures d'éducation nouvelle populaire*, il explique par ces termes les principes du mouvement éducatif développé à partir de la "Technique Freinet" :

« Nous ne sommes pas à proprement parler un pur mouvement d'éducation nouvelle au sens où on l'entend communément, parce que nous sommes plus préoccupé de bâtir pratiquement que de dresser aristocratiquement des constructions qui peuvent être parfois des modèles, certes, mais qui restent des modèles inaccessibles à la grande masse des éducateurs. »

Mais comment se définit la "Technique Freinet" ? De ses collègues de Suisse, d'Allemagne ou de Belgique, Freinet garde les principes fondamentaux du respect de l'enfance et de la confiance qu'on doit lui accorder.

« C'est l'enfant lui même qui doit s'éduquer, s'élever avec le concours des adultes. Nous déplaçons l'axe éducatif : le centre de l'école n'est plus le maître, mais l'enfant. Nous n'avons pas à rechercher les commodités du maître, ni ses préférences. La vie de l'enfant, ses besoins, ses possibilités sont à la base de notre méthode d'éducation populaire »

Ces principes sont ceux évoqués dans l'ouvrage de Ferrière, l'Ecole Active, véritable référence pour Freinet. En marge de cela, il met en avant des principes qui lui sont propres, tels l'ouverture nécessaire de l'école sur la vie, l'individualisation de l'enseignement, l'organisation de la classe sous forme de coopérative pour développer la notion de responsabilité chez l'enfant, le tâtonnement expérimental ainsi que ce qu'il appelle "l'éducation du travail". Pour Jean Houssaye, l'école, dans la conception que s'en fait Freinet, *"doit promouvoir et expérimenter une conception nouvelle du travail, élément organique de la vie, argument primordial de l'émancipation des peuples"*. S'il existe une conception théorique de la "Technique Freinet", c'est la pédagogie qu'il nomme "du travail". Il est persuadé que *"ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, c'est le travail"*. Pour cela, l'instituteur doit arriver à organiser au mieux son travail, et non sa discipline. Un matériel scolaire est cependant nécessaire, ce qui explique que Freinet ait cherché à créer de nouveaux outils pédagogiques. Dans l'Education au travail, il explique que l'enfant doit passer par l'expérience de la vie, et que, grâce à l'école, il doit acquérir ce qu'il appelle le "sens organique" du travail (différent d'un sens intellectuel ou moral). Ce qui définit cette démarche pédagogique, c'est l'aspect inductif de l'apprentissage.

Par cette méthode de travail, Freinet dépasse tous les principes d'acquisition des connaissances par le "par cœur", le "verbiage". L'enfant apprend à raisonner par lui-même, pour mieux se préparer à affronter la vie.

Pour reprendre Voltaire, on peut dire que Freinet, par son rôle d'éducateur, souhaite chez l'enfant *"semmer un grain qui pourra un jour produire une moisson"*. Il souhaite avant tout responsabiliser ses élèves, pour qu'ils prennent conscience de leur rôle à jouer dans la société future.

Freinet devient populaire dans le milieu de l'enseignement. L'imprimerie et toute la technique pédagogique qu'il développe lui amènent la reconnaissance de ses collègues. En une dizaine d'années, époque de son transfert de l'école du Bar à celle de Saint-Paul, Freinet devient un pédagogue de référence, dont la notoriété est établie.

2. RENCONTRE(S) AVEC LES POEMES OU LES POESIES A L'ECOLE ; LES ELEVES : PRATIQUES ET REPRESENTATIONS, UNE ENQUETE ET SES RESULTATS ; UNE PAROLE LIBRE OU UN DISCOURS MODELE DANS UN ESPACE CONFLICTUEL

Cette partie met en exergue la relation entre l'élève et la poésie en classe. Notre analyse se divise entre l'intérêt que les 'apprenants ont ou n'ont pas pour la séance de poésie, et le questionnaire qui leur a été assigné à la fin du déroulement de chaque séquence observée.

2.1. Introduction : Propos de Madame la ministre de l'Education nationale

« Je dis que déstabiliser, c'est bien mais faire dans le nihilisme, c'est catastrophique... ».

A la page 6 de la revue *Educ Recherche* n° 09-2014, madame la Ministre de l'Education nationale, Madame Nouria Benghabrit, déclare :

« Dans le cadre de la poursuite de la mise en œuvre de la réforme, le ministère de l'éducation nationale se donne pour mission de mener à terme tous les processus et démarches inscrits dans une perspective qualitative. Il s'agit de la refonte pédagogique, de la professionnalisation et de la bonne gouvernance.

1/ La refonte pédagogique s'attellera, bien entendu, à mettre en cohérence tous les facteurs de l'acte pédagogique (curricula, programmes, méthodes et techniques d'évaluation, progressions pédagogiques, résultats des apprentissages) à savoir, un "noyau curriculaire" établi à l'aune des défis à relever.

2) Par ailleurs, le secteur de l'éducation vise l'approfondissement de la professionnalisation de l'ensemble des acteurs de l'éducation (enseignants, inspecteurs, gestionnaires, cadres administratifs). Ceux-ci trouveront toute la plénitude dans l'exercice de leur métier qu'ils accompliront avec diligence, justesse, efficacité et efficacité.

3) Vecteur de développement, la bonne gouvernance est le dernier pilier de notre triptyque car il ne saurait y avoir de qualité sans l'adhésion et la participation de tous. Il ne saurait y avoir d'amélioration sans une gestion responsable des moyens conséquents mis à la disposition du secteur et sans des structures institutionnelles, fonctionnelles et novatrices proches de tous les partenaires.

Enfin, il ne saurait y avoir de résultats probants à la mesure des ambitions et des attentes des citoyens, sans un sursaut qualitatif de toute notre entreprise.

Afin de contribuer au bien-être de nos enfants, nous saurons, avec la collaboration de toute la famille éducative, répondre aux orientations assignées pour l'amélioration du système éducatif avec une gestion prospective, une pédagogie d'ouverture et un projet sociétal digne de notre entrée dans le troisième millénaire.»

Et elle poursuit lors d'un entretien avec les journalistes Nabila Benkertouta et Aïcha Benlantar :

« Il convient, d'abord, de rappeler la profondeur historique de la réforme de l'Ecole algérienne ; réforme issue des travaux et des conclusions de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNRSE), des mesures du Gouvernement de 2003, de la loi d'orientation sur l'éducation nationale 08-04 du 23 janvier 2008, du programme de son Excellence Monsieur le Président de la République Abdelaziz Bouteflika et de celui du Gouvernement de l'année 2014. De nouveaux programmes ont été élaborés et mis en application, de nouveaux manuels scolaires ont été édités et une nouvelle méthode d'enseignement basée sur l'approche par compétences a été adoptée

Après 10 ans de la mise en application de cette réforme sur le terrain, le ministère a tracé un programme stratégique visant l'évaluation à mi-parcours de la réforme de l'Ecole algérienne, basée sur une concertation d'étape de l'enseignement obligatoire. Une conférence a eu lieu les 20 et 21 juillet 2014 au lycée des mathématiques de Kouba, regroupant tous les acteurs du secteur ainsi que des chercheurs universitaires... Des recommandations importantes ont été formulées.

Nous avons apprécié les points forts de cette réforme malgré les dysfonctionnements enregistrés Il s'agit de proposer, en collaboration avec tous les concernés, des solutions appropriées pour la formation de nos enfants, en les aidant à construire des compétences pertinentes et mobilisables dans la vie active. C'est un travail ambitieux qui repose sur la refonte pédagogique, la bonne gouvernance, la professionnalisation du personnel éducatif par la formation ainsi que sur la redynamisation de la recherche en éducation, considérée comme référent incontournable.

Le premier pilier est la refonte pédagogique : Il s'agit de réaborder la question d'approches, de méthodologies, les programmes d'enseignement, les manuels scolaires...

Le deuxième pilier est celui de la professionnalisation de tous les acteurs par le biais de la formation.

Le troisième est celui de la gouvernance de ce secteur qui a besoin d'un bon pilotage en s'appuyant sur une réflexion partagée et dont l'objectif est l'amélioration des résultats de tous les cycles d'enseignement.»

La ministre mène ensuite son propos à son terme :

« La refonte pédagogique, initiée à travers les programmes et la formation, implique des changements dans les pratiques de classe. Cette refonte postule pour une participation active de l'élève à sa propre éducation. Ainsi, nous développerons en lui des capacités intellectuelles (esprit d'observation, d'analyse, de synthèse et de créativité) et psychoaffectives qui l'habilitent à devenir responsable, autonome, doté d'un esprit critique. Ce sont quelques traits du profil intellectuel du citoyen du 3^{ème} millénaire.

Vous voyez toute la complexité de la tâche assignée à la refonte pédagogique ! Nous mettrons tous les moyens qu'il faut pour cela. »

Enfin elle souligne l'apport prépondérant de la recherche :

« L'INRE doit jouer le rôle de tour de contrôle, de boussole pour aider les décideurs à orienter leurs choix et prendre les bonnes décisions. Sans recherche, il n'y a pas d'évaluation au sens scientifique du terme. Tous les moyens statutaires seront mis à la disposition de cet institut pour qu'il puisse accomplir sa mission dans de bonnes conditions.

Tous les pays qui ont fait évoluer leur école vers le progrès et la modernité ont misé sur la recherche tant expérimentale (pédagogique) que fondamentale. Il ne peut y avoir d'amélioration du système si on ne s'appuie pas sur la recherche. C'est là une évidence !»

La voix de madame la ministre, le Dr Nouria Benghabrit ouvre des voies à la mode qui révolutionne l'école de l'Algérie. C'est en toute lucidité qu'elle opte pour une remise sur orbite du système éducatif algérien.

L'approche par compétences symbolise la base de la réflexion des penseurs de la réforme du système en 2014 :

« De nouveaux programmes ont été élaborés et mis en application, de nouveaux manuels ont été édités et une nouvelle méthode d'enseignement basée sur l'approche par compétences a été adoptée »⁽²³³⁾

L'enseignement du FLE définit ses objectifs en termes de compétences et d'attitudes comme en termes de connaissances. Issue de la linguistique à travers la compétence de communication (Hymes 1972) et du domaine de la qualification professionnelle, la notion de compétence est à la fois omniprésente et discutée dans le domaine didactique (Coste et al., 2012). En pédagogie, elle est synthétiquement définie comme

« ...la capacité d'un sujet à mobiliser de manière intégrée des ressources internes (savoir, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui ». ⁽²³⁴⁾

²³³) BENGHABRIT Nouria, Entretien, *Revue Educ Recherche*, n° 09-2014.

²³⁴) BECKERS, 2002, p. 57.

Jusqu'à l'heure actuelle (2018), cette approche donne ses fruits mais semble révolue tout de même.

La tendance actuelle s'appuie sur l'idée que le principal acteur dans l'action pédagogique est cet élève apprenant, ce qui interpelle les "approches actionnelles" dont parle Eve-Marie Rollinat :

«... voilà ce qui nous semble rencontrer la perspective des approches actionnelles qui, dans le cadre de l'enseignement d'une langue /culture, conçoivent l'apprenant comme un acteur et l'apprentissage comme une action ». (235)

Par le truchement de cette recherche en didactique de la littérature et plus particulièrement en didactique de la poésie, nous avons constaté que sur le terrain, du moins à travers la wilaya de Constantine, rien ne se fait ou n'a encore été bien fait, que l'institution ait formulé l'exigence et l'urgence d'une refonte du système qui oriente toutes ses réflexions vers le noyau "Apprenant /acteur", abolissant le parcoeurisme qui conduit à des réflexes pavloviens ou behavioristes. Nous souhaitons développer chez l'élève la créativité et l'esprit critique (236) pour l'autonomie de l'individu à devenir le citoyen de demain.

Nous en donnons la preuve irréfutable par l'analyse que voici :

« Si la refonte pédagogique est au cœur de la réflexion, c'est parce qu'elle est la clé de voûte de la réforme. Elle concerne les pratiques de classe pour améliorer le rendement scolaire. Raisons pour laquelle il est nécessaire d'adopter de nouveaux comportements pédagogiques induisant des changements dans les contenus disciplinaires, leur conception, leur organisation, leur application et leur évaluation » (237)

Mao tsé toung disait bien :

« La vérité doit s'inspirer de la pratique. C'est par la pratique qu'on conçoit la vérité. Il faut corriger la vérité d'après la pratique ».

2.2. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie

Pour cette partie nous voulions savoir si les élèves montrent un intérêt pour la séance de poésie. Quelles en sont les causes et les conséquences ? A cet effet nous avons choisi trois (03) moments qui pourraient nous éclairer sur la situation de

²³⁵) ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie, (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, p.220.

²³⁶) Expressions de madame la ministre.

²³⁷) BENGHABRIT Nouria, propos cités.

l'apprentissage de la poésie à travers des tableaux convertis en histogrammes :

Moment 1 : Rencontre avec la poésie ou le poème en classe ?

Moment 2 : Corps en voix.

Moment 3 : Restitution du poème.

2.2.1. Moment 1 : Rencontre avec la poésie ou le poème en classe ?

Ce moment est crucial dans la mesure où il montre comment les apprenants appréhendent ce premier rendez-vous avec la poésie ou le poème. Est-ce que l'élève dans cette pratique de classe fait de la poésie, de la poétisation, ou plutôt ce contact devrait concrètement être avec le poème ?

La conception des tableaux convertis en histogrammes est réalisée en fonction de deux qualités, celle de l'écoute (*Bonne, moyenne, faible*) et celle du regard (*Curieux, interrogateur, morne, absent*). Un troisième ensemble de colonnes est dédié au degré de participation de l'apprenant (*Actif, en attente, passif*).

2.2.1.1. En 2013 : Tableau et histogramme

En classe comment se fait la rencontre de l'élève avec la poésie, voire le poème ?

Tableau III.1. Intérêt des apprenants pour la séance poésie

Moment 1 : Rencontre avec la poésie ou le poème en classe (2013) ?

	Qualité de l'écoute			Qualité du regard				Degré de participation		
	Bonne	Moyenne	Faible	Curieux	Interrogateur	Morne	Absent	Actif	En attente	Passif
A1		0	0	0		0	0		0	0
A2		0	0		0	0	0		0	0
A3	0	0		0	0		0	0	0	
A4	0	0		0	0		0	0	0	
A5		0	0	0		0	0		0	0
A6		0	0	0		0	0		0	0
A	4	0	2	1	3	2	0	4	0	2
%	66,66	0	33,34	16,66	50	33,34	0	66,66	0	33,34

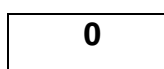
A1, A2, A3, A4, A5 et A6 : Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants

% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (6).



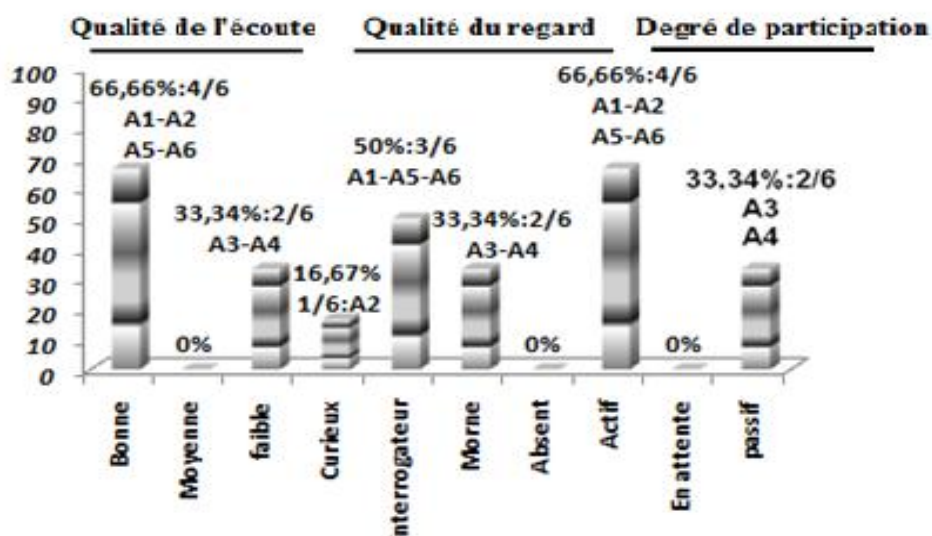
OUI



NON

Histogramme III.1. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

Moment 1 : Rencontre avec la poésie ou le poème en classe (2013) ?



Les observations montrent que les apprenants ont une qualité d'écoute plus que moyenne (quatre Apprenants sur six), ce qui explique le regard de la moitié des apprenants qui est plus interrogateur que morne, curieux ou absent. Cela engendre un degré de participation plutôt actif (66,66%).

2.2.1.2. En 2015 : Tableau et histogramme

En classe, comment se fait la rencontre de l'élève avec la poésie, voire le poème ?

Tableau III.2. Intérêt des apprenants pour la séance poésie.

Moment 1 : Rencontre avec la poésie ou le poème en classe (2015) ?

	Qualité de l'écoute			Qualité du regard				Degré de		
	Bonne	Moyenne	Faible	Curieux	Interrogateur	Morne	Absent	Actif	En attente	Passif
A1	0	0		0	0			0	0	
A2		0	0	0		0	0		0	0
A3	0	0		0	0			0	0	
A4	0	0		0	0			0	0	
A5	0		0	0		0	0	0		0
A6	0		0	0	0		0	0		0
A	1	2	3	0	2	4	3	1	2	3
%	16,67	33,33	50	0	33,33	66,67	50	16,67	33,33	50

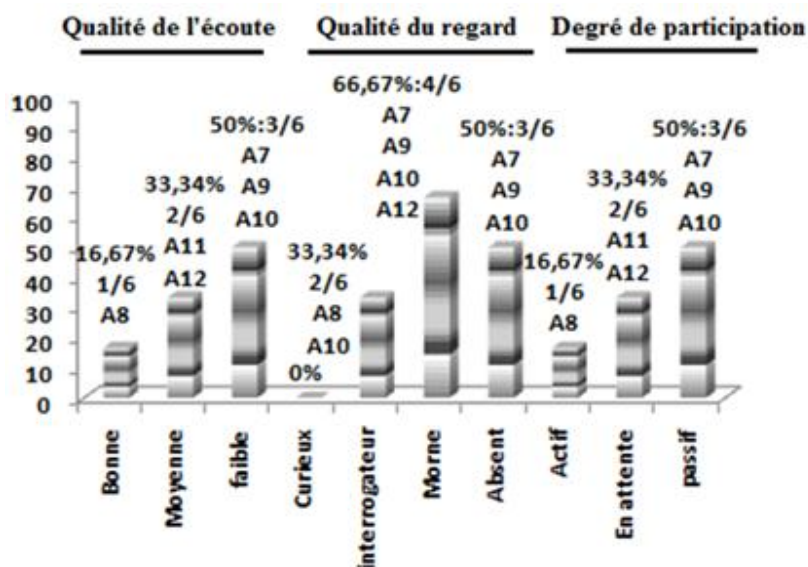
A7, A8, A9, A10, A11 et A12 : Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants

% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (6).

Histogramme III.2. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

Moment 1 : Rencontre avec la poésie ou le poème en classe (2015) ?



Les résultats montrent une faible qualité d'écoute (50%), vérifiée par la qualité morne du regard (66,67%) et un degré passif de participation de la moitié des apprenants.

2.2.1.3. Synthèse (2013 et 2015) : Tableau et histogramme

Tableau III.3. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

Moment 1 : Rencontre avec la poésie ou le poème en classe (2013 et 2015) ?

	Qualité de l'écoute			Qualité du regard				Degré de participation		
	Bonne	Moyenne	Faible	Curieux	Interrogateur	Morne	Absent	Actif	En attente	Passif
A1		0	0	0		0	0		0	0
A2		0	0		0	0	0		0	0
A3	0	0		0	0		0	0	0	
A4	0	0		0	0		0	0	0	
A5		0	0	0		0	0		0	0
A6		0	0	0		0	0		0	0
A7	0	0		0	0			0	0	
A8		0	0	0		0	0		0	0
A9	0	0		0	0			0	0	
A10	0	0		0	0			0	0	
A11	0		0	0		0	0	0		0
A12	0		0	0	0		0	0		0
A	5	2	5	1	5	6	3	5	2	5
%	41,67	16,67	41,67	8,33	41,67	50	25	41,67	16,67	41,67

A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 et A12 : Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

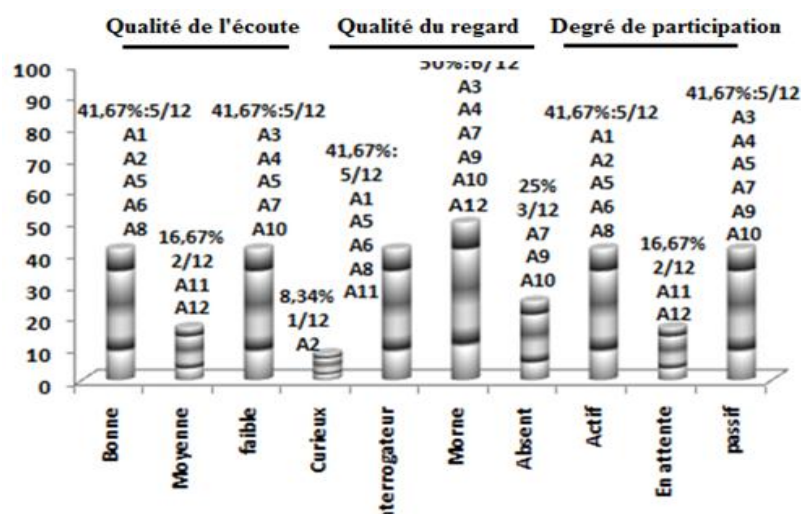
A : Somme des échantillons d'Apprenants % : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants

OUI

0
NON

Histogramme III.3. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

Moment 1 : Rencontre avec la poésie ou le poème en classe (2013 et 2015) ?



2.2.1.4. Analyse et commentaires

Les résultats de cette synthèse (2013 et 2015) se neutralisent et ne peuvent, a priori, servir de manière absolue à tirer une conclusion commune. Sauf que les qualités d'écoute, du regard et le degré de participation sont étroitement dépendants, en 2013 la qualité d'écoute a été bonne, un regard interrogateur et une participation active, alors qu'en 2015 c'est le contraire que nous avons observé, d'où ces statistiques moyennes enregistrées sur l'histogramme de synthèse.

Il n'y a jamais eu de rencontre avec le poème en classe. Le rendez-vous des apprenants est plutôt avec la poésie, poétisation, théorisation : sens et forme. Et cela est vérifié à juste titre par la deuxième hypothèse de notre travail, objet du 2^e chapitre.

2.2.2. Moment 2 : Première lecture par l'enseignant : Lecture(s) modalisante(s)

Quel impact a la (les) lecture(s) modalisante(s) par l'enseignant sur les élèves ?

La conception des tableaux convertis en histogrammes est réalisée en fonction de deux qualités, celle de l'écoute (*Bonne, moyenne, faible*) et celle du regard (*Curieux, interrogateur, morne, absent*). Un troisième ensemble de colonnes est dédié au degré de participation de l'apprenant (*Actif, en attente, passif*).

2.2.2.1. En 2013 : Tableau et histogramme

Quelles sont les retombées (positives /négatives) de la lecture modalisante sur l'élève ?

Tableau III.4. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

Moment 2. Première lecture par l'enseignant : Lecture(s) modalisante(s) (2013).

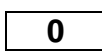
	Qualité de l'écoute			Qualité du regard				Degré de participation		
	Bonne	Moyenne	Faible	Curieux	Interrogateur	Morne	Absent	Actif	En attente	Passif
A1		0	0	0		0	0		0	0
A2		0	0	0		0	0		0	0
A3	0	0		0	0		0	0	0	
A4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A5		0	0	0		0	0		0	0
A6		0	0	0		0	0		0	0
A	4	0	1	0	4	1	0	4	0	1
%	66,67	0	16,67	0	66,67	16,67	0	66,67	0	16,67

Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants

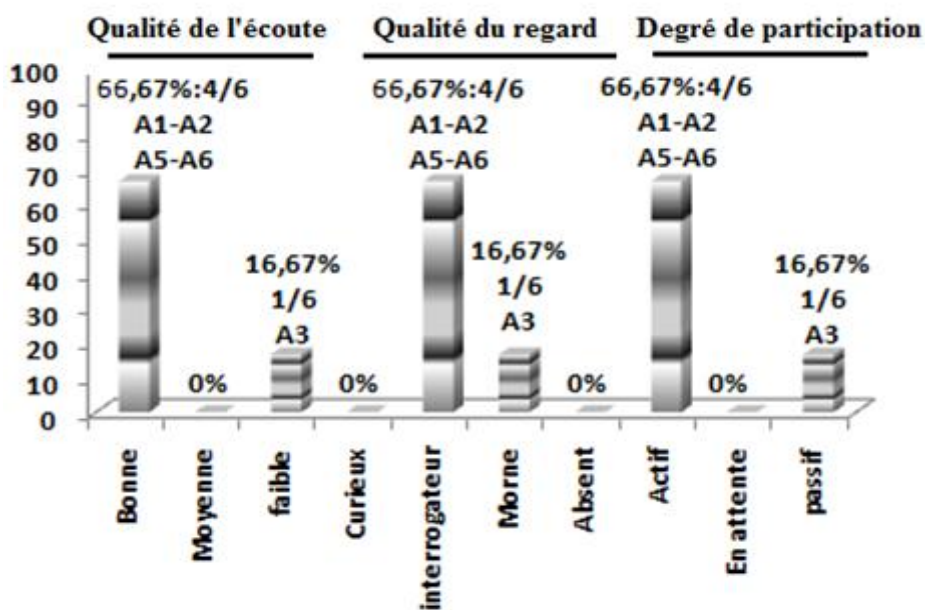
% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (6).


OUI


NON

Histogramme III.4. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

Moment 2. Première lecture par l'enseignant : Lecture(s) modalisante(s) (2013).



La première lecture par l'enseignant a des retombées positives sur les qualités de l'écoute (*bonne*) et du regard (*interrogateur*) ainsi que sur le degré de participation (*actif*), où nous avons enregistré un taux de 66,67% (quatre sur six).

2.2.2.2. En 2015 : Tableau et histogramme

Quelles sont les retombées (positives /négatives) de la lecture modalisante sur l'élève ?

**Tableau III.5. Intérêt des apprenants pour la séance poésie.
Moment 2. Première lecture par l'enseignant : Lecture(s) modalisante(s) (2015).**

	Qualité de l'écoute			Qualité du regard				Degré de participation		
	Bonne	Moyenne	Faible	Curieux	Interrogateur	Morne	Absent	Actif	En attente	Passif
A7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A12	0		0	0	0		0	0	0	
A	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
%	0	16,67	0	0	0	16,67	0	0	0	16,67

A7, A8, A9, A10, A11 et A12 : Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants

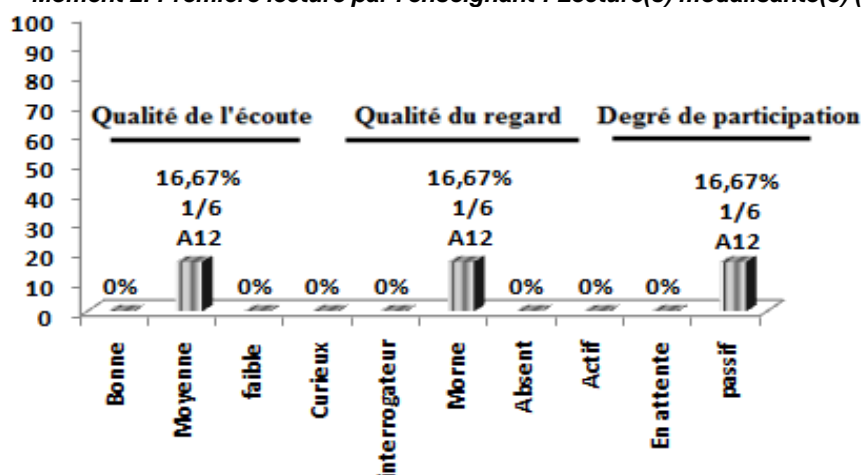
% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (6).

OUI

**0
NON**

Histogramme III.5. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

Moment 2. Première lecture par l'enseignant : Lecture(s) modalisante(s) (2015).



La première lecture par l'enseignant a des retombées négatives sur l'écoute (*moyenne*), le regard (*morne*) et la participation (*passive*) des apprenants.

2.2.2.3. Synthèse (2013 et 2015) : Tableau et histogramme

Quelles sont les retombées (positives /négatives) de la lecture modalisante sur l'élève ?

Tableau III.6. Intérêt des apprenants pour la séance poésie.
Moment 2. Première lecture par l'enseignant : Lecture(s) modalisante(s) (2013 et 2015).

	Qualité de l'écoute			Qualité du regard				Degré de participation		
	Bonne	Moyenne	Faible	Curieux	Interrogateur	Morne	Absent	Actif	En attente	Passif
A1		0	0	0		0	0		0	0
A2		0	0	0		0	0		0	0
A3	0	0		0	0		0	0	0	
A4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A5		0	0	0		0	0		0	0
A6		0	0	0		0	0		0	0
A7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A12	0		0	0	0		0	0	0	
A	4	1	1	0	4	2	0	4	0	2
%	33,33	8,34	8,33	0	33,33	16,67	0	33,33	0	16,67

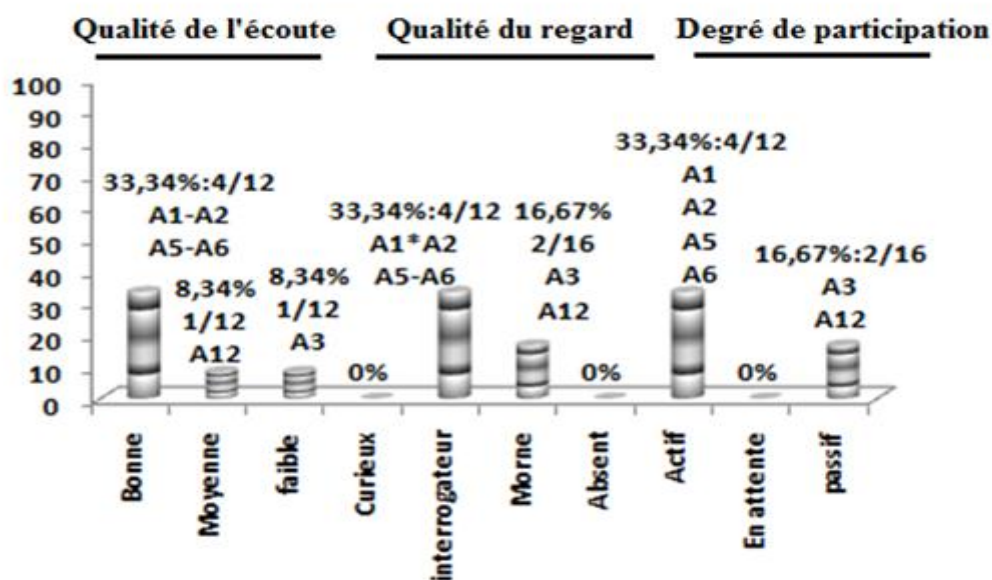
A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 et A12 : Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants

% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (12).

OUI 0
 NON

Histogramme III.6. Intérêt des apprenants pour la séance poésie.
Moment 2. Première lecture par l'enseignant : Lecture(s) modalisante(s) (2013 et 2015).



2.2.2.4. Analyse et commentaires

Les résultats de la synthèse des observations de la première lecture par l'enseignant sur les deux années (2013 et 2015) sont disparates. En effet les retombées de ce moment 2 ont été "*positives*" en 2013 et "*négligentes*" en 2015.

Ce comportement pourrait être interprété par les circonstances différentes de nos visites en classes (enseignants avertis en 2013 et non avertis en 2015). En même temps le fait que les enseignants en 2015 n'accordent pas d'intérêt pour la lecture modalisante est une bonne initiative au sens de notre recherche, si telles sont leurs intentions, bien entendu : c'est-à-dire laisser le texte poétique à l'élève pour tisser une relation élève-texte par la voix. Nous pouvons aussi avancer l'hypothèse que les enseignants en 2015 n'accordent aucune importance à la lecture du poème.

2.2.3. Moment 3 : Restitution du poème

Ce moment qui synthétise les moments 1 et 2, est focalisé sur la mémorisation du texte poétique qui est la préoccupation par excellence des enseignants. L'étape suivante étant celle de la récitation du poème.

Comment se fait la restitution du poème en classe ?

Pour les besoins de cette observation nous avons réalisé des tableaux convertis en histogrammes en fonction de deux qualités, celle de l'écoute (*Bonne, moyenne, faible*) et celle du regard (*Curieux, interrogateur, morne, absent*). Un troisième ensemble de colonnes est dédié au degré de participation de l'apprenant (*Actif, en attente, passif*).

2.2.3.1. En 2013 : Tableau et histogramme

Comment se fait la restitution du poème en classe ?

Tableau III.7. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

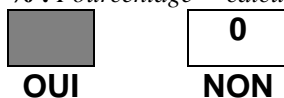
Moment 3 : Restitution du poème. (2013).

	Qualité de l'écoute			Qualité du regard				Degré de participation		
	Bonne	Moyenne	Faible	Curieux	Interrogateur	Morne	Absent	Actif	En attente	Passif
A1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A	5	0	0	0	5	0	0	5	0	0
%	83,33	0	0	0	83,33	0	0	83,33	0	0

Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

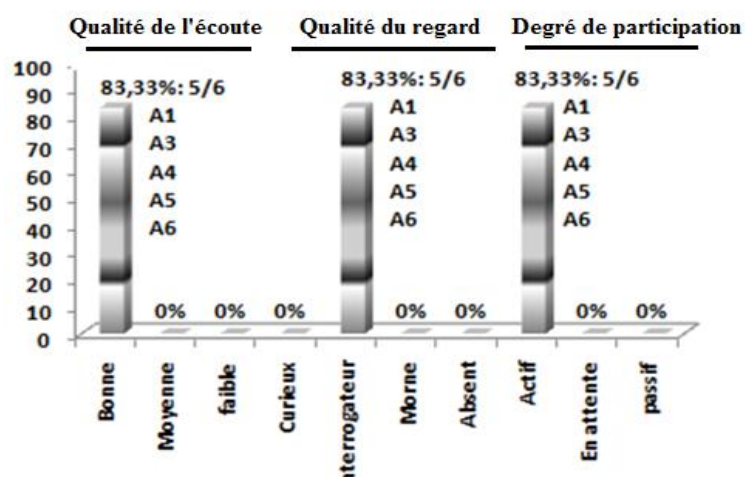
A : Somme des échantillons d'Apprenants

% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (12).



Histogramme III.7. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

Moment 3 : Restitution du poème (2013).



La restitution du poème a été positive dans sa globalité, en effet cinq (05) apprenants sur six (06) ont eu une bonne qualité d'écoute, un regard interrogateur et un degré de participation actif (83,33%).

2.2.3.2. En 2015 : Tableau et histogramme

Comment se fait la restitution du poème en classe ?

Tableau III.8. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

Moment 3 : Restitution du poème (2015).

	Qualité de l'écoute			Qualité du regard				Degré de participation		
	Bonne	Moyenne	Faible	Curieux	Interrogateur	Morne	Absent	Actif	En attente	Passif
A7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
%	16,67	0	0	0	16,67	0	0	16,67	0	0

A7, A8, A9, A10, A11 et A12 : Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

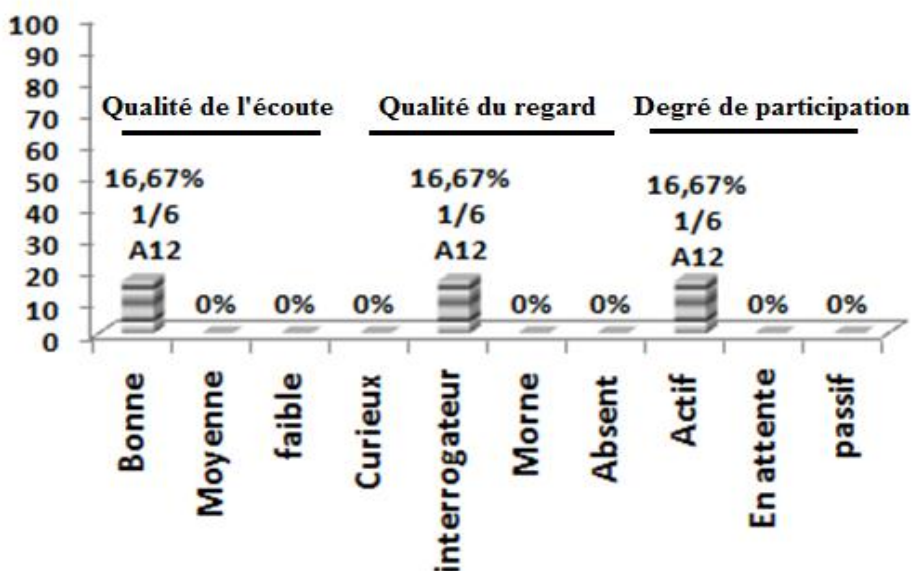
A : Somme des échantillons d'Apprenants

% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (12).

OUI NON

Histogramme III.8. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

Moment 3 : Restitution du poème (2015).



La restitution du poème a été négative, en effet un (01) apprenant sur six (06) a eu une bonne qualité d'écoute, un regard interrogateur et un degré de participation actif (16,67%).

2.2.3.3. Synthèse (2013 et 2015) : Tableau et histogramme

Comment se fait la restitution du poème en classe ?

Tableau III.9. Intérêt des Apprenants pour la séance poésie.

Moment 3 : Restitution du poème (2013 et 2015).

	Qualité de l'écoute			Qualité du regard			Degré de participation			
	Bonne	Moyenne	Faible	Curieux	Interrogateur	Morne	Absent	Actif	En attente	Passif
A1		0	0	0		0	0		0	0
A2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A3		0	0	0		0	0		0	0
A4		0	0	0		0	0		0	0
A5		0	0	0		0	0		0	0
A6		0	0	0		0	0		0	0
A7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A12		0	0	0		0	0		0	0
A	6	0	0	0	6	0	0	6	0	0
%	50	0	0	0	50	0	0	50	0	0

A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 et A12 : Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

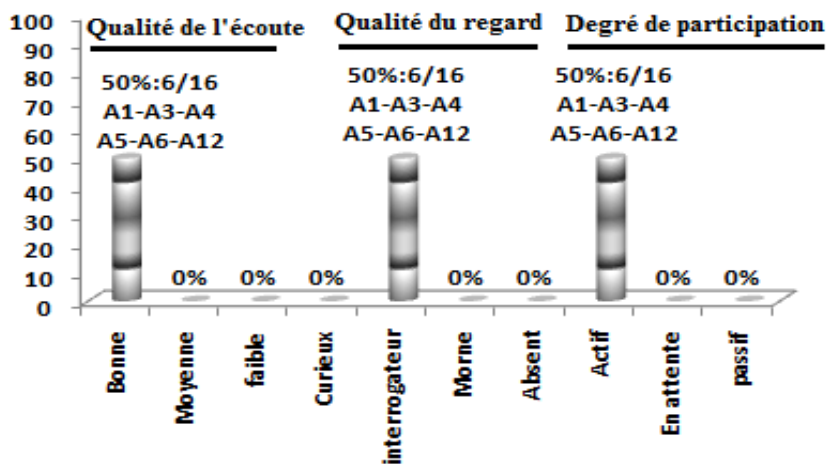
A : Somme des échantillons d'Apprenants

% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (12).



Histogramme III.9. Intérêt des apprenants pour la séance poésie.

Moment 3 : Restitution du poème (2013 et 2015).



2.2.3.4. Analyse et commentaires

Il est clairement observable que l'objectif des enseignants en 2013 est atteint. La récitation du texte poétique frôle la perfection (83,33%). Les élèves écoutent et s'écoutent réciter, nous sommes dans la tradition ancestrale de la poésie à l'école. La déchéance apparaît en 2015 où la restitution du poème est quasi inexistante (16,33%). Si les élèves en 2015 ne lisent et n'apprennent pas les poèmes, que font-ils concrètement dans cette pratique ?

Comment expliquer une telle disparité de l'agir professoral entre 2013 et 2015 ?

Une première explication se réfère toujours aux conditions de nos visites, les enseignants avisés de notre passage en classe en 2013 ont eu un temps suffisant pour préparer les élèves à une récitation parfaite.

En 2015 notre visite surprise a dévoilé la réalité de l'enseignement de la poésie. Une autre explication se rattache à la formation des enseignants : est-ce que le volet de l'enseignement de la poésie a été pris en charge lors des demi-journées pédagogiques ? Ou simplement les enseignants de 2015 assurent seulement une fonction et non le métier d'enseignement, d'où le laisser-aller total dans ce domaine.

2.3. Ce qui donne sens à l'apprentissage : La reconstruction continue de l'expérience

« Toute expérience devrait faire quelque chose pour préparer une personne à des expériences ultérieures d'une qualité plus profonde et plus vaste. C'est la signification même de la croissance, continuité, reconstruction de l'expérience » ⁽²³⁸⁾.

Apprendre en proposant des activités qui sollicitent les sens, véritables capteurs d'apprentissage, par exemple les yeux fermés, les oreilles grandes ouvertes pour découvrir et caractériser son environnement, est une dimension non négligeable pour développer des savoir-faire linguistiques immédiats et utiles.

Chercher le bruissement de la langue, un peu étrangère au début puis de plus en plus familière, donner à trouver et à recréer ses sonorités concrètes, est un vrai "jeu d'oreille" (*« La voix suppose ce que c'est qu'entendre et ce qu'est une écoute »* ⁽²³⁹⁾) et

²³⁸) DELEDALLE, Gérard, (1995), *Expérience et éducation*, PUF, p. 12. (cité John Dewey, 1963).

²³⁹) MESCHONNIC, Henri, (1995), "Le théâtre dans la voix", *La Licorne, Penser la voix*, n° 41, p. 27.

de langue qui exige un travail physique sur l'aperture de la cavité buccale comme sur le souffle.

« *Ce mode de communication vocale est essentiellement constitué de signes paralinguistiques. Ceux-ci se différencient des signes linguistiques en ce qu'ils sont entiers (non articulés entre eux), motivés (non arbitraires), continus (c'est-à-dire pas seulement longs ou courts) et sans haute organisation sémantique* » ⁽²⁴⁰⁾.

On le voit, c'est l'ensemble des parties du corps qui se trouve mobilisé dans des activités d'énonciation. Calame Griaulle avance :

« *Le corps est le siège d'échanges biologiques et de manifestations psychiques inséparables [...] des réactions physiologiques qui les traduisent ou les accompagnent* » ⁽²⁴¹⁾.

« *C'est en effet dans le corps du locuteur que le verbe puise ses quatre éléments constitutifs, ce sont les déplacements de ses principes spirituels qui déterminent les modalités de l'intonation, ce sont les variations de la personne qui confèrent à sa parole sa force* » ⁽²⁴²⁾.

« *Certains gestes sont destinés à aider les paroles à sortir lorsqu'elles viennent un peu difficilement, ainsi on se frotte la tête d'avant en arrière et d'arrière en avant lorsqu'on est embarrassé, pour remuer le cerveau et en faire sortir les idées* » ⁽²⁴³⁾.

Calame Griaulle emprunte au peuple Dogon un beau proverbe sur la contribution active des gestes à la parole énonciative :

« *D'une façon générale, l'importance des gestes ajoutés à la parole consiste en un apport d'huile ; les paroles simples sont à base d'eau ; faire des gestes les lubrifie, les rend plus coulantes, plus faciles à comprendre, on dit que "Parler en faisant des gestes de la main fait se rencontrer l'eau et l'huile"* » ⁽²⁴⁴⁾.

La langue ne peut se passer de son support. Mieux, elle en dépend. Le corps crée du sens par l'expression non verbale, comme une primo énonciation et le complète par l'expression verbale, les deux composantes ne pouvant être dissociées l'une de l'autre. Jean Gagnepain explicite cela :

²⁴⁰) DELBE, Alain, (1995), *Le stade vocal*, p. 25.

²⁴¹) CALAME GRIAULLE, Geneviève, (2009), *Ethnologie et langage, la parole chez les Dogons*, Première partie : *La théorie de la parole*, p. 33.

²⁴²) Idem, p. 58.

²⁴³) CALAME GRIAULLE, Geneviève, (2009), op. cit. p. 73.

²⁴⁴) Ibidem.

« ... il transforme le pas qu'il exécute et le son qu'il produit respectivement en danse et en chant » ⁽²⁴⁵⁾.

Et Meschonnic finit par dire :

« C'est le corps entier qui participe à la voix. C'est l'ensemble du corps qui est la source de la pulsion vocale et c'est par la voix que le corps est pris dans le langage » ⁽²⁴⁶⁾.

Claude Regy résume magistralement en proférant :

« Séparer la voix du corps, c'est une vivisection » ⁽²⁴⁷⁾.

Le corps de l'apprenant, premier constituant authentique de la classe, apparaît donc comme « une matière brute qui véhicule du sens » ⁽²⁴⁸⁾. Alain Delbe met en relief le trio fondateur même de cette recherche :

« Au stade vocal, la voix devient pour l'enfant un support essentiel de son individualité. Elle est lui dans le monde sonore, "corps en voix" parmi les autres voix avec lesquelles elle communique. Car dans ce monde sonore, elle le représente, elle le rend présent, présent à lui-même et aux autres, non seulement par les sonorités qu'elle émet, mais aussi par l'articulation de ces sonorités à l'éprouvé corporel (effort musculaire, souffle, vibration) dont elles sont l'effet. Par cet ancrage corporel de la voix, l'enfant est dans le monde sonore non comme seule modulation sonore exprimant une individualité psychique, mais comme corps vivant » ⁽²⁴⁹⁾.

Les vecteurs d'expression que constituent la voix, le regard, la mimique, la gestuelle sont autant d'éléments capitalisables pour la construction à venir du discours.

« Une voix, c'est du corps hors du corps. Deux voix qui se répondent, c'est un peu du corps à corps. On dit bien qu'une voix est touchante, ou pénétrante, caressante. Il y a du geste en elle, sous une forme sonore » ⁽²⁵⁰⁾.

« La voix ne dit pas. Ce qu'on dit, on le dit, en parlant par la voix. Mais ce n'est pas la voix qui dit, c'est vous qui dites, ou c'est moi. La voix, elle, fait [...]. Elle fait une prosodie qui n'est pas celle du discours, mais celle du corps et de la relation entre les corps » ⁽²⁵¹⁾.

Au-delà de la relation simpliste entre voix et corps, Meschonnic va plus loin dans sa conception de la voix et voit en elle non seulement le geste mais le sens :

²⁴⁵) GAGNEPAIN, Jean (1997), "De la voix et du geste", *La Licorne, Penser la voix*, n° 41.

²⁴⁶) MESCHONNIC, Henri, (1997), "Le Théâtre dans la voix", *La Licorne, Penser la voix*, n° 47, p. 27.

²⁴⁷) REGY, Claude, (1997), "Le champ de la voix", *La Licorne, Penser la voix*, n° 111, p. 43.

²⁴⁸) GORMANSKI, Alex, (2005), "Donner la parole au corps", *Le Français dans le monde*, n° 338, p. 31.

²⁴⁹) DELBE, Alain, *Le Stade vocal*, p. 24.

²⁵⁰) MESCHONNIC, Henri, "Le théâtre dans la voix", op. cit. p. 28.

²⁵¹) Idem, p. 27.

« *La voix est un sens [...], l'affect de dire le vivre* » ⁽²⁵²⁾.

Et ainsi il montre son opposition à la conception instrumentaliste de la voix, de Dessons qui la considère « ... *comme un simple médium, un simple dehors de la psychologie* » ⁽²⁵³⁾.

En donnant libre cours à des interactions non verbales et verbales qui contiennent la spécificité de chacun de ces vecteurs et favorisent l'articulation de l'ensemble à partir de situations de communication qu'il élabore, l'enseignant a à sa disposition d'importantes ressources pour travailler sur la langue, aussi bien sur le plan pragmatique que formel.

A l'usage on se rend compte que, dans cette pratique pédagogique qu'est le texte poétique, on fait de l'élève un apprenant, beaucoup plus souvent en situation de dire et de faire et que, surtout, son temps de parole est supérieur à celui de l'enseignant qui apparaît dans ce cas davantage comme un guide, un metteur en scène, un pourvoyeur de situations à dire à faire. Cela donne aussi l'occasion à l'élève de se surprendre lui-même dans la construction de sa nouvelle identité d'apprenant – découvreur d'une autre langue (FLE) et d'une autre culture.

Miser sur le corps n'a rien d'extravagant. C'est plutôt un pari didactique, celui de la reconnaissance des données immédiates de l'habitus de tout élève apprenant. C'est également un parti pris, celui de rompre avec le principe du corps, convenance depuis longtemps en place, de le faire sortir de la bonne contenance qui semble l'affecter si l'on en juge par le peu de place qui lui est accordé comme facteur d'apprentissage dans nombre de milieux institués.

Il n'y a pas de remède miracle en enseignement des langues, il y a des petits gestes qui peuvent révolutionner la pratique de classe en matière de poésie. Des pistes que nous tenterons d'explorer dans cette recherche rien que pour trouver un plaisir à s'exprimer dans une langue étrangère. A cet effet, Patricia Rigoli écrit :

« *Les enfants apprennent en jouant avec tous leurs sens et leurs émotions. Si l'on parvient à engager en même temps les sensations et les sentiments des enfants, l'apprentissage laissera chez eux une empreinte qui ne s'effacera jamais. L'enfant possède une énorme capacité d'adaptation et d'imitation, ce qui lui permet d'acquérir une excellente compétence communicative. Il*

²⁵²) MESCHONNIC, Henri, "Le théâtre dans la voix", op. cit, p. 25.

²⁵³) DESSONS, Gérard, (1997), "Présentation", *La licorne, Penser la voix*, n° 41 p. 4.

s'approprié non seulement les aspects verbaux mais aussi les gestes, les mouvements, la "musique" de la langue étrangère... Ce qui les intéresse ? Pour les plus petits : jouer, chanter, danser, dessiner, écouter des histoires »

Francine Cicurel ajoute : « Le ludique a sa place dans l'agir professionnel de l'oral » ⁽²⁵⁴⁾.

2.3.1. L'enfant et la (les) lecture(s)

« Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...] Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » ⁽²⁵⁵⁾.

2.3.1.1. Pour rendre les choses intéressantes : Lire la poésie

La lecture de la poésie n'est pas une lecture comme une autre. Rares sont ceux qui peuvent l'apprécier de manière cursive, justement parce qu'elle arrête. Elle arrête parce qu'elle garde trace, mais aussi parce qu'elle dérange : on entend souvent parler à ce propos de gêne, de pudeur. Elle dérange également parce que ce n'est pas le langage auquel on est habitué, c'est un langage qui exige un véritable travail de la part du lecteur.

Il s'agit en effet pour lui, devant chaque nouveau poème, de déchiffrer le code nouveau qui en fait la cohérence. Il n'a pas à se demander d'abord ce qu'a "voulu dire" le poète, mais comment il l'a dit, suivant le mode même de composition qu'indique Valéry dans *Variétés* ⁽²⁵⁶⁾

« Si l'on s'inquiète de ce que j'ai "voulu dire" dans tel poème, je réponds que je n'ai pas voulu dire, mais voulu faire et que ce fut l'intention de faire qui a voulu ce que j'ai dit... ».

Et Reverdy va dans le même sens quand il remarque :

« La poésie n'est pas dans l'émotion qui nous étreint dans quelque circonstance donnée car elle n'est pas une passion. Elle est un acte » ⁽²⁵⁷⁾.

²⁵⁴) CICUREL, Francine, (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues*, p. 179.

²⁵⁵) ECO, Umberto, (1970), *Lector in fabula*, trad. Myriem Bouzaher (1985), Paris, Ed. Grasset, p. 63.

²⁵⁶) VALÉRY, P., (1957), *Variétés*, p. 92.

²⁵⁷) REVERDY, P., (1989), p. 132.

Lire la poésie aussi est un acte qui répond à ce travail de création poétique, et c'est également, pourrait-on dire, une activité poétique puisque cela nécessite l'intelligence, l'appréhension de ce langage particulier fondé sur les possibilités significatives, l'attention aussi à ne pas laisser dériver sa propre subjectivité. C'est donc un acte difficile et qui demande un engagement de tout l'être.

« De même que le poème exige du poète une activité en profondeur de tout son être, de même, pour être reçu, le poème exige du lecteur ou de l'auditeur, une attention privilégiée, exactement une attention créatrice, non pas la seule attention des facultés intellectuelles, d'analyse, de raisonnement, mais une disponibilité de toutes les facultés sensibles, affectives, oniriques, psychiques, car celui qui reçoit le poème ne le reçoit véritablement que s'il le recrée au niveau de sa propre expérience vécue, de son propre destin » (258).

Rimbaud est l'un des premiers poètes à avoir fait saisir cette nécessité d'une lecture et d'une attention particulière, quand il dit que ses poèmes sont à comprendre *« littéralement et dans tous les sens »*.

C'est là aussi que peut se saisir quelque chose du plaisir du texte poétique, l'attention au signifiant, l'ouverture du langage, joints à la vérité profonde de ce qui est dit et qui ne pourrait pas être dit autrement.

2.3.1.2. Lire la littérature comme réception authentique

Anne Godard, dans son récent ouvrage (*La littérature dans l'enseignement du FLE*, 2015), oriente sa réflexion dans le premier chapitre : "La littérature dans la didactique du français et des langues, histoire et théories" (pp. 46 à 48) vers le problème de la réception de la lecture littéraire :

À la différence des approches qui cherchent à définir et à situer le discours littéraire, la réflexion sur la lecture littéraire, lorsqu'elle émerge en FLE dans les années 1980, se concentre sur la lecture individuelle de la littérature en cherchant à se rapprocher, en classe, d'une « réception authentique ». Mais comment la définir ? Peut-elle être associée à des activités et peut-elle s'exercer sur des extraits ?

2.3.1.2.1. Lecture scolaire et contextualisations

Dans la démarche communicative qui cherche à s'approcher, dans la situation d'enseignement-apprentissage, des situations réelles de communication, s'est posée

²⁵⁸) CLANCIER, G-E. (1973), p. 72.

la question de savoir quelle « authenticité » de la littérature était à privilégier et préserver. Le sens le plus courant est d'opposer le document authentique au document *fabriqué* spécialement pour la classe. Dans ce sens, un roman, comme une publicité, est un document authentique, il n'a pas été écrit spécialement pour répondre à une progression linguistique ni pour servir de support d'enseignement de langue/ culture. Mais le découpage d'un texte, sa sélection dans un manuel, les activités auxquelles il donne lieu préservent-ils l'authenticité de l'expérience de lecture proposée ?

En classe, il est fréquent de lire des extraits plutôt que les œuvres intégrales. Dans ce cas, ce qui est donné au lecteur est déjà une interprétation de cette œuvre selon différents critères de choix : questions de forme ou de contenu, difficulté supposée de développements jugés "inutiles" à la compréhension, parties qui développent une histoire secondaire, ou sujet "gênant" vis-à-vis d'un certain public... Même si les raisons sont justifiables d'un point de vue pédagogique; elles changent les conditions de l'expérience de lecture. De plus, la matérialité même du support change le rapport à "l'objet" littérature : lire un extrait de roman dans un manuel, accompagné de questions, lire ce même extrait en photocopies, avoir en mains le livre imprimé, lire sur tablette, écouter un "livre audio" ou, dans le cas du théâtre, voir la captation filmée d'une mise en scène ou aller voir la représentation, engagent des expériences très différentes du même texte. Cette diversité que l'on retrouve dans les pratiques culturelles, peut être un atout pour l'enseignant qui peut utiliser de manière conjointe ou alternée l'écoute, la lecture silencieuse et la lecture à haute voix pour diversifier l'expérience de lecture.

Mais dans une approche commune communicative qui privilégie les documents et les situations authentiques de communication, on comprend que l'on puisse privilégier des textes complets pour ne pas se limiter uniquement aux quelques extraits présents dans des manuels, parmi des documents pédagogiques fabriqués,

2.3.1.2.2. La lecture littéraire, une lecture interactive

C'est le choix de lire des œuvres intégrales que défend, Francine Cicurel dans *Lectures interactives* (1991) et dans un article paru la même année, en proposant, pour la lecture de littérature en classe de langue, de s'intéresser spécialement aux formes narratives. Faisant remarquer - comme le développera plus tard Schaeffer dans *Pourquoi la fiction ?* (1999) - qu'

« il existe un besoin chez chacun d'être au contact d'histoires », elle définit « la lecture littéraire comme une expérience dans le sens où elle appelle un type de réaction affective, intellectuelle qui est tout autre chose que les processus cognitifs mis en œuvre pour la réception du texte à caractère informatif » (p. 12).

D'autre part, Francine Cicurel s'appuie sur les théories de la lecture - en particulier celle de la coopération du lecteur d'Umberto Eco (1985) - pour décrire l'implication du lecteur et les manières dont il participe à la construction du monde qu'il est en train de lire. Selon Eco, le lecteur complète la fiction avec des connaissances extérieures qui forment « l'encyclopédie du lecteur » et, au fur et à mesure de sa lecture, il émet des hypothèses sur le déroulement de l'histoire, hypothèses qui orientent sa lecture, contribuent à la tension, au suspens, à l'envie de continuer à lire. La mise au jour de ces processus de lecture - qui joignent l'interprétation symbolique à la compréhension littérale - permet de proposer aux apprenants des stratégies pour améliorer leur lecture en dépassant leurs difficultés linguistiques ou culturelles.

L'accompagnement pédagogique ne se concentre donc pas sur des questions lexicales ou grammaticales, pas plus qu'il n'attire l'attention sur des points de compréhension locale, mais il vise à rendre actif l'apprenant en sollicitant son imagination, ses capacités de raisonnement, d'inférence et d'anticipation, en lui faisant expliciter ses hypothèses. Une telle démarche essaie de conserver à la lecture son mouvement "authentique" qu'elle renforce seulement et rend plus conscient pour permettre à l'apprenant de dépasser des obstacles linguistiques qui pourraient le décourager. Le questionnement qui accompagne le texte ne sert donc pas à l'évaluation, contrairement aux questions traditionnelles de compréhension, mais il oriente l'apprenant dans une démarche d'anticipation. Il s'agit de mettre l'accent non sur les difficultés de lecture ou les opacités du texte, mais sur des

connaissances d'un autre niveau qui permettent: à l'apprenant d'interpréter des comportements ou de reconnaître des scénarios plus ou moins prévisibles et de faire des inférences à partir de la situation initiale.

La technique du "dévoilement progressif" présentée par Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, dans leur ouvrage *Pour une lecture littéraire* (2005) repose sur le même présupposé qu'il y a des situations et des schémas d'action qui sont récurrents et qui fonctionnent ainsi un peu comme des stéréotypes narratifs ou, comme les appelle Dufays, des stéréotypes langagiers ou culturels. Ces schémas convenus peuvent servir d'outil pour développer la compétence de lecture. L'intérêt de travailler sur des genres populaires qui jouent sur les stéréotypes, comme le roman policier, tient aussi à la possibilité de s'appuyer sur des schémas attendus. Le lecteur peut se tromper en se fiant à un stéréotype situationnel ou narratif mais, du moins, il entre dans une dynamique d'anticipation et, par l'analogie avec du connu, il est capable de donner suffisamment de sens à ce qu'il lit pour avancer - et corriger, ce faisant - ce que les premières hypothèses peuvent avoir de sommaire et d'incomplet, ce qui constitue un des plaisirs de la lecture, par exemple de romans de détection ou de nouvelles "à chutes", qui sont construits pour surprendre le lecteur.

La mise en commun des hypothèses et la confrontation des interprétations, lorsqu'elles sont faites dans une atmosphère bienveillante, constituent un moyen collaboratif de préciser la compréhension et aident les lecteurs novices à renforcer leurs stratégies en explicitant leur interprétation et en écoutant la manière dont les autres sont arrivés à formuler des interprétations similaires ou divergentes. La dimension collective fait donc partie de la méthodologie interactive qui comporte trois mouvements : "l'interaction du lecteur vers le texte" à travers les hypothèses de lecture ; "l'interaction du texte sur le lecteur" à travers l'expression par le lecteur de l'effet que le texte a sur lui ; "l'interaction entre les membres du groupe-classe" qui partagent leurs hypothèses et leurs ressentis :

« Ainsi, le texte n'est plus seulement un objet étranger, un objet à étudier, difficilement accessible, mais un texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose. »⁽²⁵⁹⁾

²⁵⁹) Cicurel, (1991), *Lecture interactive*, p.13

Le "sujet lecteur" est ainsi reconnu et aidé à prendre conscience de lui-même, c'est-à-dire à la fois de sa subjectivité qui fait que sa lecture est unique, et de ce qu'il partage avec les autres lecteurs du même texte.

2.3.1.2.3. Pratiques de lecture et médiation vers la littérature

Par opposition à la situation en classe qui, trop souvent, « *établit une posture de lecture uniforme, toute centrée sur le texte* » où le lecteur est « *face à un texte accompagné de discours commentatifs, de consignes sur le dire, sur le lire* » qu'un enseignant "tiers-lecteur" interpose entre le texte et lui, Francine Cicurel (2001) propose aussi de mieux prendre en compte la diversité des situations de lecture, en variant les buts de lecture et en restituant la vocalité du texte et la dimension corporelle. Ainsi que l'écrit Daniel Pennac (1992), le professeur qui lit à haute voix peut agir comme un révélateur photographique ; il ne s'interpose pas entre le livre et ses élèves, comme il le ferait par une explication, mais c'est par sa chimie que l'image du livre se forme et leur devient visible, L'enseignant joue alors pleinement son rôle de médiateur et il peut encourager également les apprenants à jouer ce rôle : par la lecture à haute voix; par une présentation en quelques mots de ce qui l'a touché ou l'attire dans ce livre, par le dessin même, comme le proposent certaines activités d'accompagnement de la lecture. L'interprétation s'y exprime alors comme le résultat d'une activité intérieure d'appropriation, mais elle est en même temps partagée avec d'autres, à qui l'interprétation est destinée.

D'autres recherches récentes en FLE se sont orientées vers l'étude des pratiques de lecture (Godard, Havard et Rollinat-Levasseur, 2011). S'appuyant sur des enquêtes sur les pratiques de lecture effectives des apprenants (Rollinat-Levasseur, 2011) et sur l'étude des médiations scolaires (Cicurel, 2001, 2007 et 2011 ; Baptiste, 2011 ; Havard, 2011), elles montrent l'intérêt d'intégrer à la didactique de la lecture une meilleure connaissance des pratiques et des valeurs sociales qui précèdent, entourent et favorisent le contact avec les livres.

2.3.1.3. Lecture "sujet" ou lecture expérientielle : du lecteur au 'sujet' lecteur

« *Dès qu'on relit et qu'une différence éventuelle s'insinue entre une première et une deuxième fois, et à chacune des autres fois une différence nouvelle, alors la lecture elle-même commence à apparaître en se lisant elle-même comme un acte qui a son historicité propre, sa tenue distincte de son objet* » ⁽²⁶⁰⁾.

²⁶⁰) MESCHONNIC, Henri, (1989), *La rime et la vie*, Ed. Verdier, p. 113.

« On doit envisager l'opération de ce [lecteur] comme une sorte de lectio, production propre au "lecteur". Celui-ci ne prend ni la place de l'auteur ni une place d'auteur. Il invente dans les textes autre chose que ce qui était leur "intention". Il les détache de leur origine (perdue ou accessoire). Il en combine les fragments et il crée de l'insu dans l'espace qu'organise leur capacité à permettre une pluralité indéfinie de significations »⁽²⁶¹⁾.

« Le moment paraît venu de donner le maximum de son efficacité à l'engagement du lecteur dans une pratique active »⁽²⁶²⁾.

Les poèmes constituent une voie d'accès privilégiée au "moi", à l'introspection et au dépassement de soi. Serge Martin souligne cette dynamique par la formulation de la question qu'il est bon de poser à un élève lorsqu'on lui propose un texte poétique : «Quelle (nouvelle) manière d'être (voir, sentir, concevoir...) [t'] apprend ce poème ?», car c'est bien de cela qu'il s'agit d'effectuer grâce au support qu'offre la poésie, d'abord un "parcours de lecture", puis une analyse de ce "parcours de lecture". La "reénonciation" qui a lieu constitue alors la clé de cette connaissance de soi puisqu'elle pousse l'enfant à mettre en mots ses sensations, ses perceptions, ses questions et ses idées nouvelles.

Le texte poétique permet un déplacement, un décentrement par rapport au réel que ne concède pas – ou peu – le texte narratif. Le vers de Paul Eluard « *La terre est bleue comme une orange* » n'apporte pas à l'enfant qui le lit une connaissance scientifique, un savoir sur le monde qui l'entoure, mais le pousse à voir les choses sous un autre angle, à travers un autre prisme, et ainsi à se poser la question de son propre rapport au réel et à l'imagination.

Les citations (1), (2) et (3) inscrites en exergue, entrent en forte résonance avec la réflexion que nous présentons ici. En effet, elles évoquent l'implication du sujet lecteur dans la lecture comme le montre Henri Meschonnic ; et pointent ainsi ce que nous estimons être l'une des visées essentielles de la formation aussi bien des élèves que celle des enseignants.

On le sait d'expérience, la lecture littéraire en classe est le lieu d'apprentissages multiples qui finissent souvent par reléguer le texte au rang de prétexte : « *Le geste de lire disparaît sous l'acte d'apprendre* », écrivait R. Barthes. Cette tension entre

²⁶¹) de CERTEAU, Michel, (1980), *L'invention du quotidien, arts de faire*, Paris, Union Générale d'Éditions, inédit, pp. 285-286.

²⁶²) BELLEMIN, Jean Noël, *Plaisir de vampire*.

transmission des savoirs et lecture proprement dite est constitutive de la lecture scolaire qui tend à assimiler étude et lecture. Elle est encore accentuée quand l'enseignement de la littérature repose sur de courts voire de très courts extraits comme c'est le cas dans les enseignements du FLE.

Ce phénomène expliquerait pour partie la désaffection des élèves pour la lecture.

Il importe donc, en formation, de créer, quelle que soit l'hétérogénéité culturelle, sociale, cognitive des élèves, un rapport heureux à la lecture et à la littérature. Ceci ne peut certes naître d'une injonction.

Pour le philosophe H. Meschonnic, « lire ne commence qu'à relire ». C'est la relecture qui permet l'acte de lire.

« Lire n'est autre qu'une des formes pour se perdre ou se trouver. En ce sens, ce n'est pas seulement un Je qui lit, il et lui-même l'agent et l'objet réel de la lecture dont l'objet grammatical est le moyen et le passage. C'est l'aujourd'hui qu'on lit dans la poésie, c'est l'aujourd'hui qui lit, toujours. Par quoi aussi il n'y a que de la relecture » ⁽²⁶³⁾

Lire pour la première fois n'en est que la préparation car il faut, pour qu'il y ait lecture « *que la lecture apparaisse à elle-même comme une lecture, une activité spécifique, distincte de l'objet à lire* » ⁽²⁶⁴⁾.

C'est l'attention portée à l'élève en tant que sujet, à sa parole, à sa pensée construite dans l'écriture, qui encourage son implication.

Selon Michel de Certeau, la lecture littéraire exige du lecteur un investissement important mais elle ne le prive pas de liberté ; libre au lecteur de "braconner", de choisir ce que bon lui semble, d'abandonner sa lecture en cours de route, de lire à son rythme. Certes, lire en classe de la littérature en langue étrangère oblige à ne lire que des bouts de texte et à être partiellement privé des contextes dont on a besoin pour lire. L'éloignement de la langue, la présence de références culturelles peu connues demandent un effort de compréhension tel qu'il risque de provoquer la disparition du plaisir de lire. Les médiations et étayages que constitue la parole professorale ont tendance à didactiser la situation de lecture et à la rendre avant tout scolaire et non littéraire. Il faudrait tout au contraire que le sujet lisant aille au texte comme on va à un jeu. Et pour cela, il faudrait encourager à adopter des postures

²⁶³) MESCHONNIC, H., *La rime et la vie*, op. cit. p. 115.

²⁶⁴) Idem, p. 113.

lectorales qui ne soient pas seulement la posture studieuse d'un élève. Une des fonctions de la littérature est peut-être de connaître (ou de s'approprier) des conduites, des sentiments, des réactions psychologiques tels qu'ils s'expriment à travers les époques et les cultures. Un certain partage des représentations devient alors possible, d'autant plus important que les lecteurs sont confrontés à des textes dans une langue autre, dans une situation où, bon gré mal gré, on lit *ensemble*.

La rencontre avec une œuvre ne peut advenir que si le sujet l'accepte et la désire, que s'il se rend disponible. J.-C. Chabanne s'intéresse justement à l'enseignement des "attitudes" qui conditionnent la réception esthétique et qu'il nomme "tiers savoir". Il montre que ces attitudes qui relèvent à la fois du domaine affectif et du domaine cognitif s'enseignent et se cultivent, et que jugement, goût et sensibilité sont des phénomènes construits. L'enseignement de la littérature a tout à gagner à explorer ce champ des émotions. L'anthropologue Jean-Claude Ameisen, dans l'émission *Sur les épaulés de Darwin*, souligne lui aussi les liens étroits qui existent entre émotion et cognition : « *ressentir pour mieux comprendre et mieux comprendre pour ressentir* » et affirme que l'émotion artistique est « *au cœur de ce qui nous fait humain* ». C'est bien l'un des enjeux de la littérature. C'est aussi une invitation à faire dialoguer les arts, démarche encouragée par la littérature elle-même qui tisse dans son écriture des liens serrés avec l'image, le cinéma mais aussi la musique. La lecture des albums à l'école primaire offre à ce titre une initiation précieuse avec la multiplicité des formes de dialogues texte/image.

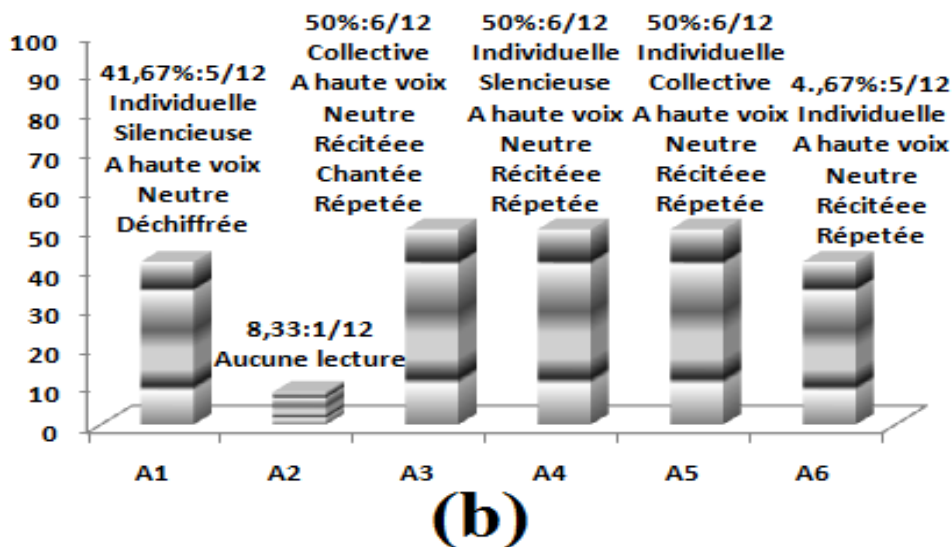
2.3.1.4. Gestes de la voix : Lecture(s) en voix et en voie(s) d'expériences

Le but de notre observation est de déceler quel type de lecture l'élève effectue ? Entre mettre le ton de sa voix et chercher le ton (donner) de sa voix au texte poétique. Nous avons conçu un tableau de douze (12) colonnes qui comprend les lectures : *Individuelle, silencieuse, collective, expressive, à haute voix, neutre, récitée, chantée, déchiffrée, répétée, aucune lecture, et autre*.

Chaque tableau est converti en deux histogrammes :

* Histogramme (a) : *Quelles lectures pour tous les apprenants ?*

Dans ce premier histogramme, la conversion horizontale des données nous permet de scruter le type de lecture effectuée par l'ensemble des apprenants.



Histogramme (a) : Quelles lectures pour tous les apprenants ?

En 2013 l'analyse horizontale des données fait ressortir que la *lecture à haute voix* et la *lecture neutre* sont les plus fréquentes (83,33%) suivie des lectures *individuelles*, *récitées* et *répétées* (66,67%) pour l'ensemble des apprenants. Les lectures *silencieuses* et *collectives* sont faiblement employées (33,33%), alors que les lectures *chantées*, *déchiffrées* sont rarement utilisées (16,67%). Cependant la lecture *expressive* reste le parent pauvre de cette activité (0%).

Histogramme (b) : Types de lectures pour chaque apprenant

En 2013 l'analyse verticale des données fait ressortir que cinq à six types de lectures sur douze (5-6/12) sont exploitées par cinq apprenants sur six (5/6). Les types de lectures utilisées par chaque apprenant sont dans l'ordre : lecture à *haute voix*, *neutre*, *individuelle*, *répétée*, *silencieuse*, *collective*. Aucun des apprenants ne fait une *lecture expressive*, ce qui reflète parfaitement l'enseignement inculqué.

2.3.1.4.2. En 2015 : Tableau et histogrammes

Quelles lectures sont effectuées par les apprenants ?

Tableau III.11. Gestes de la voix : Lecture(s) en voix et en voie(s) d'expériences (2015)

Lecture	A7	A8	A9	A10	A11	A12	Lectures	%
Individuelle		0	0	0	0		2	33,33
Silencieuse				0	0		4	66,67
Collective		0	0	0	0	0	1	16,67
Expressive	0	0	0	0	0	0	0	0
A haute voix		0	0	0	0		2	33,33
Neutre		0	0	0	0		2	33,33
Récitée	0	0	0	0	0		1	16,67
Chantée		0	0	0	0	0	1	16,67
Déchiffrée		0	0	0	0		2	33,33
Répétée		0	0	0	0		2	33,33
Aucune lecture	0	0	0	0	0	0	2	33,33
Autre	0	0	0	0	0	0	0	0
Lectures	8	1	1	0	0	7		
%	66,67	8,33	8,33	0	0	58,33		

Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants

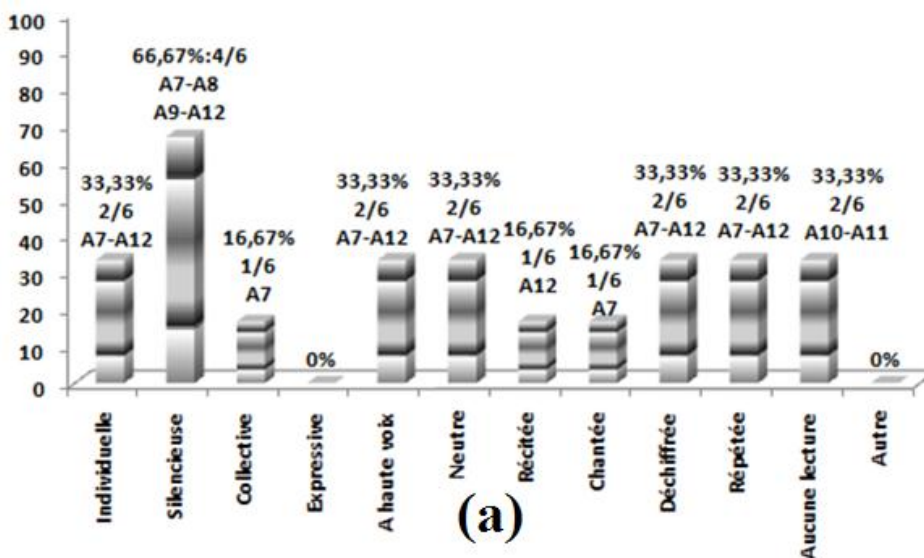
% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (6).

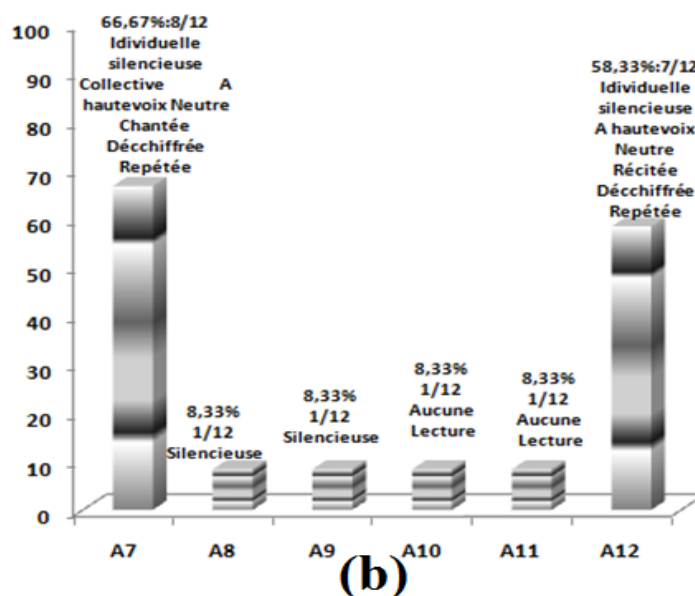


Histogramme III-11. Gestes de la voix : Lecture(s) en voix et en voie(s) d'expériences (2015).

(a) : Quelles lectures pour tous les apprenants ?

(b) : Types de lectures pour chaque apprenant





Histogramme (a) : Quelles lectures pour tous les apprenants ?

En 2015 l'analyse horizontale des données révèle que la *lecture silencieuse* et la plus fréquente (4/6 ; 66,67%) suivie des lectures *individuelles*, à *haute voix*, *neutre*, *déchantée*, *répétée* (2/6 ; 33,33%). Aucune lecture *expressive* n'a été observée durant cette activité (0/6 ; 0%).

Histogramme (b) : Types de lectures pour chaque apprenant

En 2015 l'analyse verticale des données fait ressortir que sept à huit types de lectures sur douze (7-8/12), à savoir les lectures : *individuelle*, *silencieuse*, à *haute voix*, *neutre*, *déchantée*, *répétée*, *chantée*, *répétée* et *collective* sont exploitées par seulement deux apprenants sur six (2/6 : A7 et A12). Le reste des apprenants (4/6) ne font aucun type de lectures.

2.3.1.4.3. Synthèse (2013 et 2015) : Tableau et histogrammes

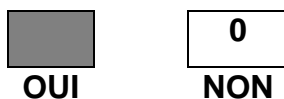
Tableau III-12. Gestes de la voix : Lecture(s) en voix et en voie(s) d'expériences (2013 et 2015)

Lecture	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A	%
Individuelle		0	0					0	0	0	0		6	50
Silencieuse		0	0		0	0				0	0		6	50
Collective	0	0		0		0		0	0	0	0	0	3	25
Expressive	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A haute		0						0	0	0	0		7	58,33
Neutre		0						0	0	0	0		7	58,33
Récitée	0	0					0	0	0	0	0		5	41,67
Chantée	0	0		0	0	0		0	0	0	0	0	2	16,67
Déchiffrée		0	0	0	0	0		0	0	0	0		3	25
Répétée	0	0						0	0	0	0		6	50
Aucune	0		0	0	0	0	0	0	0			0	3	25
Autre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lectures	5	1	6	6	6	5	8	1	1	0	0	7		
%	41,67	8,33	50	50	50	41,67	66,67	8,33	8,33	0	0	58,33		

A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 et A12 Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants

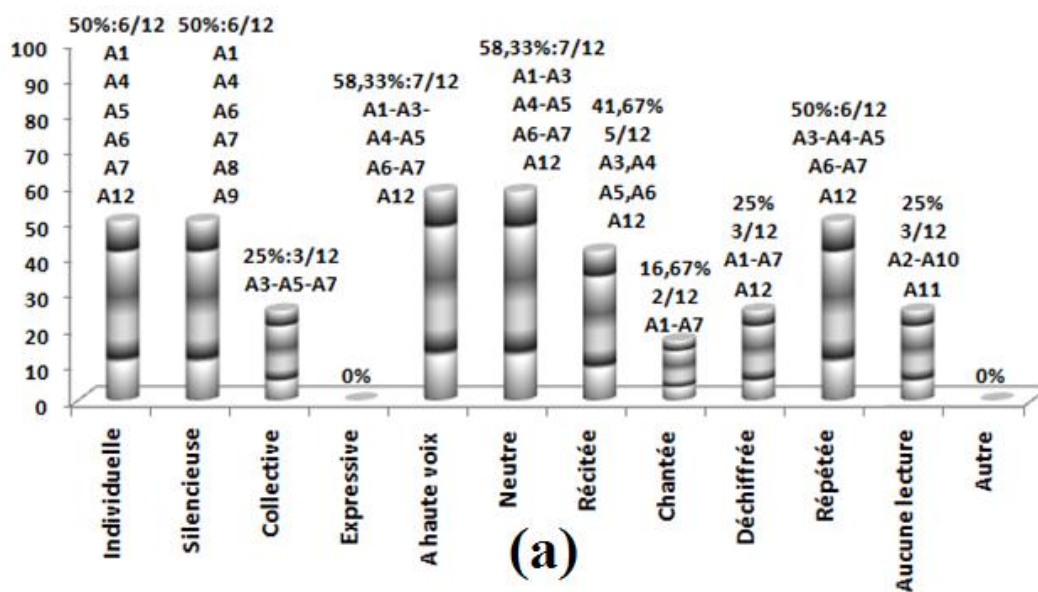
% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (12).

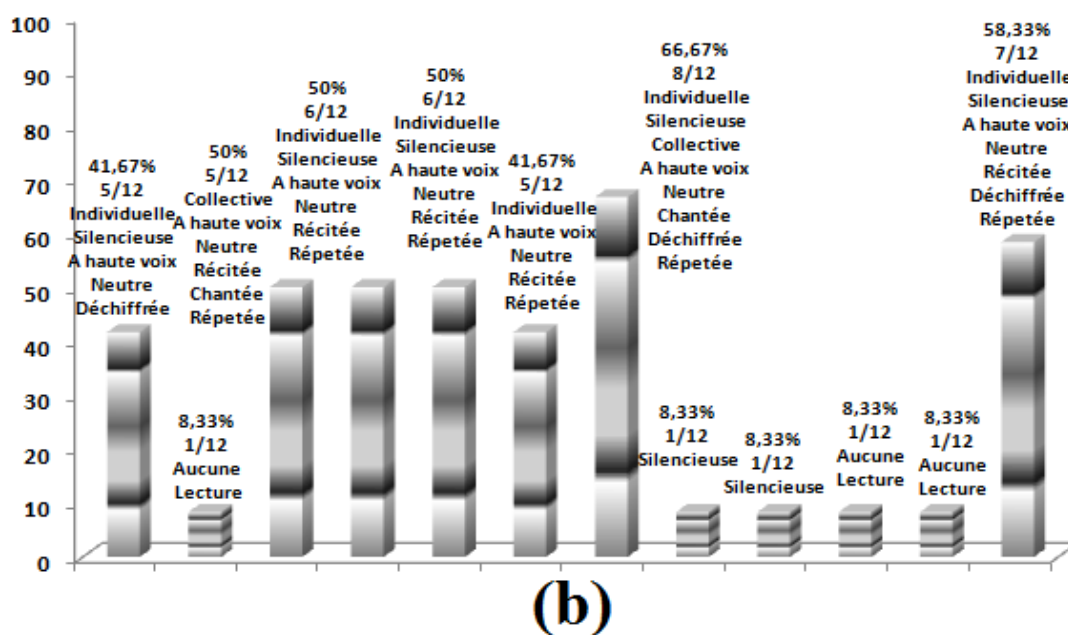


Histogramme III-12. Gestes de la voix : Lecture(s) en voix et en voie(s) d'expériences (2013 et 2015)

(a) : Quelles lectures pour tous les apprenants ?

(b) : Types de lectures pour chaque apprenant





2.3.1.4.4. Analyse et commentaires

La discordance entre les années 2013 et 2015 continue son chemin. A l'image du maître, en 2013, la majorité des apprenants crient en lisant, alors qu'en 2015 c'est la lecture *silencieuse* qui prend le dessus. La variété des types de lectures en 2013 et leurs monotonies en 2015 peut être encore expliqué par le fait que nous avons avisé les enseignants de notre visite en 2013 et en 2015, notre passage n'a pas été programmé à l'avance. Toutefois la lecture des apprenants a été tout le temps inexpressive, d'où l'absence d'expérience de voix en lecture. Aussi bien l'élève que le maître (c'est ce que nous avons démontré dans le deuxième chapitre) lisent de la même manière ce qui représente une part de logique car la lecture modalisante par le maître imprègne celle de l'élève inévitablement. Bien entendu, Notre recherche va à l'encontre de cette lecture. Pour des lectures poétiques on devrait libérer l'élève de cet endoctrinement en le laissant tisser à sa manière sa relation, sa voix avec le poème afin qu'il puisse construire son propre parcours de lecture et c'est ce que nous avons démontré dans le deuxième chapitre.

2.3.1.5. Prononciation, prosodie, écoute

La prononciation doit faire en sorte de satisfaire la perception en communiquant adéquatement avec une articulation irréprochable.

La prosodie, qui vient du grec "prosodia", est relative aux vers. C'est l'ensemble des caractéristiques donnant forme à la poésie. Chaque langue possède une prosodie qui lui est propre. Elle exerce nombre de fonctions communicatives qui consistent à objectiver des modalités illocutoires, à activer des calculs inférentiels, à contextualiser les énoncés et leurs auteurs, à exprimer l'affect, à réguler les interactions verbales et enfin à identifier le sujet parlant.

- La phonétique est la branche de la linguistique qui étudie les sons.

L'importance de la phonétique est orale et auditive.

- La phonation est la production des sons qui se fait en partant des poumons en chassant l'air (expiration) qui passe au travers des cordes vocales puis par la cavité nasale.

- La phonétique physiologique : elle étudie la physiologie (interne) et l'anatomie (externe) de l'appareil phonatoire.

- La phonétique articulatoire étudie la manière dont les sons sont produits.

- La phonétique acoustique est le classement des sons en fonction de leur perception par le larynx. Elle est composée de deux sous-branches : la phonétique auditive et la phonétique acoustique scientifique.

- L'intonation : cela désigne les unités linguistiques qui composent le système intonatif d'une langue. Dans l'intonation nous retrouvons la voix qui produit la parole à l'aide des vibrations des cordes vocales qui sont perçues par l'auditeur comme des variations de la mélodie.

- La gestualité et le corporel au service de la phonation. On doit distinguer entre les deux :

- Le corporel et la phonation : la participation du corps dans la phonation joue un grand rôle dans l'émission vocale avec ses mouvements, tensions, et relâchements. Une observation mécanique comme tant d'autres, a montré la mise en mouvement du corps en situation de parole. Donc on peut dire qu'il y a une association entre la posture corporelle et la phonation.

Sur le plan pédagogique, il est important de travailler sur le corps afin de permettre aux apprenants des nouvelles mimiques articulatoires grâce à des exercices de respiration et de relation de la tension.

- Le gestuel et la phonation : c'est l'étude des gestes comme composante de la compétence linguistique et culturelle. Le geste et la parole sont liés dans un même parallélisme. L'un permet d'aider au développement de la production et l'autre permet la compréhension de la parole en langue étrangère.

Conclusion : L'écoute se constitue comme reprise d'une voix dans sa voix. On ne peut pas la séparer de l'écriture ou de la lecture qui est en train de se faire, ce serait l'écarter de ce qui vient de ce qu'on ne connaît pas.

2.3.2. L'enfant et le corps

2.3.2.1. La pensée comme réconciliation de l'âme et du corps

« Le principe de la morale est dans le catéchisme, c'est que l'homme est composé d'un corps et d'une âme. »

Pour Alain, le sentiment, loin de suivre l'intelligence, la précède, car une pensée qui ne naît pas d'un sentiment n'est pas vraiment ma pensée. Il n'est pas un état d'âme naissant des humeurs de l'individu mais il est au contraire émotion pure et simple, émotion du corps sauvée et transfigurée par la plus haute volonté. « La pensée n'est point destinée à régner mais à servir. (...) Pour décider, il, faut de la force ; la raison n'a jamais que de la lumière. »

Cette force est celle du sentiment dont Alain donne une définition réelle :

« C'est le plus haut degré de l'affection (...). Par exemple, la peur est une émotion ; la lâcheté est une passion. Le sentiment correspondant est le courage. Le sentiment se forme par une reprise de volonté (ainsi l'amour jure d'aimer). Et le sentiment fondamental est celui du libre arbitre (ou de la dignité, ou de la générosité, comme dit Descartes). Ce sentiment a quelque chose de sublime qu'on retrouve dans les sentiments particuliers. »

Certes nos sentiments dépendent des circonstances et doivent trouver appui dans l'inférieur. Mais le plus important est de juger et non pas de contempler ses sentiments et de les attendre comme quelque chose venu du ciel. Nos sentiments doivent être portés à bras, ce qui signifierait que l'enfant n'a pas de sentiments. Mais l'enfant a des sentiments plus fragiles mais non moins profonds : outre les attachements familiaux et sociaux, il existe en effet chez tout enfant sain le sentiment qui correspond à sa volonté constante de grandir et de se dépasser. Ce sentiment est l'admiration.

Le plus important, là encore, dans le sentiment est la volonté. Mais celle-ci ne peut rien sans l'habitude qui rend le corps disponible : il faut apprendre à sentir et l'on ne sent rien sans l'avoir appris. Et, plus encore, la volonté et l'habitude ne suffisent pas :

« Au niveau du sentiment, on prétend sentir comme on veut, et certes on n'y arrive jamais. Ce qui reste, dans le sentiment, d'émotion et de passion, surmontées mais frémissantes, est la matière du sentiment. Exemple : la peur dans le courage, le désir dans l'amour, l'horreur des plaies dans la charité. On aperçoit que le sentiment est la source des plus profondes certitudes. »

Cette matière du sentiment, cette violence qu'il faut sans cesse subir et surmonter, est ce qui en fait la sincérité. C'est une lutte constante entre une volonté ferme et une affectivité qui tente sans cesse de la déborder. Ainsi, la différence majeure entre le sentiment et la passion est que l'on vit une passion malgré soi, alors que le sentiment est l'expression de soi, il est assumé.

Aussi, l'enfant doit-il apprendre à sentir, et paradoxalement il le fait d'abord dans les contes et dans les jeux, puis dans la poésie, la musique et le théâtre. Tout ce qui peut participer à cet apprentissage des sentiments est bon pour l'enfant. Car de cet apprentissage, il en ressortira sa conscience et son libre arbitre. Sentir, c'est être soi et penser par soi. La valeur du sentiment est que le corps y porte la pensée, et celle-ci n'est plus une idée abstraite et impersonnelle, elle appartient pleinement à l'individu. Et Alain critique par là une grossière erreur des pédagogies modernes qui remplit les esprits d'idées d'emprunt et fait des pensées sans penseurs. Il faut au contraire selon lui cultiver non pas l'esprit séparé, mais bien le sentiment, c'est-à-dire la pensée unie au corps, enracinée. Tout comme l'habitude - et grâce à elle -, le sentiment est réconciliation de l'âme et du corps. D'où l'importance en pédagogie de ne jamais en privilégier un plutôt que l'autre.

Alain, dans sa pédagogie, affirme une triple unité : unité du corps, unité de la pensée, et unité de l'homme qui pense avec tout le corps. A partir de cette affirmation, il est impossible pour le maître de ne s'intéresser, dans l'éducation des enfants, qu'au développement de l'esprit. Car l'esprit n'est rien sans le corps, ou plutôt, il ne permet rien, aucun apprentissage véritable, si, conjointement, l'enfant n'apprend pas à maîtriser les affections qui bouleversent sans cesse son corps. A ce propos, Alain rejoint Descartes sur les rapports existants entre l'âme et le corps : l'union entre un pur agir et un pur être.

« L'âme c'est ce qui refuse le corps. Par exemple ce qui refuse de fuir quand le corps tremble, ce qui refuse de frapper quand le corps s'irrite, ce qui refuse de boire quand le corps a soif, ce qui refuse de prendre quand le corps désire, ce qui refuse d'abandonner quand le corps a horreur. Ces refus sont des faits de l'homme ».

La conscience, pour Alain est un acte, elle est réflexion, attention, et il ne peut y avoir pensées que lorsque nous les formons par notre réflexion. La vraie pensée est donc une pensée consciente, tout le reste renvoie à notre corporalité. Seul le corps

est véritablement, même l'esprit est un « éternel absent ». Tout ce qui se joue en nous n'est que le fruit des rapports existant entre notre pensée et le monde extérieur, « *La pensée n'est pas plus en moi que hors de moi, car le hors de moi est pensé aussi, et les deux toujours pensés ensemble.* » La pensée est donc partout et nulle part à la fois. L'intérieur n'existe qu'en tant qu'il est extériorisé. L'homme ne pense que parce qu'il perçoit :

«... *Un homme qui ne perçoit point n'est pas livré à ses propres idées ; bien plutôt il n'a plus d'idée ; il dort. S'il rêve, c'est que l'univers extérieur l'attaque par quelque côté ; c'est qu'il commence à percevoir.* »

Nombreux sont les psychologues et les psychanalystes, très présents en pédagogie aujourd'hui, qui critiquent Alain en opposant sa vision de l'unité entre l'âme et le corps, à l'existence d'un inconscient corporel. Chaque fois que nous cessons d'être attentif, des signes extérieurs du corps apparaissent sans que nous y prêtions attention, par exemple le fait de se mettre à remuer la main. Mais pour Alain, ce geste est loin d'avoir une signification puisqu'il est hors du champ de nos pensées. Le reproche qu'il fait alors aux psychologues est de chercher, en définitive, de la signification là où il n'y a que du pur mécanisme. La pensée est partout où elle est un acte volontaire. Sans volonté, pas de conscience et donc pas de pensée. Il apparaît alors comme fou de s'intéresser à des signes pour leur donner des significations qui n'ont aucun lieu d'être. La seule préoccupation valable dans le domaine pédagogique est cette réconciliation chez l'enfant, entre d'un côté ses passions et le corps qui les abritent et les nourrit, et de l'autre sa pensée, volontaire et assumée. Et nous pouvons constater que nous sommes loin des questions qui traversent la réflexion éducative aujourd'hui où le seul problème semble être de savoir quelle culture enseigner pour quelle société. Sans doute est-ce parce que l'enfant n'apprend plus à se connaître et à se dominer, qu'il ne parvient pas à trouver sa place au sein de la société dans laquelle il évolue.

2.3.2.2. Gestes du corps au moment "Poésie(s)"

Comment les enfants engagent-ils leurs corps dans cette pratique ?

La conception des tableaux est réalisée selon les deux qualités, celle de l'expression faciale (*Expressive, joviale et neutre*) et celle des mouvements (*des bras, des mains, du buste, et des jambes*).

Pour chaque tableau la conversion des données permet d'obtenir deux histogrammes :

***Histogramme (a) :** Expressions faciales et mouvements de chaque apprenant.

Dans ce premier histogramme, la conversion horizontale des données nous permet de scruter les expressions du visage et les mouvements des corps de chaque apprenant.

***Histogramme (b) :** Expressions faciales et mouvements pour tous les apprenants.

Dans ce deuxième histogramme la conversion verticale des données nous permet de quantifier les expressions du visage et les mouvements des corps de tous les apprenants.

2.3.2.2.1. En 2013 : Tableau et histogrammes

L'élève engage-t-il son corps dans cette pratique ?

Tableau III-13. Gestes du corps au moment poésie(s) (2013).

	Expression faciale			Mouvements				Total	%
	Expressive	Joviale	Neutre	des Bras	des Mains	du Buste	des Jambes		
A1	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A2			0			0	0	4	57,14
A3	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A4	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A5	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A6	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A	1	1	5	1	1	0	0		
%	16,67	16,67	83,33	16,67	16,67	0	0		

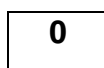
Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants

% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (12).



OUI

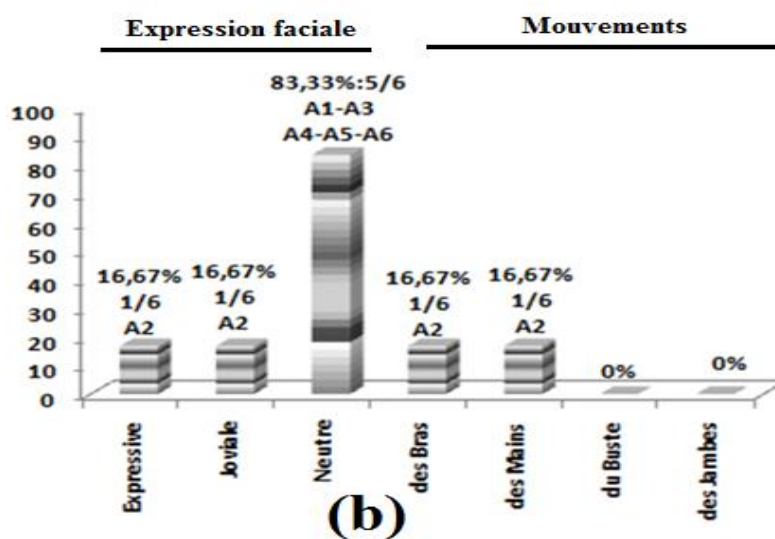
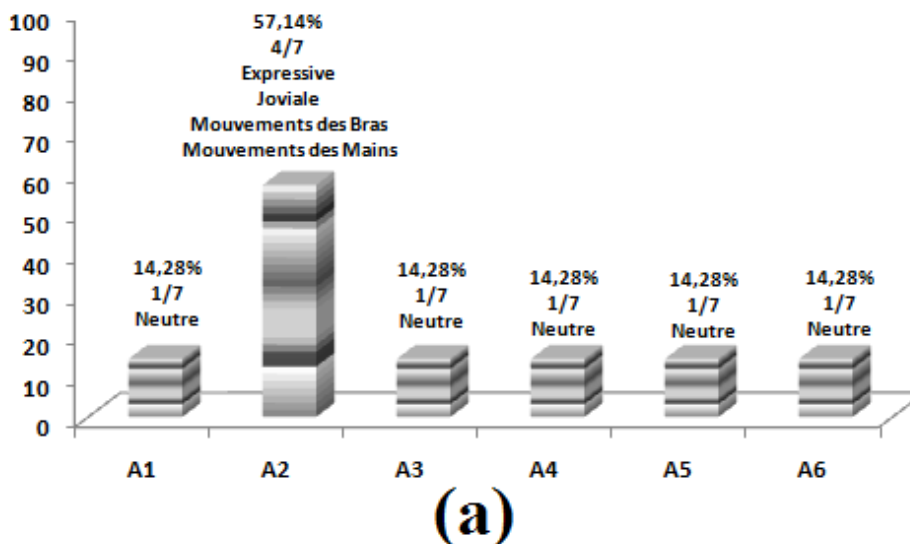


NON

Histogramme III-13. Gestes du corps au moment poésie(s) (2013).

(a) : Expressions faciales et mouvements du corps pour chaque apprenant

(b) : Expressions faciales et mouvements du corps pour tous les apprenants



Histogramme (a) : Expressions faciales et mouvements du corps pour chaque apprenant

En 2013 l'analyse horizontale des données révèle que seul un apprenant (A2) sur six s'exprime jovialement par les bras et les mains (54,14%). Les autres apprenants sont inertes

Histogramme (b) : Expressions faciales et mouvements du corps pour tous les apprenants

En 2013 l'analyse verticale des données révèle une passivité certaine du corps pour la majorité des apprenants, mise à part l'apprenant A2, cité ci-dessus.

2.3.2.2.2. En 2015 : Tableau et histogramme

L'élève engage-t-il son corps dans cette pratique ?

Tableau III-14. Gestes du corps au moment poésie(s)(2015).

	Expression faciale			Mouvements				Nombre	%
	Expressive	Joviale	Neutre	des Bras	des Mains	du Buste	des Jambes		
A7	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A8	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A9	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A10	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A11	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A12	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A	0	0	6	0	0	0	0		
%	0	0	100	0	0	0	0		

Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

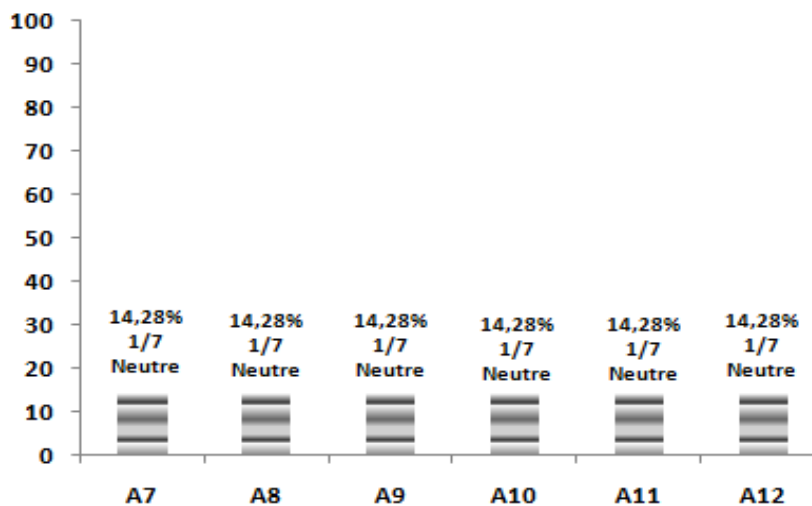
A : Somme des échantillons d'Apprenants

% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (6).

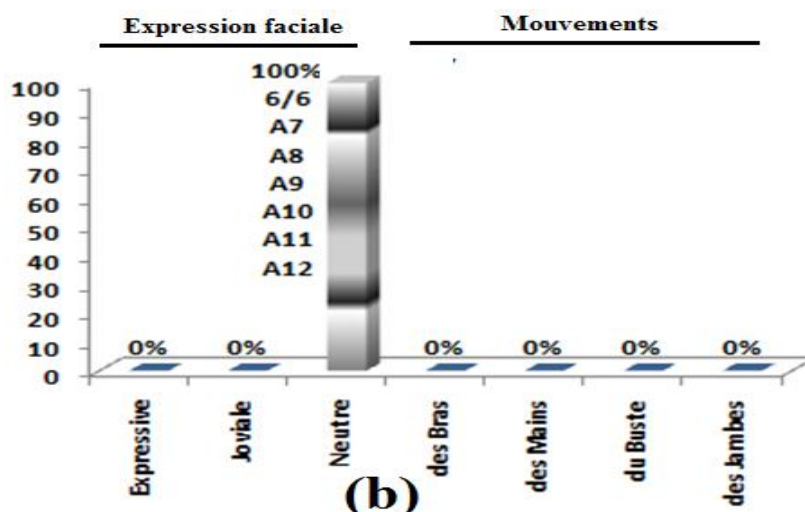


Histogramme III.14 Gestes du corps au moment poésie(s)(2015).

(a) : Expressions faciales et mouvements du corps pour chaque apprenant
(b) : Expressions faciales et mouvements du corps pour tous les apprenants



(a)



Histogramme (a) : Expressions faciales et mouvements du corps pour chaque apprenant

Histogramme (b) : Expressions faciales et mouvements du corps pour tous les apprenants

État léthargique du corps de l'apprenant en classe de poésie, c'est une conséquence logique puisque dès le début la rencontre de l'élève dans cette pratique était avec la poésie et non le poème en classes de poésies.

2.3.2.2.3. Synthèse (2013 et 2015) : Tableau et histogrammes

L'élève engage-t-il son corps dans cette pratique ?

Tableau III-15. Gestes du corps au moment poésie(s) (2013 et 2015).

	Expression faciale			Mouvements				Nombre	%
	Expressive	Joviale	Neutre	des Bras	des Mains	du Buste	des Jambes		
A1	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A2			0			0	0	4	57,14
A3	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A4	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A5	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A6	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A7	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A8	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A9	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A10	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A11	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A12	0	0		0	0	0	0	1	14,28
A	1	1	11	1	1	0	0		
%	8,33	8,33	91,67	8,33	8,33	0	0		

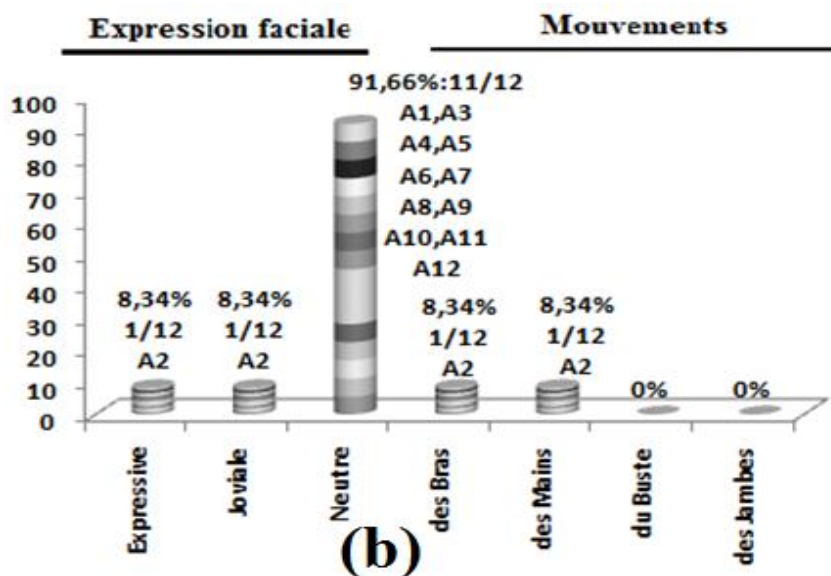
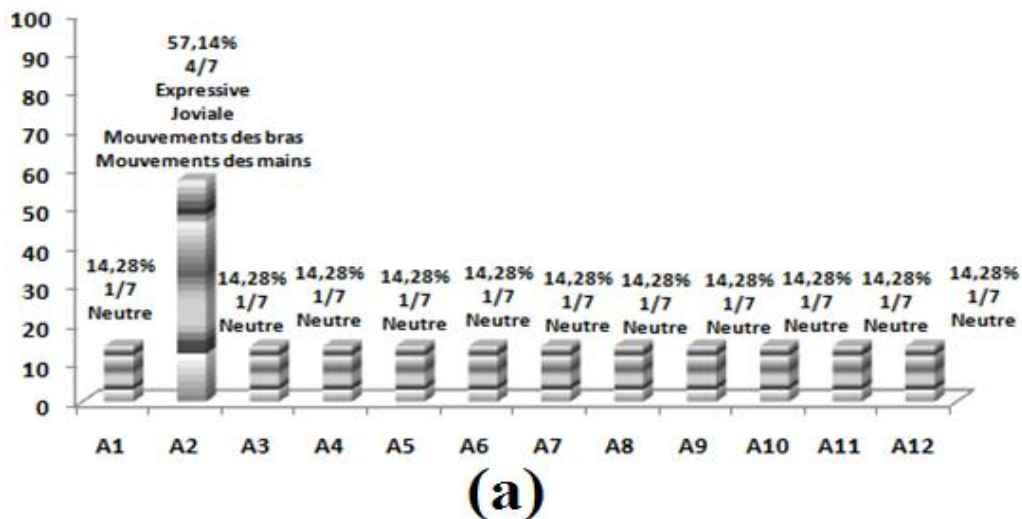
A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 et A12 : Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants % : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'apprenants (12).

■ 0
OUI NON

Histogramme III-15. Gestes du corps au moment poésie(s) (2013 et 2015).

(a) : Expressions faciales et mouvements du corps pour chaque apprenant
 (b) : Expressions faciales et mouvements du corps pour tous les apprenants



2.3.2.2.4. Analyse et commentaires.

Les résultats divulguent l'engourdissement des corps lors de cette pratique de classe, à croire que le corps est un sujet tabou et qu'il est interdit d'en parler, encore moins d'en faire usage, alors que par définition étymologique, l'école est un 'jeu'. A l'exception d'un seul élève sur douze qui a montré un semblant d'expression faciale.

2.3.2.3. L'expression corporelle, gestes du 'vivre poème' en classe : Le montage d'un spectacle poétique. En poésie 'il faut bien que le corps exulte...'

Comment le poème-théâtre est-il exprimé par les enfants, a-t-on pensé au montage d'un spectacle poétique ?

L'expression corporelle et le montage d'un spectacle poétique se manifeste à travers le tableau ci-dessous, comportant huit (08) colonnes dont la théâtralisation et dramatisation du poème, mise en scène, jeu de scène, gestes en comptine, gestes en récitation, gestes en poème et improvisation.

2.3.2.3.1. En 2013 : Tableau et histogramme

Quelle place a le poème-théâtre dans la séance de poésie ?

Tableau III-16. L'expression corporelle, gestes du 'vivre poème' en classe : Le montage d'un spectacle poétique. En poésie : 'il faut bien que le corps exulte...' (2013).

	Théâtralisation du poème	Dramatisation du poème	Mise en scène	Jeu de scènes	Gestes en comptine	Gestes en Récitation	Gestes en poème	Improvisations
A1	0	0	0	0	0	0	0	0
A2	0	0	0	1	1	0	0	0
A3	0	0	0	0	0	0	0	0
A4	0	0	0	0	0	0	0	0
A5	0	0	0	0	0	0	0	0
A6	0	0	0	0	0	0	0	0
A	0	0	0	1	1	0	0	0
%	0	0	0	16,67	16,67	0	0	0

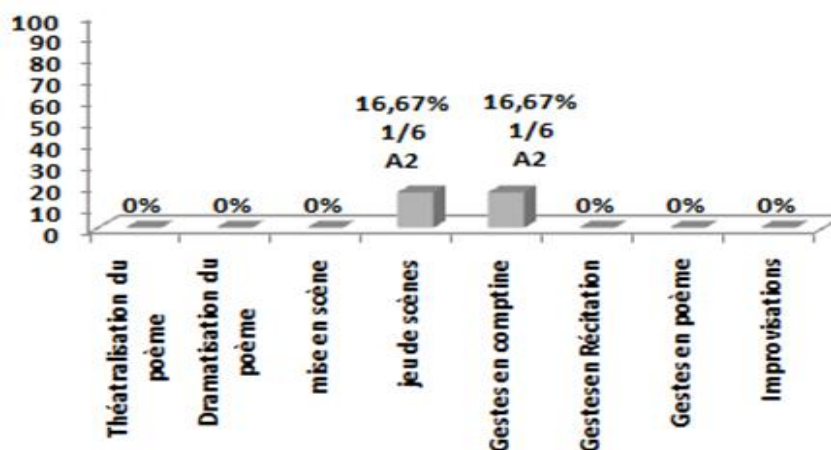
A1, A2, A3, A4, A5 et A6 : Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants

% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (6).

OUI 0
NON

Histogramme III-16. L'expression corporelle, gestes du 'vivre poème' en classe : Le montage d'un spectacle poétique. En poésie : 'il faut bien que le corps exulte...' (2013).



L'unique apprenant (A2) a fait une tentative de jeu de scénette lors de la comptine : une souris verte. Le poème-théâtre est méconnu dans nos classes.

2.3.2.3.2. En 2015 : Tableau et histogramme

Quelle place a le poème-théâtre dans la séance de poésie

Tableau III-17. L'expression corporelle, gestes du 'vivre poème' en classe : Le montage d'un spectacle poétique. En poésie : 'il faut bien que le corps exulte...' (2015).

	Théâtralisation du poème	Dramatisation du poème	Mise en scène	Jeu de scènes	Gestes en comptine	Gestes en Récitation	Gestes en poème	Improvisations
A7	0	0	0	0	0	0	0	0
A8	0	0	0	0	0	0	0	0
A9	0	0	0	0	0	0	0	0
A10	0	0	0	0	0	0	0	0
A11	0	0	0	0	0	0	0	0
A12	0	0	0	0	0	0	0	0
A	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0	0	0	0	0	0	0	0

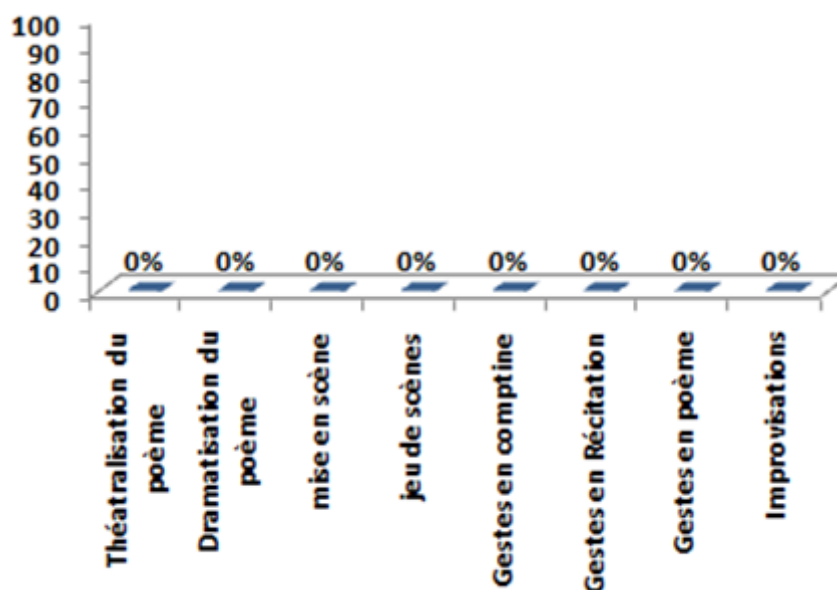
A7, A8, A9, A10, A11 et A12 : Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants

% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (6).



Histogramme III-17. L'expression corporelle, gestes du 'vivre poème' en classe : Le montage d'un spectacle poétique. En poésie : 'il faut bien que le corps exulte...' (2015).



La nonchalance dans cette activité est à son apogée.

2.3.2.3.3. Synthèse (2013 et 2015) : Tableau et histogramme

Quelle place a le poème-théâtre dans la séance de poésie ?

Tableau III-18. L'expression corporelle, gestes du 'vivre poème' en classe : Le montage d'un spectacle poétique. En poésie : 'il faut bien que le corps exulte...' (2013 et 2015).

	Théâtralisation du poème	Dramatisation du poème	Mise en scène	Jeu de scènes	Gestes en comptine	Gestes en Récitation	Gestes en poème	Improvisations
A1	0	0	0	0	0	0	0	0
A2	0	0	0	0	0	0	0	0
A3	0	0	0	0	0	0	0	0
A4	0	0	0	0	0	0	0	0
A5	0	0	0	0	0	0	0	0
A6	0	0	0	0	0	0	0	0
A7	0	0	0	0	0	0	0	0
A8	0	0	0	0	0	0	0	0
A9	0	0	0	0	0	0	0	0
A10	0	0	0	0	0	0	0	0
A11	0	0	0	0	0	0	0	0
A12	0	0	0	0	0	0	0	0
A	0	0	0	1	1	0	0	0
%	0	0	0	8.33	8.33	0	0	0

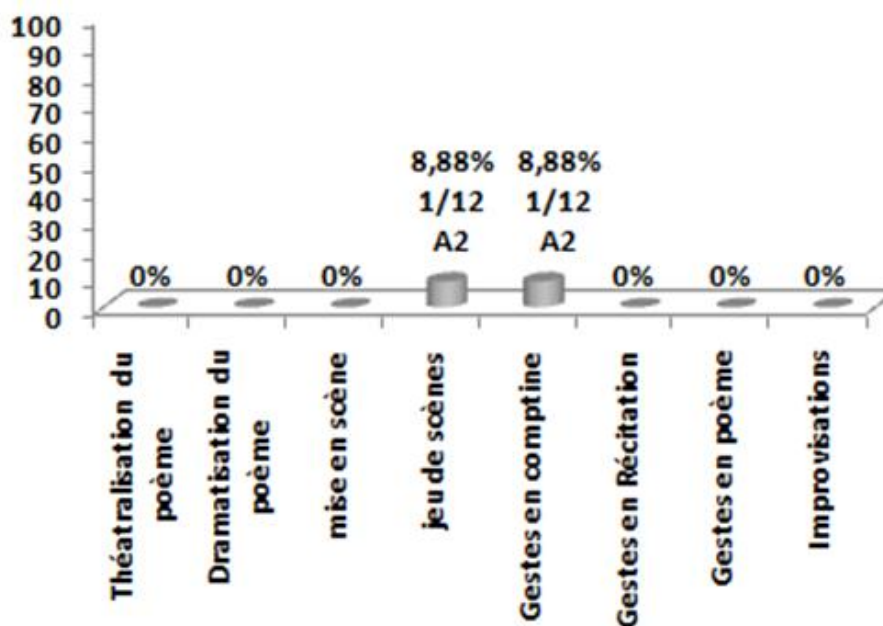
A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 et A12 : Échantillon représentatif de l'ensemble des élèves observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.

A : Somme des échantillons d'Apprenants

% : Pourcentage calculé par rapport au nombre total d'Apprenants (12).

OUI NON

Histogramme III-18. L'expression corporelle, gestes du 'vivre poème' en classe : Le montage d'un spectacle poétique. En poésie : 'il faut bien que le corps exulte...' (2013 et 2015).



2.3.2.3.4. Analyse et commentaires

L'apprentissage du texte poétique à l'école montre que l'expression corporelle est inexistante. L'élève est un automate vidé de toute expressivité et cela reflète parfaitement l'enseignement qu'il a reçu au cours de cette pratique.

2.4. Ce qui émane du questionnaire Apprenants

A la fin de chaque séance pédagogique observée et filmée en 2013 et 2015, liée à l'enseignement de la poésie, nous avons distribué aux élèves un questionnaire qui comprend six (06) questions :

- Q1.** Combien de poèmes as-tu étudiés en classe de français l'année dernière ?
- Q2.** Te souviens-tu de ces poèmes ? Lesquels ?
- Q3.** Quels poèmes connais-tu, en arabe et en français ?
- Q4.** Peux-tu citer quelques vers ou titres de poèmes en français ?
- Q5.** Où les as-tu appris (école maternelle, école préparatoire, école primaire, à la maison) ?
- Q6.** Est-ce que tu as déjà écrit un poème en arabe ou en français ?

Ce dépouillement nous permet de vérifier les trois hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Degré de sensibilité

Est-il toujours vrai que les filles sont plus sensibles au fait poétique que les garçons ?

Hypothèse 2 : Le niveau des apprenants.

Si l'élève est bon en langue française, l'est-il automatiquement en poésie ?

Hypothèse 3 : Le zonage des écoles

Est-ce que le zonage des écoles a un impact sur les résultats de notre enquête ?

Cette méthodologie pourrait nous éclairer, au sens de notre recherche, sur le degré d'acceptabilité, de motivation voire d'implication et d'engagement des uns et/ou des autres pour cette séance qu'est "la poésie à l'école".

Ces trois hypothèses seront à vérifier au fur et à mesure que nous avancerons dans notre enquête (hexa-questionnaire).

Pour une meilleure lisibilité de notre manuscrit, nous nous limiterons à rapporter uniquement, dans cette partie, les travaux de synthèse liés à chacune des questions posées aux apprenants sur les deux années (2013 et 2015).

Quand aux détails des dépouillements par année (2013 et 2015) et par sexe (filles et garçons), ils seront consignés dans les annexes (annexe du chapitre 3)

2.4.1. Question 1 (Q1)

La première question posée aux élèves est la suivante :

Q1. *Combien de poèmes as-tu étudiés en classe de français l'année dernière ?*

Le souci majeur est de savoir si les élèves ont cette capacité de se remémorer, dans un premier temps le nombre des comptines (généralement c'est ce qui s'enseigne en parlant de poésie à l'école), mais surtout savoir si les enseignants ont réellement assuré la mémorisation du poème, voire comptine, vu la place qu'elle occupe dans l'enseignement du FLE, d'une part. D'autre part dans le programme de la quatrième année primaire tout un projet (le dernier, le projet N° 3) dont l'intitulé est : *lire et écrire une comptine ou un poème*, est consacré à l'étude et la mémorisation de la poésie.

Le projet N° 3 comporte dix (10) comptines :

1. *Donne-moi*
2. *La pendule*
3. *La lune*
4. *L'eau*
5. *Saison d'automne*
6. *La chanson du rayon de lune*
7. *Les quatre éléments*
8. *Le jeu des mots*
9. *Perlette, la goutte d'eau*
10. *Le vent parle*

La conversion des tableaux relatifs à la question une (01) en histogrammes est réalisée en prenant en compte le nombre total de comptines dont parle le programme officiel (référence au manuel de l'élève de la 4^e AP). En effet les statistiques sont calculées en fonction des dix (10) comptines qui représentent le maximum de textes à étudier (100%)

2.4.1.1. Q1 Filles et Garçons : Tableau et Histogrammes

Q1- Combien de poèmes as-tu étudiés en classe de français l'année dernière en 4^e AP ?

Tableau III.19. Question 1 : Filles et Garçons (2013).

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Établissements	Zones	Nombre de comptines Filles	Nombre de comptines Garçons
APFGB	Bon	El Emir Abdelkader	EZRF	4	4
		Ghomrani Kaddour	EZRD	1	1
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	2	3
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0
APFGM	Moyen	El Emir Abdelkader	EZRF	4	4
		Ghomrani Kaddour	EZRD	1	1
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	1	2
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0
APFGF	Faible	El Emir Abdelkader	EZRF	4	4
		Ghomrani Kaddour	EZRD	1	1
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	3	2
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0

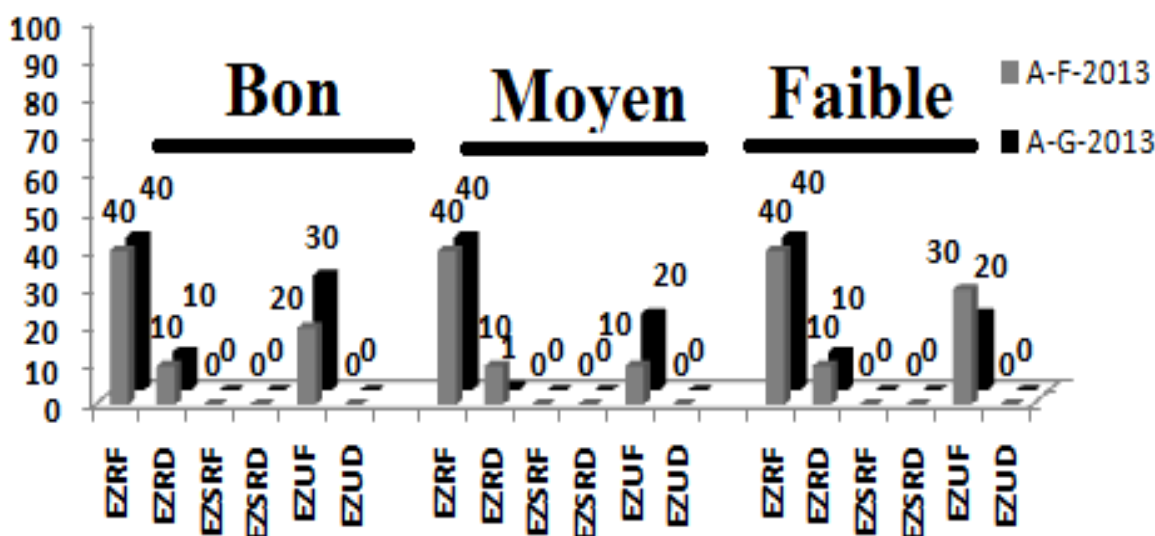
NB : Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Ap

APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.19. Question 1 : Filles et Garçons (2013).



2.4.1.2.. Analyse et commentaires

Comme le montre cet histogramme à trois dimensions, les meilleures réponses (quatre comptines) sont données par les élèves (filles et garçons) de l'École de Zone Urbaine Favorisée (EZUF) des trois niveaux (bon, moyen et faible). Pour les écoles des autres zones, les chiffres fluctuent (de zéro à trois comptines), mais les élèves restent homogènes dans leurs réponses et cela quel que soit le niveau (bon, moyen et faible). Ce résultat peut se traduire par le fait que les enseignants ont réellement assuré ou pas l'étude des comptines. Toutefois les meilleures réponses (quatre comptines) restent en deçà de la norme qui est de dix (10) comptines.

L'homogénéité des réponses des élèves d'une même classe et de différents niveaux peut s'expliquer par la proxémique. En effet, à la fin de chaque séance filmée, le remplissage du questionnaire est effectué par trois garçons et trois filles de différents niveaux placés au fond de la classe dans une rangée horizontale, le facteur de copiage de la réponse peut être aussi pris en considération.

2.4.1.3. En 2015

2.4.1.3.1. Q1 Filles et Garçons : Tableau et histogramme.

Q1. Combien de poèmes as-tu étudiés en classe de français l'année dernière en 4^e AP“ ?

Tableau III.20. Question 1 : Filles et Garçons (2015)

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Etablissement	Zone	Nombre de comptines	
				Filles-2015	Garçons-2015
APFGB	Bon	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	3	0
		Habib Ramdan	EZRD	0	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	1
		Ghimouz Rokaya	EZUF	4	4
		Ibn Fared	EZUD	0	0
APFGM	Moyen	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	0
		Habib Ramdan	EZRD	0	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	2	7
		Ibn Fared	EZUD	0	0
APFGF	Faible	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	0
		Habib Ramdan	EZRD	0	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	3	0
		Ibn Fared	EZUD	0	5

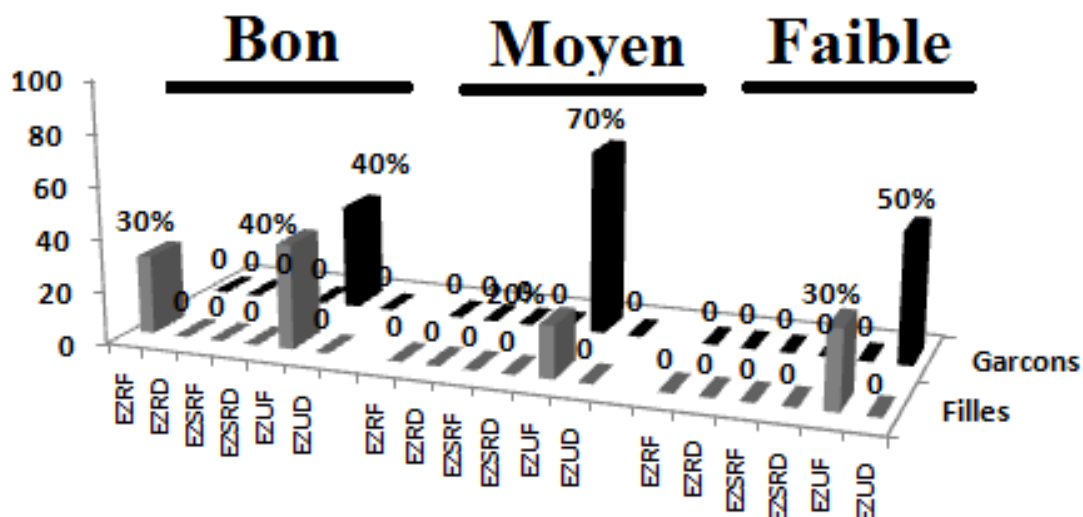
NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants .

APFGB : Apprenants Filles Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.20. Question 1 : Filles et Garçons (2015).



2.4.1.3.2. Analyse et commentaires

Les résultats sont très disparates en 2015. Les bons éléments parlent de trois et quatre comptines étudiées en 4^e AP. dans les **Écoles de Zone Rurale Favorisée** et de **Zone Urbaine Favorisée (EZRF et EZUF)**. Pour les autres écoles, c'est comme si elles n'étaient pas concernées par cette pratique de classe.

Les élèves de niveau moyen parlent de deux (02) et sept (07) comptines exploitées dans les **Écoles de Zone Urbaine Favorisée (EZUF)**.

Les élèves de faible niveau parlent de trois (03) et cinq (05) comptines exploitées respectivement à l'**École de Zone Urbaine Favorisée (EZUF)** et aux **Écoles de Zone Urbaine Défavorisée (EZUF et EZUD)**.

Dans quatre (4) écoles, voire cinq (5), les élèves, qu'ils soient de bon, moyen ou faible niveau, qu'ils soient filles ou garçons affirment ne pas avoir étudié de comptines en 4^e AP, d'où le désintérêt pour cette pratique de classe.

Si les élèves fréquentaient la même classe (et c'est souvent le cas) en 4^e AP, comment expliquer alors que les filles disent avoir étudié trois comptines et les garçons aucune ? Et même si ce n'est pas le cas, leurs réponses restent irrationnelles dans la mesure où l'ensemble des enseignants de la langue française appartiennent à la même circonscription (F2), ayant donc le même formateur. Cela revient à dire que :

- Durant les demi-journées pédagogiques le formateur n'a pas consacré un temps pour le thème de "la poésie à l'école". Les enseignants appliquent alors les directives et négligent cet exercice.

- Le formateur a bel et bien consacré un temps pour le thème de la poésie à l'école et les enseignants n'appliquent pas les directives.

- Dans les deux cas, que faire des instructions officielles : aussi bien le document programme, le document d'accompagnement, que le manuel de l'élève de la quatrième année primaire, qui parlent de tout un projet '*lire et écrire une comptine ou un poème*', alors que le but à ce stade d'apprentissage du FLE, est simplement la mémorisation de la comptine ou de la récitation.

- Les réponses fournies par les enfants sont le fruit de cette analyse pyramidale (du formateur à l'élève).

- Ne sachant comment répondre, les élèves deviennent alors inventifs (réponses désinvoltes) d'une part, et pour remplir et faire plaisir au maître ils répondent en copiant leurs camarades.

2.4.1.4. Synthèse de la question Q1 Filles et Garçons (2013 et 2015) : Tableau et Histogramme

Q1- Combien de poèmes as-tu étudiés en classe de français l'année dernière en 4^e AP ?

Tableau III.21. Question 1 : Filles et Garçons (2013 et 2015).

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Zone	Filles 2013 et 2015	Garçons 2013 et 2015
APFGB	Bon	EZRF	7	4
		EZRD	1	1
		EZSRF	0	0
		EZSRD	0	1
		EZUF	6	7
		EZUD	0	0
APFGM	Moyen	EZRF	4	4
		EZRD	1	1
		EZSRF	0	0
		EZSRD	0	0
		EZUF	3	7
		EZUD	0	0
APFGF	Faible	EZRF	4	4
		EZRD	1	1
		EZSRF	0	0
		EZSRD	0	0
		EZUF	6	2
		EZUD	0	5

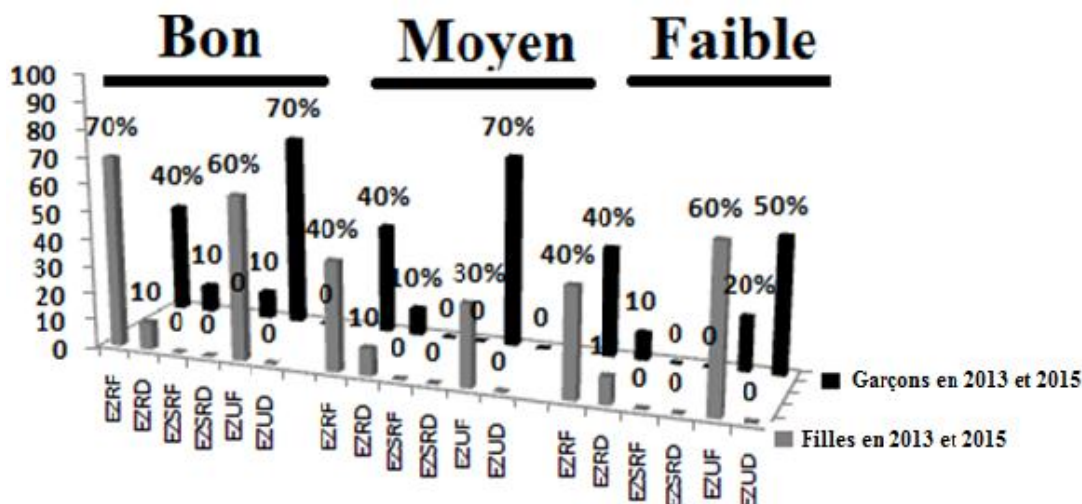
NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenantes concernées après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants .

APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.21. Question 1 : Filles et Garçons (2013 et 2015).



2.4.1.4.1. Etude comparative

Hypothèse 1 : Degré de sensibilité.

Qui sont les plus sensibles au fait poétique, les filles ou les garçons ?

Les résultats de l'enquête contredisent cette hypothèse. En effet les garçons sont plus sensibles à "la poésie", voire à la comptine, que les filles. Sur les dix-huit élèves, douze sont à égalité alors que dans quatre cas les garçons manifestent un intérêt supérieur à celui des filles. Seules deux filles sur les dix-huit élèves dépassent les garçons.

L'on dit communément que les filles sont plus sensibles à la poésie que les garçons, cette étude montre le contraire et corrige les représentations sociétales envers le fait poétique.

Hypothèse 2 : Le niveau des apprenants.

Si l'élève est bon en langue française, l'est-il automatiquement en poésie ?

Hypothèse 3 : Le zonage des écoles.

Est-ce que le zonage des écoles a un impact sur les résultats de notre enquête ? L'idée que se font généralement les parents d'élèves quant à la scolarisation de leurs enfants est celle du zonage, aussi pensent-ils que c'est dans les

établissements de zone urbaine favorisée que leurs enfants acquerront une meilleure formation, ce qui explique en partie les fortes pressions que subissent les cadres de la direction de l'éducation par les parents pour scolariser leurs enfants dans les écoles de bonne réputation (théorique).

Notre étude surprend et démontre le contraire. Nous avons observé des résultats bien meilleurs dans les zones les plus démunies où, à notre avis, il y a sensibilisation et sensibilité de la poésie dans ces établissements désavantagés.

2.4.2. Question 2 (Q2)

2.4.2.1. Q2 Filles et Garçons (2013) Tableau et histogrammes

Q2. Te souviens-tu de ces poèmes ? Lesquels ?

Tableau III.22. Question 2 : Filles et Garçons (2013) : La classe

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Etablissement	Zones	Filles-2013	Garçons-2013	Somme des comptines en 2013
APFGB	Bon	El Emir Abdelkader	EZRF	1	1	2
		Ghomrani Kaddour	EZRD	0	1	1
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	0	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	2	1	3
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0	0
APFGM	Moyen	El Emir Abdelkader	EZRF	1	1	2
		Ghomrani Kaddour	EZRD	0	0	0
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	0	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	1	0	1
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0	0
APFGF	Faible	El Emir Abdelkader	EZRF	1	1	2
		Ghomrani Kaddour	EZRD	0	0	0
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	0	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	1	0	1
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0	0

NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants

APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

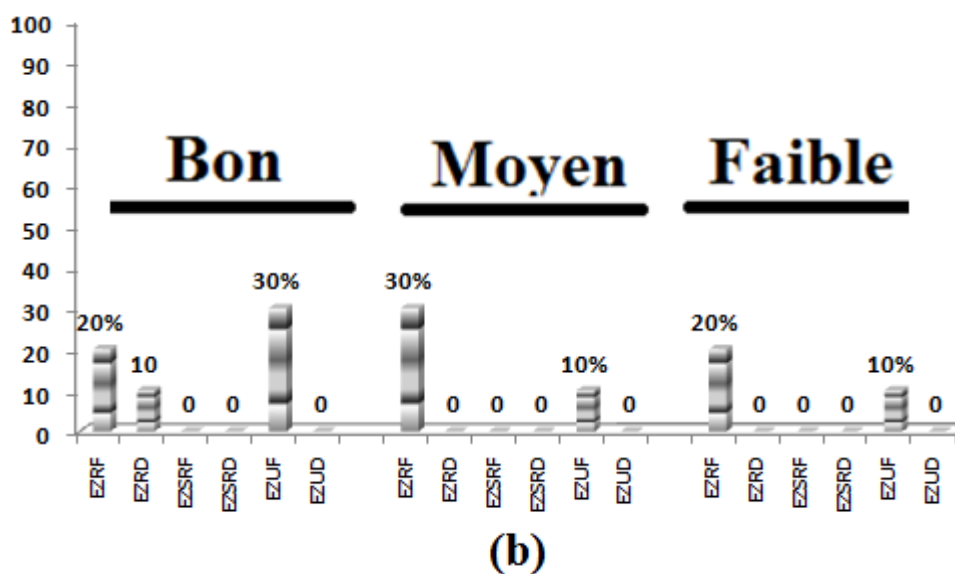
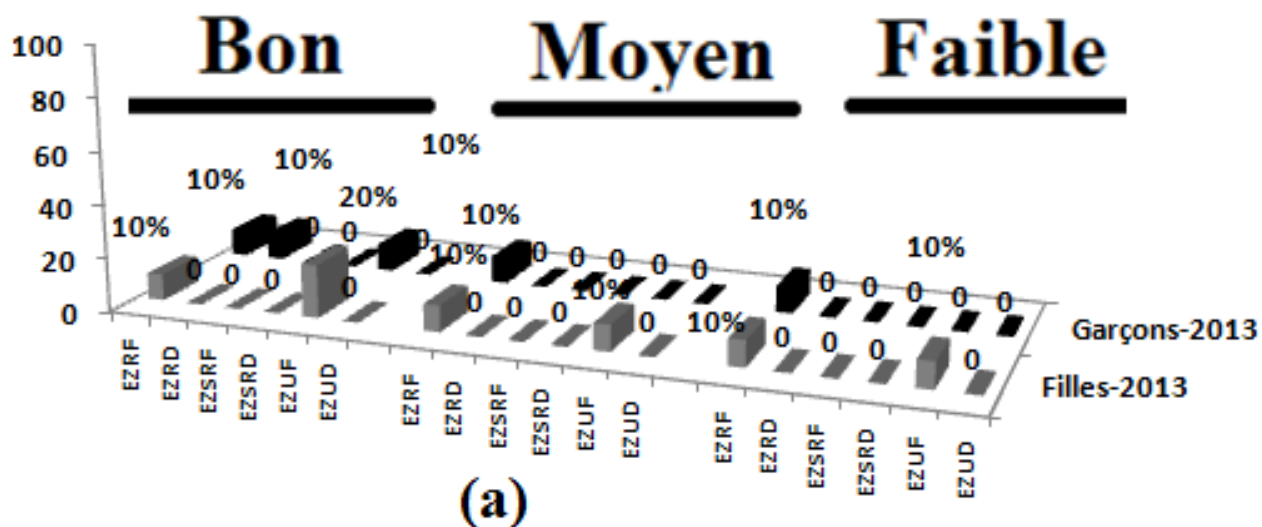
APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.22. Question 2 : Filles et Garçons (2013).

(a) Nombre des comptines dont se rappellent les filles et les garçons en 2013.

(b) Somme des comptines dont se rappellent l'ensemble des élèves en 2013.



2.4.2.2.. Analyse et commentaires

Sept élèves sur dix-huit, soit moins de la moitié, se souviennent d'une à trois comptines sur dix. Le reste (onze élèves) ne se rappellent d'aucune comptine. Ce qui est en partie logique par rapport aux réponses données à la question1 (Q1), toutefois on remarque des paradoxes dans les réponses fournies par la totalité des élèves aux questions 1 et 2. Comment expliquer qu'un élève qui dit avoir étudié quatre

comptines en 4^e AP ne se souvient que d'une seule. D'après nos statistiques il semblerait que le nombre de réponses négatives aux questions 1 et 2 (Q1 et Q2) (et elles sont majoritaires) reflètent fidèlement la réalité de l'apprentissage des comptines à l'école.

2.4.2.2.1. Q2 Filles et Garçons (2015) : Tableau et histogrammes

Q2. Te souviens-tu de ces poèmes ? Lesquels ?

Tableau III.23. Question 2 : Filles et Garçons (2015).

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Etablissement	Zone	Filles	Garçons	Sommes des comptines en 2015
APFGB	Bon	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	0	0
		Habib Ramdan	EZRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	1	1
		Ibn Fared	EZUD	0	0	0
APFGM	Moyen	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	0	0
		Habib Ramdan	EZRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	0	0
		Ibn Fared	EZUD	0	0	0
APFGF	Faible	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	0	0
		Habib Ramdan	EZRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	0	0
		Ibn Fared	EZUD	0	0	0

NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants.

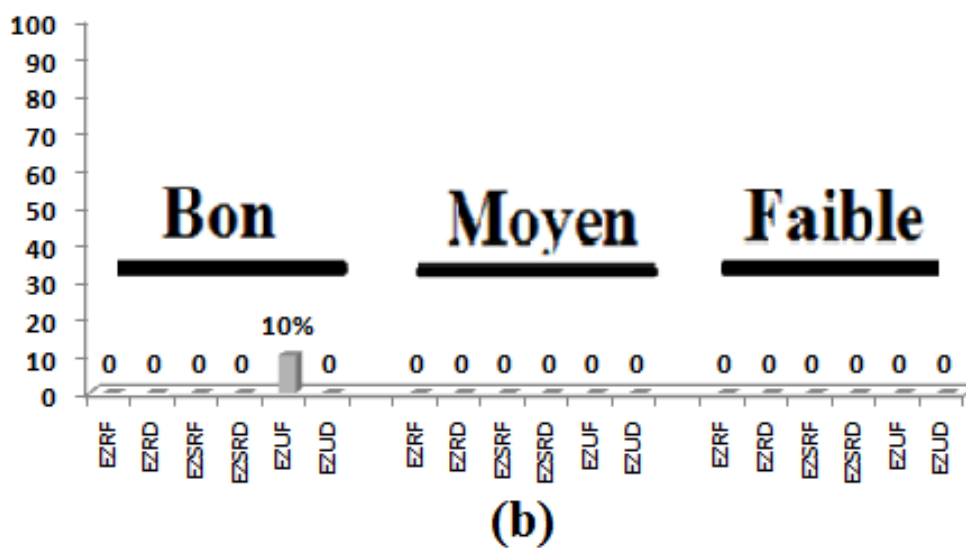
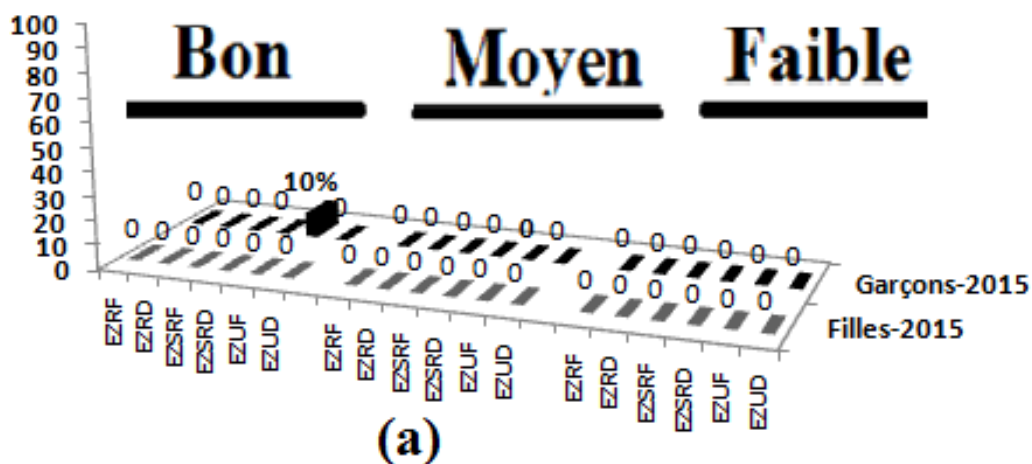
APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.23. Question 2 : Filles et Garçons (2015).

- (a) Nombre des comptines dont se rappellent les filles et les garçons en 2015.
 (b) Somme des comptines dont se rappellent l'ensemble des élèves en 2015.



2.4.2.2.2. Analyse et commentaires

Si un seul élève sur dix-huit a un vague souvenir sur une comptine "étudiée", cela ne peut être traduit que par le fait qu'il n'y a eu aucun enseignement de cette pratique de classe en 4^eAP qui ne représente même pas le degré-seuil de cet apprentissage.

2.4.2.2.3. Synthèse de la question 2 Filles et Garçons (2013 et 2015) : Tableau et Histogramme.

Q2. Te souviens-tu de ces poèmes ? Lesquels ?

Tableau III.24. Question 2 : Filles et Garçons (2013 et 2015).

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Zone	Réponses	
			Filles en 2013 et 2015	Garçons en 2013 et 2015
APFGB	Bon	EZRF	1	1
		EZRD	0	1
		EZSRF	0	0
		EZSRD	0	0
		EZUF	2	2
		EZUD	0	0
APFGM	Moyen	EZRF	1	1
		EZRD	0	0
		EZSRF	0	0
		EZSRD	0	0
		EZUF	1	0
		EZUD	0	0
APFGF	Faible	EZRF	1	1
		EZRD	0	0
		EZSRF	0	0
		EZSRD	0	0
		EZUF	1	0
		EZUD	0	0

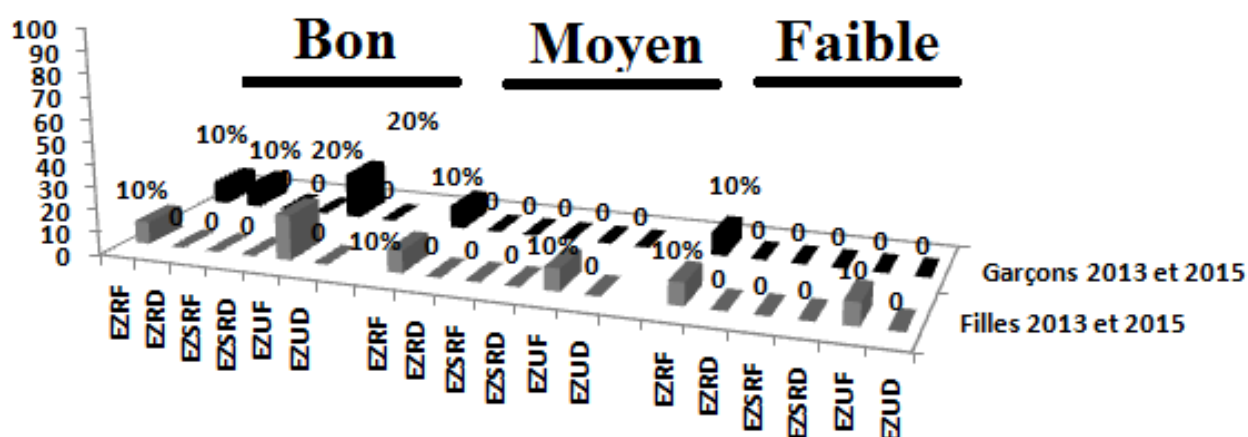
NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants.

APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.24. Question 2 : Filles Garçons (2013 et 2015)



2.4.2.2.4. Etude comparative.

Hypothèse 1 : Degré de sensibilité.

Qui sont les plus sensibles au fait poétique : les filles ou les garçons ?

Les traditions, voire les représentations veulent que le sexe féminin soit plus sensible à la poésie. Or nous observons le même nombre de filles et de garçons qui se souviennent de comptines entre 2013 et 2015, ce qui implique que leur degré de sensibilité ne dépend pas du sexe.

Hypothèse 2 : Le niveau des apprenants.

Si un élève est bon en langue française, l'est-il automatiquement en poésie ?

Nos statistiques montrent que les élèves de bon niveau se souviennent mieux des comptines apprises en 4^e AP que les élèves de moyen et faible niveau. Toutefois, si l'on considère chaque niveau à part, on peut conclure que la mémorisation fait défaut pour la totalité des apprenants.

Hypothèse 3 : Le zonage des écoles.

Est-ce que le zonage des écoles a un impact sur les résultats de notre enquête ?

On remarque que le zonage a un impact sur l'efficacité de l'apprentissage de la comptine à l'école. Les meilleurs résultats (relatifs) sont observés dans les Ecoles de Zone Urbaine Favorisées (EZUF) et les Ecoles de Zone Rurales Favorisées (EZRF). une analogie entre l'urbain et le rural est perçue. Les résultats moins bons sont constatés dans les écoles situées dans les zones défavorisées.

2.4.3. Question 3 (Q3)

2.4.3.1. Q3 Filles et Garçons (2013) : Tableau et histogramme

Q3. Quels poèmes connais-tu, en arabe et en français ?

Tableau III.25. Question 3 : Filles et Garçons (2013) : La classe

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Etablissements	Zones	Réponses	
				En Arabe: Filles et Garçons-2013	En Français: Filles et Garçons-2013
APGB	Bon	El Emir Abdelkader	EZRF	2	0
		Ghomrani Kaddour	EZRD	2	2
		Lagdar El Chrif	EZSRF	2	2
		Filali Mokhtar	EZSRD	2	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	2	2
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0
APGM	Moyen	El Emir Abdelkader	EZRF	2	0
		Ghomrani Kaddour	EZRD	2	2
		Lagdar El Chrif	EZSRF	2	2
		Filali Mokhtar	EZSRD	2	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	1	2
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0
APFG	Faible	El Emir Abdelkader	EZRF	2	1
		Ghomrani Kaddour	EZRD	2	1
		Lagdar El Chrif	EZSRF	2	2
		Filali Mokhtar	EZSRD	2	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	1	2
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0

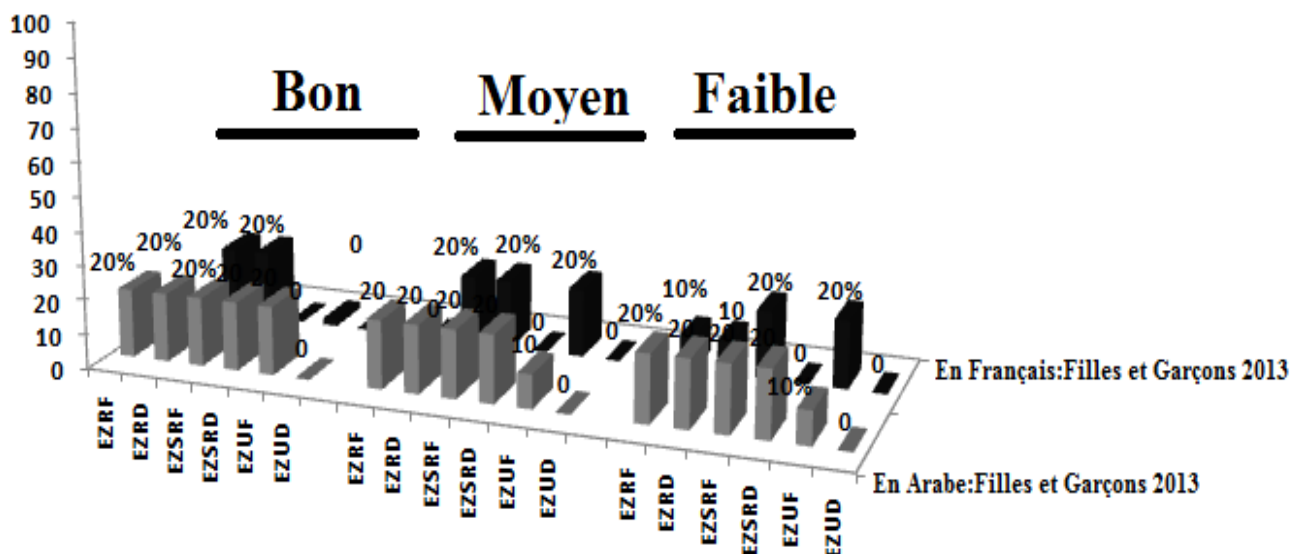
NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenantes concernées après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants.

APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.25. Question 3 : Filles et Garçons (2013) : La classe.



2.4.3.2. Analyse et commentaires

Un paradoxe apparaît dans nos statistiques : on a l'impression qu'il n'y a jamais eu d'écart d'années entre l'apprentissage de la langue officielle (L1) et le français, langue étrangère (et pourtant l'écart est de deux années). Normalement arrivé en 5^e AP l'élève est beaucoup plus familiarisé avec les comptines en langue 1 qu'en langue française. On observe une quasi égalité entre le nombre de comptines que les élèves connaissent dans les deux langues, ce qui soulève beaucoup de questionnements concernant l'apprentissage des comptines au cycle élémentaire.

2.4.3.3. En 2015

2.4.3.3.1.. Q3 Filles et Garçons (2015) : Tableau et histogramme

Q3. Quels poèmes connais-tu, en arabe et en français ?

Tableau III.26 Question 3 : Filles et Garçons (2015) : La classe

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Etablissement	Zone	Réponses	
				Filles et Garçons Comptines en Arabe	Filles et Garçons Comptines en Français
APFGB	Bon	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	2
		Habib Ramdan	EZRD	1	2
		El Emir Abdelkader	EZSRF	1	1
		Zenad mohamed	EZSRD	0	2
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	2
		Ibn Fared	EZUD	0	2
APFGM	Moyen	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	2
		Habib Ramdan	EZRD	2	1
		El Emir Abdelkader	EZSRF	1	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	2
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	2
		Ibn Fared	EZUD	0	2
APFGF	Faible	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	2
		Habib Ramdan	EZRD	0	1
		El Emir Abdelkader	EZSRF	2	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	2
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	2
		Ibn Fared	EZUD	0	1

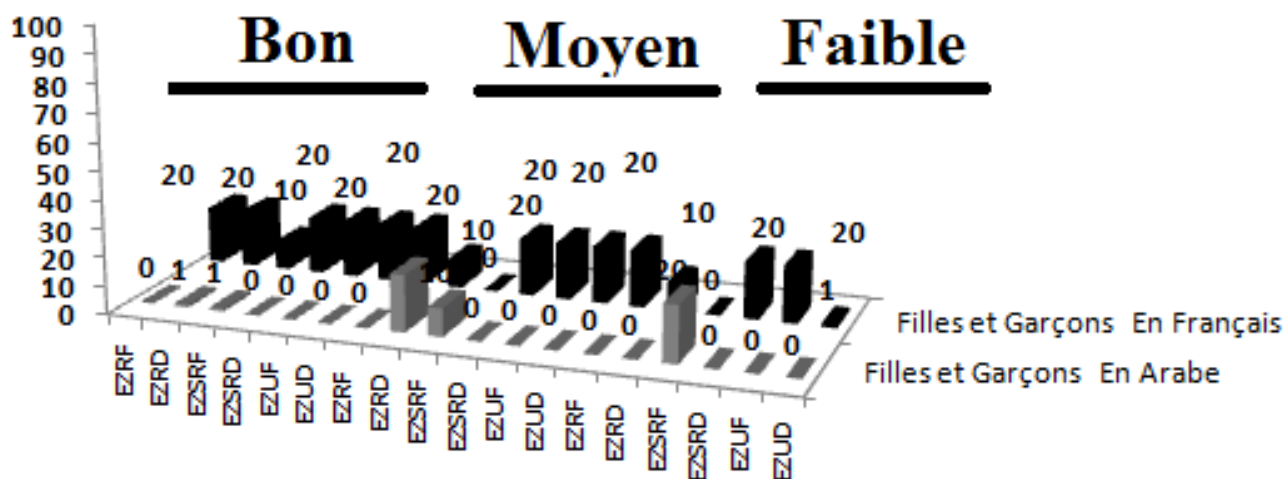
NB : Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants.

APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.42 Question 3 : Filles et Garçons (2015) :La classe



2.4.3.3.2. Analyse et commentaires

L'histogramme montre que les élèves sont plus familiarisés avec les comptines en langue française qu'avec celles en langue officielle, cela est à vérifier par la question 4 (Q4. Peux-tu citer quelques vers ou titres de poèmes en français ?).

Ce qui pose problème, c'est l'enseignement des comptines en langue arabe depuis la première année primaire. Comment se fait-il qu'en très peu de temps (en deux ans) les enfants sont plus performants en FLE qu'en L1 ?

2.4.3.4. Synthèse de la question 3 Filles et garçons (2013 et 2015) : Tableau et histogramme

Q3. Quels poèmes connais-tu, en arabe et en français ?

Tableau III.27. Question 3 : Filles et Garçons (2013 et 2015).

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Zone	Comptines			
			La classe : Filles et Garçons en 2013		La classe : Filles et Garçons en 2015 :	
			En Arabe	En Français	En Arabe	En Français
APFGB	Bon	EZRF	2	0	0	2
		EZRD	2	2	1	2
		EZSRF	2	2	1	1
		EZSRD	2	0	0	2
		EZUF	2	2	0	2
		EZUD	0	0	0	2
APFGM	Moyen	EZRF	2	0	0	2
		EZRD	2	2	2	1
		EZSRF	2	2	1	0
		EZSRD	2	0	0	2
		EZUF	1	2	0	2
		EZUD	0	0	0	2
APFGF	Faible	EZRF	2	1	0	2
		EZRD	2	1	0	1
		EZSRF	2	2	2	0
		EZSRD	2	0	0	2
		EZUF	1	2	0	2
		EZUD	0	0	0	1

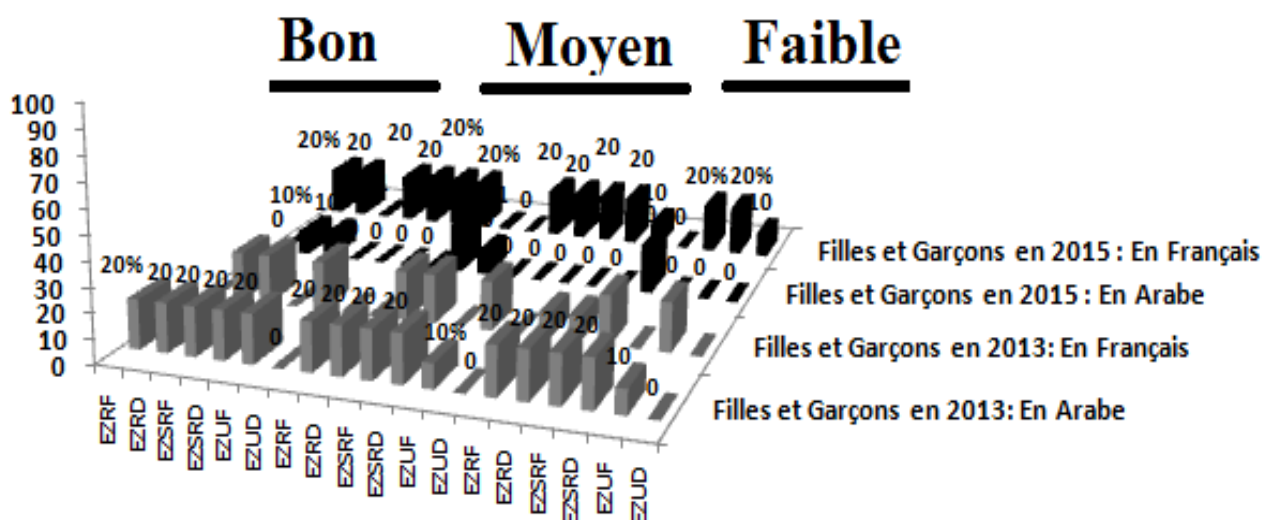
NB : Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants.

APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme.27. Question 3 : Filles et Garçons (2013et 2015).



2.4.3.4.1. Analyse et commentaires

En général, les résultats de 2013 sont meilleurs que ceux de 2015. La logique est vérifiée en 2013, les élèves se souviennent davantage des comptines en L1 qu'en FLE vu le temps passé avec le maître de langue arabe en classe (quatre ans). Cependant une bizarrerie apparaît en 2015 où les élèves de tous les niveaux affirment qu'ils se souviennent de comptines en français et presque pas de comptines en L1.

2.4.4. Question 4 (Q4)

2.4.4.1. Q4 Filles et Garçons(2013) : Tableau et histogrammes

Q4. Peux-tu citer quelques vers ou titres de poèmes en français ?

Tableau III.28. Question 4 : Filles et Garçons (2013) : La classe.

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Etablissements	Zones	Comptines ou vers		Somme de Comptines ou vers En 2013
				Filles En 2013	Garçons En 2013	
APFGB	Bon	El Emir Abdelkader	EZRF	1	0	1
		Ghomrani Kaddour	EZRD	0	0	0
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	1	1
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	1	0	1
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0	0
APFGM	Moyen	El Emir Abdelkader	EZRF	0	0	0
		Ghomrani Kaddour	EZRD	0	0	0
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	1	1
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	1	1	2
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0	0
APFGF	Faible	El Emir Abdelkader	EZRF	0	0	0
		Ghomrani Kaddour	EZRD	0	0	0
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	0	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	0	0	0
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0	0

NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants .

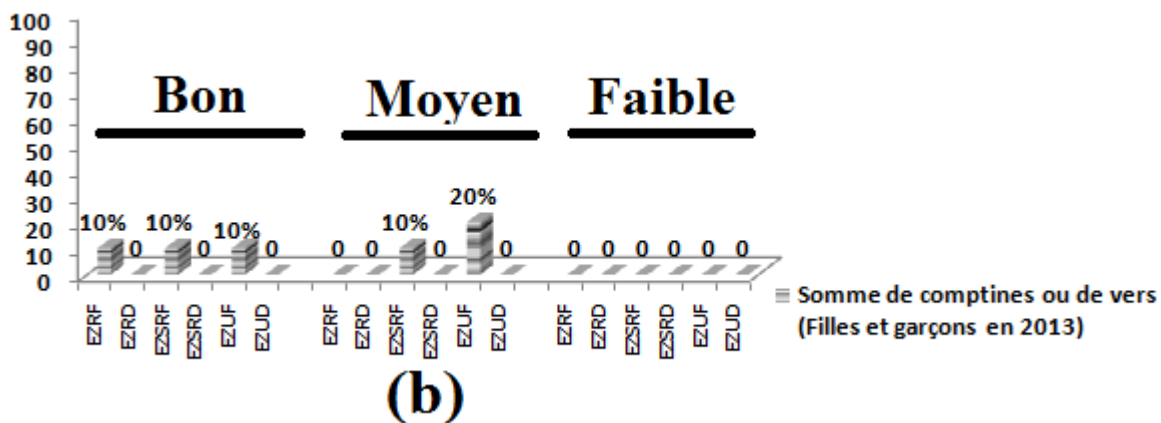
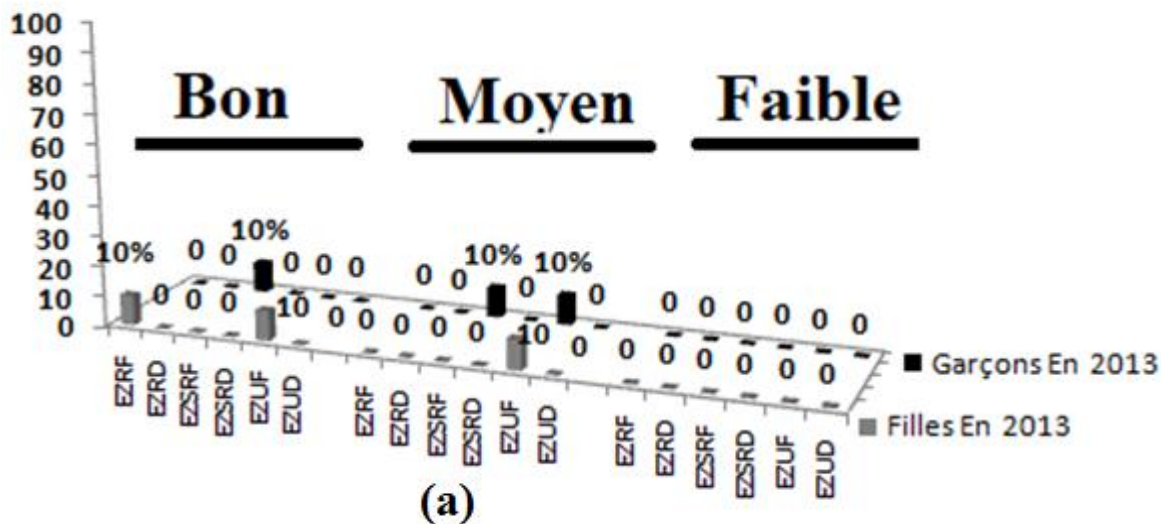
APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.28. Question 4 : Filles et Garçons (2013) : La classe

- (a) Nombre des comptines ou de vers cités par les Filles et les Garçons en 2013.
- (b) Somme des comptines ou de vers cités par les Filles et les Garçons en 2013.



2.4.4.2. Analyse et commentaires

Les filles comme les garçons se rappellent de bribes d'intitulés de comptines. Bien que les résultats soient maigres, on peut, a priori, avancer que le niveau et le zonage ont une influence sur cette question

2.4.4.4. Q4 Filles et Garçons (2015) : Tableau et histogrammes

Q4. Peux-tu citer quelques vers ou titre de poèmes en français ?

Tableau III.29. Question 4 : Filles et Garçons (2015) : La classe

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Etablissement	Zone	Comptines ou vers		Somme des comptines ou vers (Filles et Garçons en 2015)
				Filles En 2015	Garçons En 2015	
APFGB	Bon	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	0	0
		Habib Ramdan	EZRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	1	1	2
		Ibn Fared	EZUD	0	1	1
APFGM	Moyen	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	1	1
		Habib Ramdan	EZRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	1	1
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	1	1
		Ibn Fared	EZUD	0	1	1
APFGF	Faible	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	1	1	2
		Habib Ramdan	EZRD	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	0	0
		Ibn Fared	EZUD	1	1	2

NB : Le questionnaire a été distribué aux apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants .

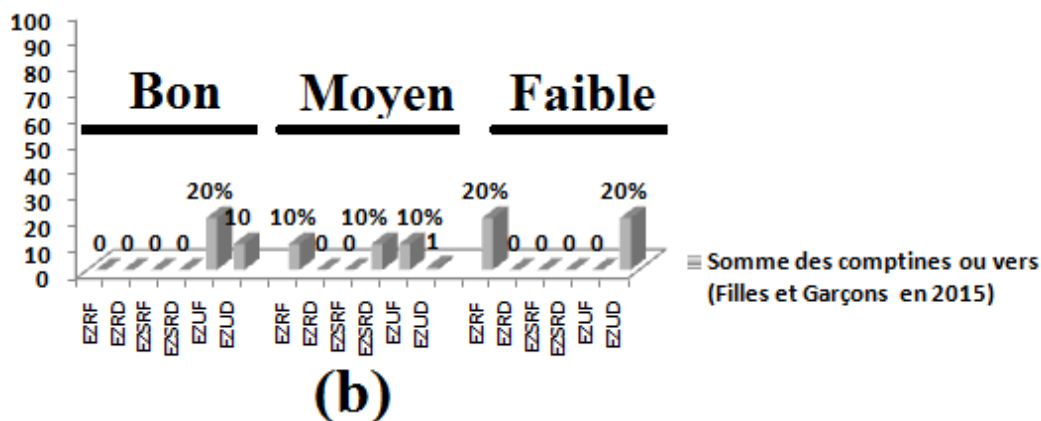
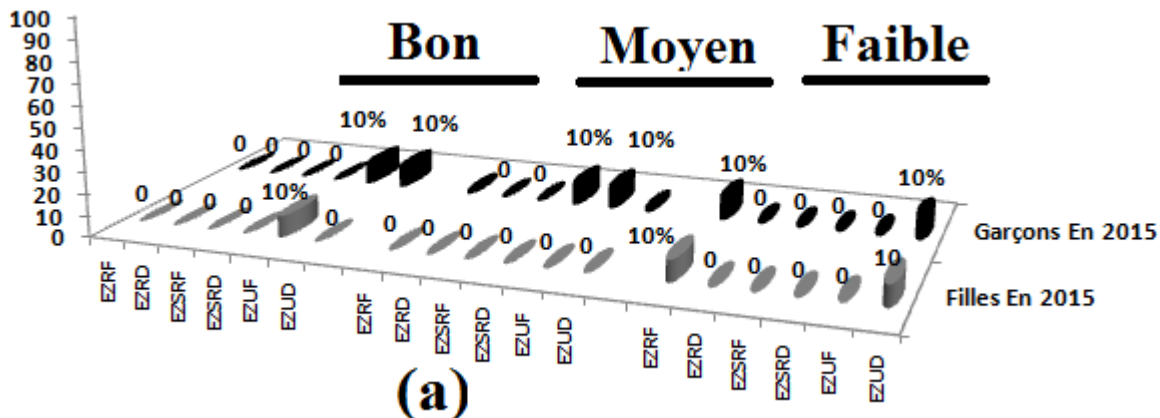
APFGB : Apprenants Filles Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.29. Question 4 : Filles et Garçons (2015) : La classe

- (a) Nombre des comptines ou de vers cités par les Filles et les Garçons en 2015.
- (b) Somme des comptines ou de vers cités par les Filles et les Garçons en 2015.



2.4.4.5. Analyse et commentaires

En 2015, les garçons sont plus actifs que les filles. Dans ce cas, le niveau des élèves et le zonage sont insignifiants. Au contraire les statistiques montrent que le niveau est inversement proportionnel, ce sont les élèves de faible niveau qui se rappellent le plus des intitulés de comptines.

2.4.4.6. Synthèse de la question Q4 Filles et Garçons (2013 et 2015) : Tableau et histogramme

Q4. Peux-tu citer quelques vers ou titre de poèmes en français ?

Tableau III.30. Question 4 : Filles et Garçons (2013 et 2015).

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Zone	Comptines et vers	
			Filles et Garçons En 2013	Filles et Garçons En 2015
APFGB	Bon	EZRF	1	0
		EZRD	0	0
		EZSRF	1	0
		EZSRD	0	0
		EZUF	1	2
		EZUD	0	1
APFGM	Moyen	EZRF	0	1
		EZRD	0	0
		EZSRF	1	0
		EZSRD	0	1
		EZUF	2	1
		EZUD	0	1
APFGF	Faible	EZRF	0	2
		EZRD	0	0
		EZSRF	0	0
		EZSRD	0	0
		EZUF	0	0
		EZUD	0	2

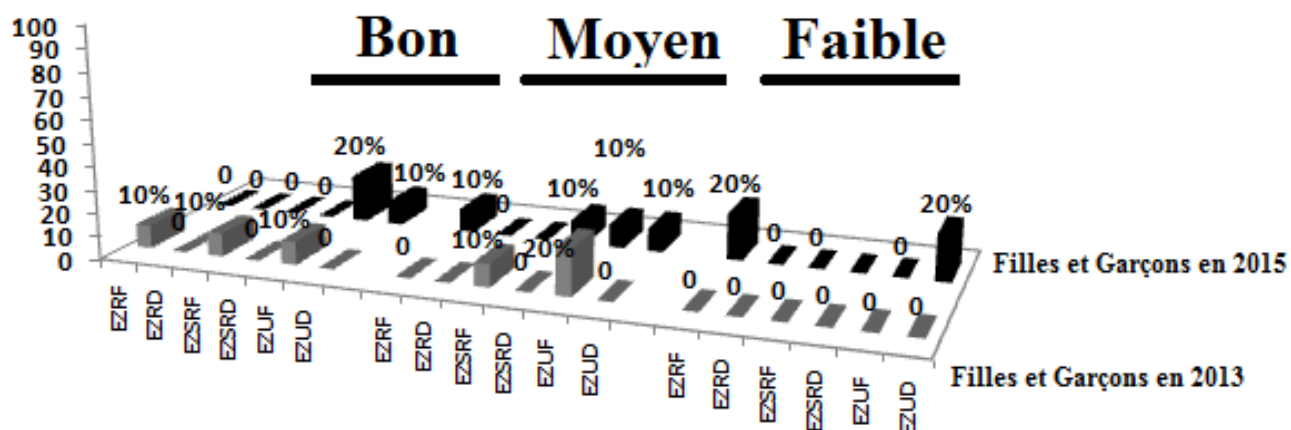
NB : Le questionnaire a été distribué aux apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants.

APFGB : Apprenants Filles Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.30. Question 4 : Filles et Garçons (en 2013 et 2015).



2.4.4.7. Analyse et commentaires

Entre 2013 et 2015 on observe, en apparence, une amélioration. Cependant en 2015, la logique est rompue entre les questions 3 et 4. Alors que la totalité des élèves affirment une connaissance meilleure des comptines en langue française, ils se trouvent dans l'incapacité de réciter entièrement au moins une comptine. Ils citent, des bribes d'intitulés de textes ou des mots pris isolément. On peut alors avancer que les réponses de ces élèves sont entachées de mensonges.

2.4.5. Question 5 (Q5)

2.4.5.1. Q5 Filles et Garçons (2013) : Tableau et histogramme

Q5. Où les as-tu appris ?

Tableau III.31. Question 5 : Filles et Garçons (2013): La classe.

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Etablissement	Zone	Lieux d'apprentissage des comptines			
				Ecole maternelle	Ecole préparatoire	Ecole primaire	A la maison
APFGB	Bon	El Emir Abdelkader	EZRF	0	0	1	0
		Ghomrani Kaddour	EZRD	0	0	0	0
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	1	0	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	0	0	2	0
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0	0	0
APFGM	Moyen	El Emir Abdelkader	EZRF	0	0	0	0
		Ghomrani Kaddour	EZRD	0	0	0	0
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	1	0	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	0	0	2	1
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0	0	0
APFGF	Faible	El Emir Abdelkader	EZRF	0	0	0	0
		Ghomrani Kaddour	EZRD	0	0	0	0
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	0	0	1
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	0	0	1	0
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0	0	0

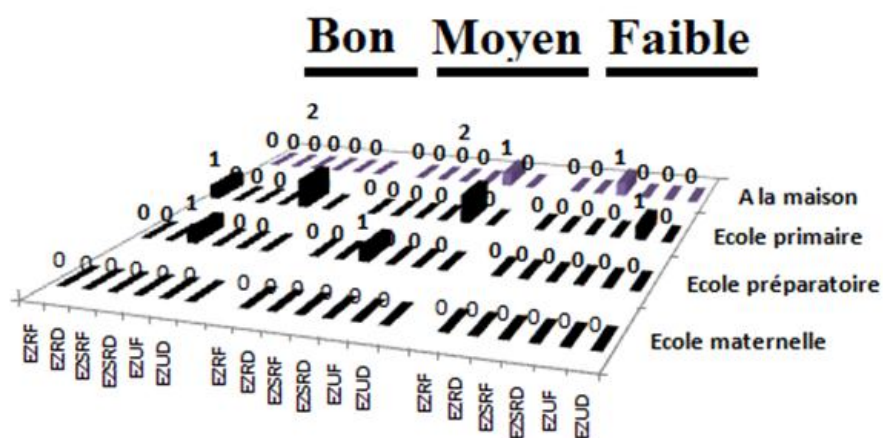
NB : Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants.

APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.31. Question 5 : Filles et Garçons (2013) : La classe.



2.4.5.2. Analyse et commentaires

L'apprentissage des comptines s'est fait entre l'école préparatoire, l'école primaire et la maison. La majorité est observée en école primaire.

2.4.5.3. En 2015

2.4.5.3.1. Q5 Filles et Garçons (2015) : Tableau et histogramme

Q5. Où les as-tu appris ?

Tableau III.32. Question 5 : Filles et Garçons (2015) : La classe

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Etablissement	Zone	Lieux d'apprentissage des comptines			
				Filles et Garçons en 2015 :			
				Ecole maternelle	Ecole préparatoire	Ecole primaire	A la maison
APFGB	Bonne	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	0	1	0
		Habib Ramdan	EZRD	0	1	1	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0	2	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0	2	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	0	2	0
		Ibn Fared	EZUD	0	0	1	0
APFGM	Moyenne	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	0	1	0
		Habib Ramdan	EZRD	0	0	1	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0	2	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	0	2	0
		Ibn Fared	EZUD	0	0	2	0
APFGF	Faible	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	1	2	0	1
		Habib Ramdan	EZRD	0	1	0	1
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0	0	1
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0	2	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	0	1	0
		Ibn Fared	EZUD	1	0	2	0

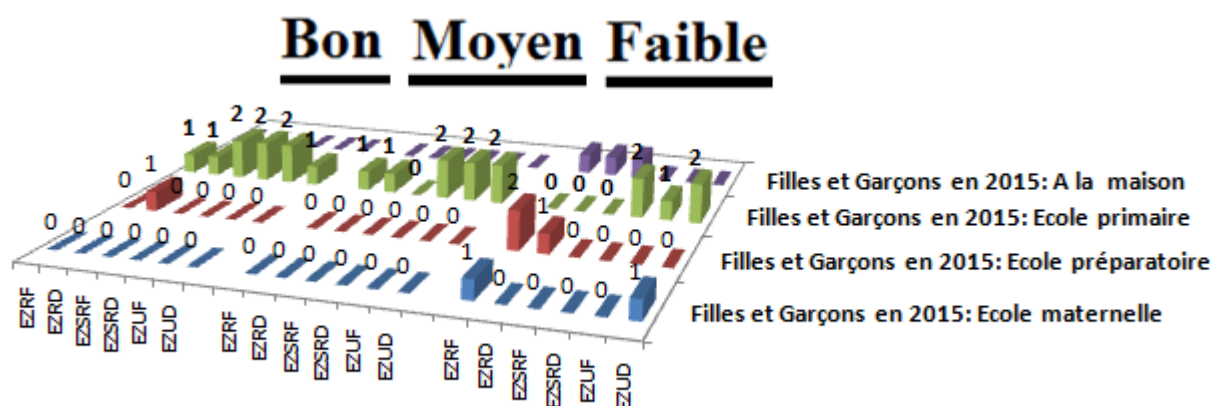
NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants .

APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.32. Question 5 : Filles et Garçons (2015).



2.4.5.3.2. Analyse et commentaires

Unanimentement l'apprentissage des comptines se fait à l'école primaire. Si la rencontre de l'élève et de la comptine se fait uniquement avec le maître, la continuité dans cette pratique n'existe pas, ce qui peut nous éclairer sur le fait que les élèves ne se rappellent que de bribes de mots de comptines. C'est ce que les enseignants (cf. chapitre 2) avancent comme arguments : manque de temps, les élèves passant un examen de fin de cycle, la comptine est négligée en faveur de l'enseignement du fonctionnement de la langue française. Les devoirs de maison sont liés uniquement à l'orthographe, la conjugaison et la grammaire. Même si ce que nous avançons paraît juste, nous gardons intact le souvenir des récitations que nous avons apprises sur les bancs de l'école primaire.

2.4.5.4. Synthèse de la question Q5 (2013 et 2015) : Tableau et histogramme

Q5. Où les as-tu appris ?

Tableau III.33. Question 5 : Filles et Garçons (2013 et 2015).

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Zone	Lieux d'apprentissage de comptines							
			Ecole maternelle:		Ecole préparatoire:		Ecole primaire:		A la Maison:	
			F et G en 2013	F et G en 2015	F et G en 2013	F et G en 2015	F et G en 2013	F et G en 2015	F et G en 2013	F et G en 2015
APFGB	Bon	EZRF	0	0	0	0	1	1	0	0
		EZRD	0	0	0	1	0	1	0	0
		EZSRF	0	0	1	0	0	2	0	0
		EZSRD	0	0	0	0	0	2	0	0
		EZUF	0	0	0	0	2	2	0	0
		EZUD	0	0	0	0	0	1	0	0
APFGM	Moyen	EZRF	0	0	0	0	0	1	0	0
		EZRD	0	0	0	0	0	1	0	0
		EZSRF	0	0	1	0	0	0	0	0
		EZSRD	0	0	0	0	0	2	0	0
		EZUF	0	0	0	0	2	2	1	0
		EZUD	0	0	0	0	0	2	0	0
APFGF	Faible	EZRF	0	1	0	2	0	0	0	1
		EZRD	0	0	0	1	0	0	0	1
		EZSRF	0	0	0	0	0	0	1	1
		EZSRD	0	0	0	0	0	2	0	0
		EZUF	0	0	0	0	1	1	0	0
		EZUD	0	1	0	0	0	2	0	0

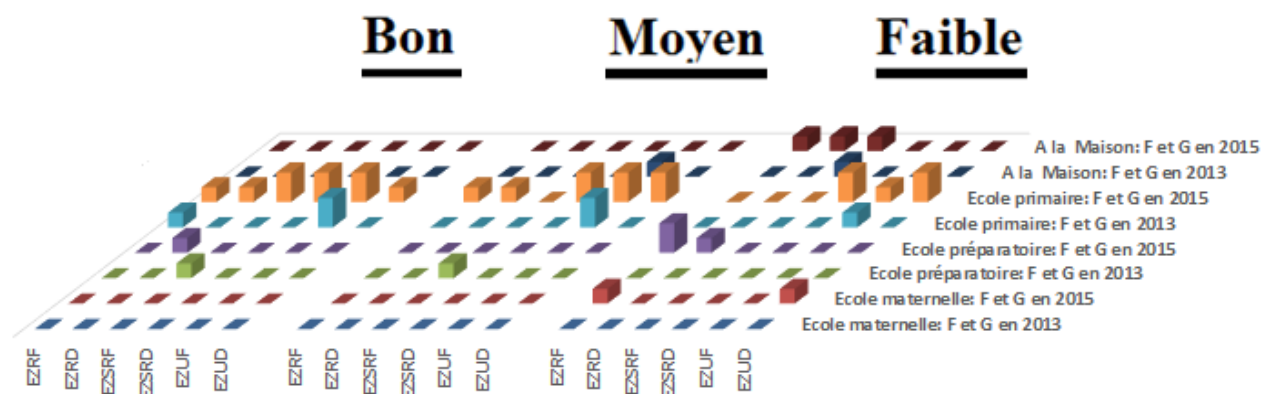
NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenantes concernées après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants .

APFGB : Apprenants Filles-Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles-Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles-Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.33. Question 5 : Filles et Garçons (2013 et 2015)



2.4.5.4.1. Analyse et commentaires

Les rares comptines dites apprises se font sur les bancs de l'école primaire. Le suivi à la maison est quasi absent, dû au fait que les élèves ne font pas de devoirs, ou que les enseignants ne donnent aucun travail de mémorisation à faire en dehors du cadre scolaire.

2.4.6. Question 6 (Q6)

Pour les tableaux relatifs aux réponses à la question, la nomenclature adoptée est :
Zéro (0) signifie NON
Un (01) signifie OUI

2.4.6.1. En 2013

2.4.6.1.1. Q6 Filles et Garçons (2013) : Tableau et histogramme

Q6. Est-ce que tu as déjà écrit un poème, en arabe ou en français ?

Tableau III.34. Question 6 : Filles et Garçons (2013) : La classe

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Etablissements	Zones	Production de poèmes	
				Filles et Garçons en 2013 : En Arabe	Filles et Garçons 2013: En Français
APFGB	Bon	El Emir Abdelkader	EZRF	0	0
		Ghomrani Kaddour	EZRD	2	0
		Lagdar El Chrif	EZSRF	2	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	0	0
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0
APFGM	Moyen	El Emir Abdelkader	EZRF	0	0
		Ghomrani Kaddour	EZRD	1	0
		Lagdar El Chrif	EZSRF	2	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	0	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	1	0
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0
APFGF	Faible	El Emir Abdelkader	EZRF	0	0
		Ghomrani Kaddour	EZRD	0	0
		Lagdar El Chrif	EZSRF	0	0
		Filali Mokhtar	EZSRD	1	0
		El Emir Abdelkader	EZUF	1	0
		Mohamed Arabat	EZUD	0	0

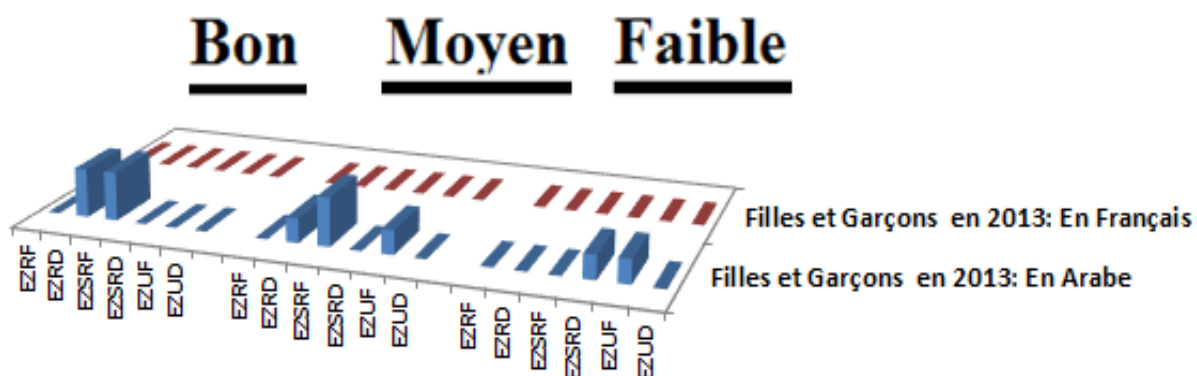
NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants.

APFGB : Apprenants Filles et Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles et Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles et Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.34. Question 6 : Filles et Garçons (2013) : La classe



2.4.6.1.2. Analyse et commentaires

La production écrite de poèmes, voire de comptine se fait exclusivement en arabe pour toute la classe, quels que soient la zone et le niveau des apprenants.

2.4.6.2. En 2015

2.4.6.2.1. Q6 Filles et Garçons (2015) : Tableau et histogramme

Q6. Est-ce que tu as déjà écrit un poème, en arabe ou en français ?

Tableau III.35. Question 6 : Filles et Garçons (2015) : La classe

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Etablissement	Zone	Production de poèmes	
				Filles et Garçons en 2015: En Arabe	Filles et Garçons en 2015: En Français
APFGB	Bon	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	0
		Habib Ramdan	EZRD	1	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	1	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	1
		Ibn Fared	EZUD	0	2
APFGM	Moyen	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	0
		Habib Ramdan	EZRD	0	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	1	0
		Ibn Fared	EZUD	0	1
APFGF	Faible	Abdelhamid Ibn Badis	EZRF	0	0
		Habib Ramdan	EZRD	0	0
		El Emir Abdelkader	EZSRF	0	0
		Zenad mohamed	EZSRD	0	0
		Ghimouz Rokaya	EZUF	0	0
		Ibn Fared	EZUD	0	1

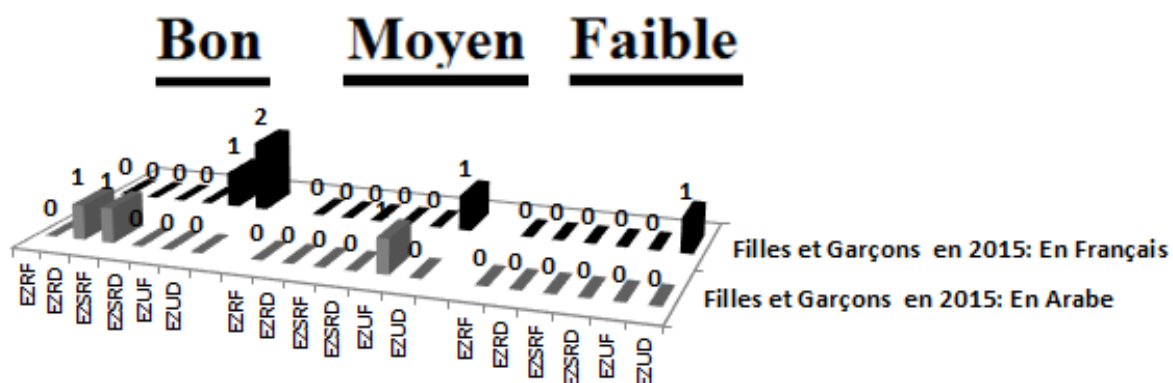
NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants .

APFGB : Apprenants Filles Garçons de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles Garçons de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles Garçons de niveau Faible.

Histogramme III.35. Question 6 : Filles et Garçons (2015) : La classe



2.4.6.2.2. Analyse et commentaires

Le bilan de la classe en 2015 en production écrite est ambigu. En effet les élèves des écoles de zones défavorisées confirment avoir écrit des poèmes et de surcroît plus en français qu'en arabe. Le paradoxe réside dans le fait que ce sont les mêmes élèves qui ont répondu négativement aux cinq questions précédentes.

2.4.6.3. Synthèse de la question Q6, filles et garçons : 2013 et 2015 : Tableau et histogramme

Q6. Est-ce que tu as déjà écrit un poème, en arabe ou en français ?

Tableau III.36. Question 6 : Filles et Garçons (2013 et 2015).

Apprenants	Niveau des Apprenants selon l'enseignant	Zone	Production de poèmes			
			Filles et Garçons En 2013		Filles et Garçons En 2015	
			En Arabe	En Français	En Arabe	En Français
APFGB	Bon	EZRF	0	0	0	0
		EZRD	2	0	1	0
		EZSRF	2	0	1	0
		EZSRD	0	0	0	0
		EZUF	0	0	0	1
		EZUD	0	0	0	2
APFGM	Moyen	EZRF	0	0	0	0
		EZRD	1	0	0	0
		EZSRF	2	0	0	0
		EZSRD	0	0	0	0
		EZUF	1	0	1	0
		EZUD	0	0	0	1
APFGF	Faible	EZRF	0	0	0	0
		EZRD	0	0	0	0
		EZSRF	0	0	0	0
		EZSRD	1	0	0	0
		EZUF	1	0	0	0
		EZUD	0	0	0	1

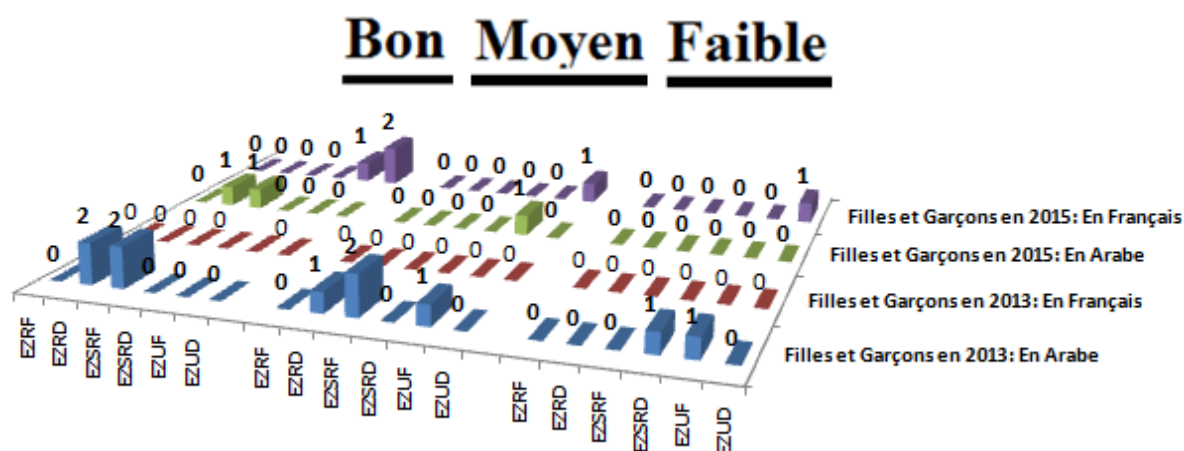
NB: Le questionnaire a été distribué aux Apprenants concernés après le déroulement de la séance. Nous avons eu recours à la langue officielle pour la compréhension du questionnaire. Voir en annexe les questionnaires Apprenants .

APFGB : Apprenants Filles de Bon niveau.

APFGM : Apprenants Filles de niveau Moyen.

APFGF : Apprenants Filles de niveau Faible.

Histogramme III.36. Question 6 : Filles et Garçons (2013 et 2015).



2.4.6.3.1. Analyse et commentaires

La comparaison entre les classes de 2013 et 2015 fait ressortir des statistiques contradictoires. En 2013 la totalité des élèves disent ne jamais avoir écrit de poèmes en français, ce qui est logique, leur production écrite se résume à quelques comptines en arabe.

En 2015 on observe le fait contraire, les élèves (surtout les garçons) sont très productifs en langue française qu'en langue arabe.

CONCLUSION

La conception du questionnaire adressé aux élèves de fin de cycle primaire est basé, d'une part sur le passage de l'oral à l'écrit : de la mémorisation au florilège ; d'autre part, la succession des questions est significative dans la mesure où elle engendre une logique d'enchaînements, permettant l'évaluation des connaissances des apprenants en matière de comptines. Le questionnaire établi selon une géométrie pyramidale est composé de six questions, qui se réfèrent à la 4AP explicitement (Q1 et Q2) et à la 5AP implicitement (Q3, Q4, Q5 et Q6) :

Q1. Combien de poèmes as-tu étudié en classe de français l'année dernière ?

Q2. Te souviens-tu de ces poèmes ? Lesquels ?

Q3. Quels poèmes connais-tu, en arabe et en français ?

Q4. Peux-tu citer quelques vers ou titres de poèmes en français ?

Q5. Ou les as-tu appris (école maternelle, école préparatoire, école primaire, à la maison) ?

Q6. Est-ce que tu as déjà écrit un poème en arabe ou en français ?

Ce qui émane des six questions adressées aux apprenants à la fin de chaque séance observée en 2013 et 2015 s'établit comme suit :

Hypothèse 1 : Degré de sensibilité.

Est-il toujours vrai que les filles sont plus sensibles au fait poétique que les garçons ?

Cette hypothèse n'est pas toujours vraie, au contraire les garçons montrent un degré de sensibilité plus accru, ce qui corrige les représentations sociétales envers le fait poétique.

Hypothèse 2 : Le niveau des apprenants.

Si l'élève est bon en langue française, l'est-il automatiquement en poésie ?

Le niveau des apprenants (bon, moyen et faible) n'a pas un grand impact sur l'apprentissage des comptines à l'école.

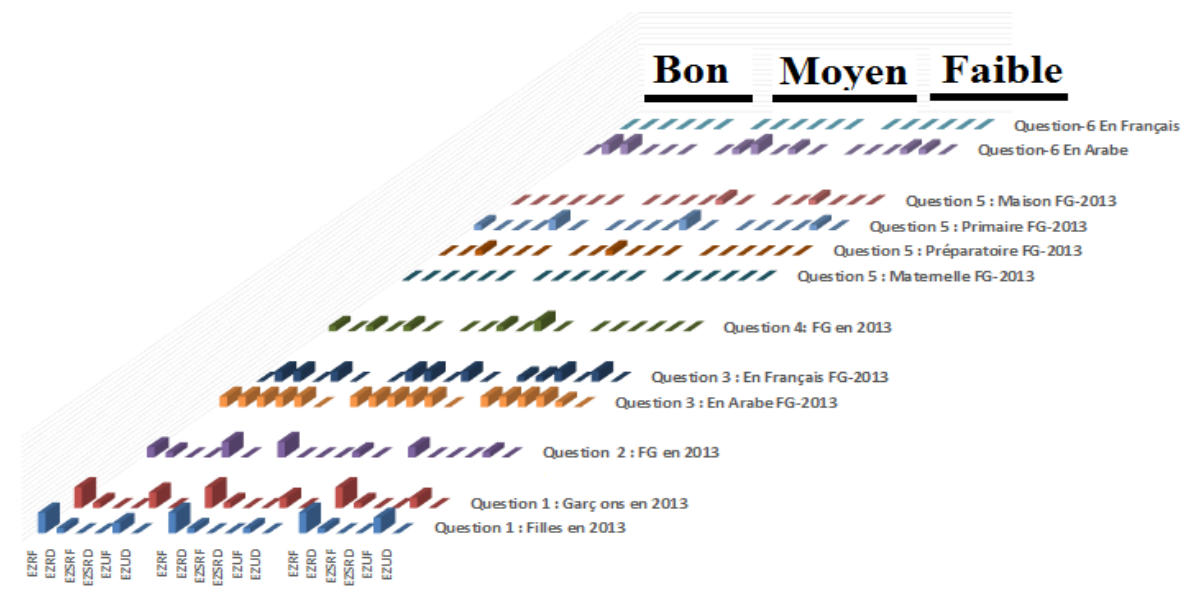
Hypothèse 3 : Le zonage des écoles

Est-ce que le zonage des écoles a un impact sur les résultats de notre enquête ?

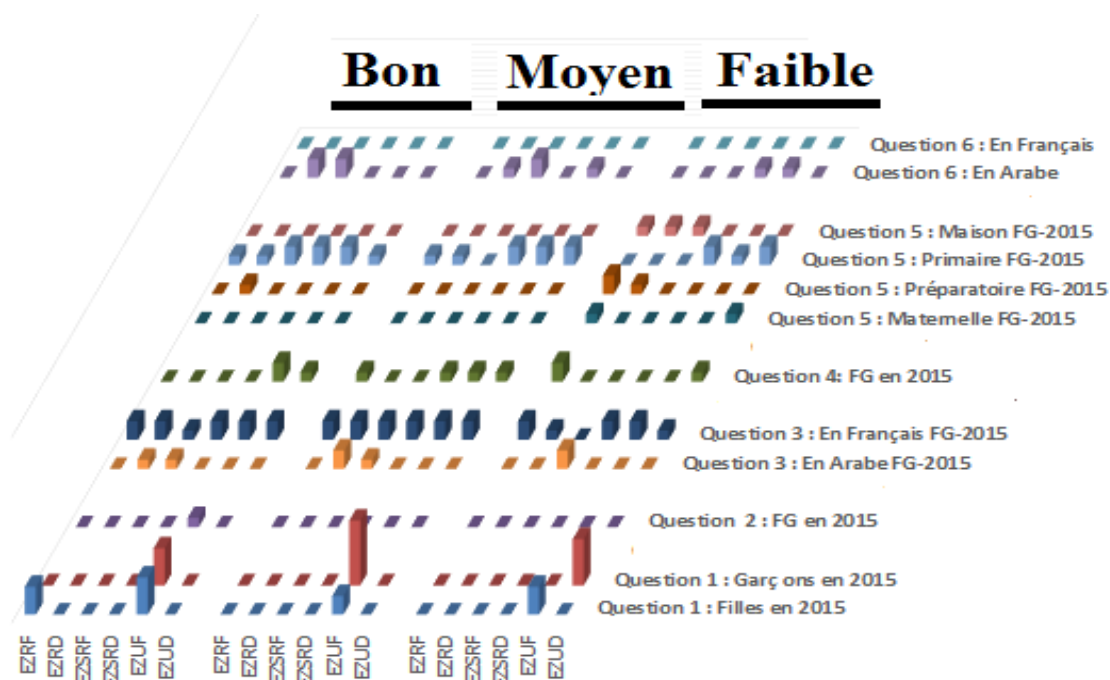
Les faibles résultats obtenus à travers notre questionnaire montrent clairement que les écoles de zones défavorisées ont répondu négativement à toutes les questions. Ces réponses d'élèves nous paraissent sincères, car l'enchaînement est

respecté. La conclusion à en tirer est que dans ces écoles les comptines n'ont jamais été enseignées. Quant aux zones favorisées, les résultats restent mitigés et ne reflètent en aucun cas les statuts de ces établissements. C'est une conséquence logique de la mauvaise prise en charge pédagogique des élèves.

Histogramme III.37. Bilan des questions : Filles et Garçons (2013).



Histogramme III.38. Bilan des questions : Filles et Garçons (2015).



La compilation des six questions et leurs conversions en un histogramme unique (voir histogramme-bilan ci-dessus) par année (2013 et 2015) fait apparaître beaucoup de paradoxes et de rares résultats logiques. Au fait nous arrivons à comprendre par le biais de cette enquête, que le degré-seuil en poésie, à savoir la mémorisation d'un texte, comptine, récitation ou autre, est quasi inexistante. Notre ambition étant plus forte, celle d'amener l'élève aux lectures poétiques et, par là même, mettre le corps et la voix en symbiose pour arriver à la récitation théâtre, nous nous sommes heurtée à cette réalité amère qui demande une refonte et une ré-interrogation des programmes, des pratiques et de la formation même du corps enseignant

3. POUR UN ENSEIGNEMENT ET UN APPRENTISSAGE NON DIRECTIF DU TEXTE POÉTIQUE

La non directivité n'est autre que le refus de la chosification de l'apprenant en vue de ne pas le modeler comme il se plait à l'institution présente et la personne de l'enseignant de le voir. Aussi concevons-nous pour nos apprenants un enseignement / apprentissage de la poésie non directif, fondé sur l'autonomie de l'apprenant et sa motivation : un enseignement / apprentissage centré sur l'apprenant.

3.1. Autonomie de l'apprenant

Le point de départ de l'orientation non directive en pédagogie reste, qu'on le veuille ou non, la primauté accordée à l'apprenant, à ses problèmes affectifs, à ses blocages et à ses défenses, à ses motivations conscientes et latentes, en un mot à sa faculté et à ses raisons propres d'apprendre ou de ne pas apprendre. Autant d'aspects ignorés par les pédagogies traditionnelles dont le dénominateur commun est la primauté accordée non à l'individu, mais aux connaissances à transmettre, donc à la discipline enseignée apprise. La valorisation du savoir et la focalisation sur le contenu cachent les problèmes de communication et de motivation de l'apprenant, décisifs dans le processus d'enseignement / apprentissage.

Or la réussite de l'acte éducatif se mesure au degré d'autonomie de l'apprenant dans son propre apprentissage grâce à une liberté d'esprit et une préparation psychologique de l'apprenant dans une ambiance favorable où « *l'information sur soi et sur le monde ne sera intégrable d'une manière significative à la personnalité totale de l'étudiant que si elle est conquise par lui dans un mouvement autonome* »⁽²⁶⁵⁾.

Se trouvant impliqué dans le processus d'enseignement / apprentissage, l'apprenant va au-delà de la maîtrise des connaissances, ce qui reste très important, à notre sens, en vue d'intérioriser une ou des stratégies de plus en plus diversifiées pour la conquête du savoir et les faire siennes. Ceci le place au centre du processus d'enseignement / apprentissage, lui permet d'apprendre et d'agir seul tout en restant ouvert à sa propre expérience, susceptible de l'enrichir davantage ou, dans le cas

²⁶⁵) PAGES, Max, (1970), *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris, Ed. Dunod, p. 106.

contraire, l'incite, quant cela paraît nécessaire, à marquer sa désapprobation à l'égard d'une quelconque démarche ou processus d'enseignement / apprentissage.

Cet objectif pédagogique : apprendre à agir seul ou, dit autrement : apprendre à apprendre, qui est au cœur de la notion d'autonomie de l'apprenant, trouve sa justification dans les travaux de psychologie génétique de Jean Piaget qui a bien montré l'existence chez l'enfant, de structures logiques et cognitives, constructions liées à des opérations d'expérimentation et de découverte qui ne sont autres que des opérations d'apprentissage ⁽²⁶⁶⁾. D'ailleurs ce principe – apprendre à apprendre – est reformulé par Carl Rogers sous un éclairage de psychologie sociale :

« *Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement* » ⁽²⁶⁷⁾.

Quant à nous, nous sommes convaincue qu'en classe de poésie, ce principe se fera une place entière si les enseignants acceptent volontiers de descendre de leur piédestal et de se libérer des contraintes des différentes méthodes, en particuliers les plus dogmatiques, de s'effacer au maximum en incitant nos apprenants à prendre la parole et à s'exprimer librement dans un climat de confiance qui favorise l'individualisation du travail et la prise en charge du groupe classe en formation lui-même. Chaque apprenant devient, pour ainsi dire, partie prenante dans le processus d'enseignement / apprentissage. Élément actif du groupe classe, il participe, à côté de l'enseignant, à sa quête du savoir.

3.2. Motivation de l'apprenant

Nous ne saurions trop rappeler qu'un enseignement / apprentissage, de quelque nature qu'il soit, qui se veut durable, ne peut être fondé sur la contrainte. On n'apprend que ce qui intéresse, ce qui motive et surtout ce qu'on veut savoir.

La contrainte est négative, elle entraîne des résistances qui suppriment l'intérêt et empêchent toute motivation et disposition de l'apprenant à participer d'une manière active et constructive au processus d'enseignement / apprentissage. Or, quelle peut être alors la motivation fondamentale en classe de poésie en FLE ?

²⁶⁶) PIAGET, Jean, (1957) *Epistémologie génétique et recherches psychologiques*, Paris, PUF.

²⁶⁷) ROGERS, Carl, 1970, *Liberté pour apprendre*, Paris, Ed. Dunod, p. 162.

Nous souhaiterions amener nos apprenants à pouvoir comprendre un poème, communiquer avec le texte et pourquoi pas acquérir, dans la mesure du possible, des connaissances propres à la poésie : les techniques de versification par exemple, les caractéristiques propres au travail des poètes, sur la langue, etc. Une motivation pareille ne pourra voir le jour que si les enseignants acceptent de prendre en compte l'idée de besoin de communiquer dont dispose chacun de nos apprenants, tout en s'efforçant de faciliter son émergence dans un climat de confiance et de respect des sentiments de chacun. Car si chaque apprenant a quelque chose à dire, il faut tout d'abord qu'il ait l'envie de le dire et aussi le courage et le désir de parler à cœur ouvert au groupe classe, de dire non seulement ce qu'il pense mais aussi de pouvoir réclamer ce qui lui manque et exprimer correctement et véritablement ce qu'il ressent dans son rapport avec le poème. Ceci ne peut se développer que dans une situation de communication authentique : un auditoire réel, constitué de l'enseignant et des apprenants, et un poème présent davantage par sa typographie et qui reste, qu'on le veuille ou non, à l'origine de toute communication en classe de poésie. Il s'agit donc du problème de la relation de l'apprenant au poème étudié. Chacun le voit à sa manière dans une implication personnelle qui ne fait qu'enrichir la communication en classe de poésie. La citation de Carl Rogers est plus pertinente dans ce sens : « *Un apprentissage valable n'a lieu que lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels* »⁽²⁶⁸⁾. C'est ainsi que naît une relation plus aisée et décontractée entre les deux principaux antagonistes du groupe classe : l'enseignement et l'apprenant.

Aussi, les recherches sur la dynamique des groupes dont Karl Lewis fut l'initiateur, s'articulent autour d'une idée qui leur est spécifique : le déterminisme de champ, où chaque élément du groupe classe dont chaque élément est en interaction – à la fois comme cause et comme effet – donc en interdépendance avec tous les autres éléments du champ, de sorte que, dans cette perspective, l'enseignement est un élément du groupe au même titre que les apprenants. Comme eux il est simultanément et réciproquement cause et effet, conditionnant et conditionné, il agit et il est agi.

Ana Brandes, de Montevideo, affirme :

²⁶⁸) ROGERS, C., op. cit. p. 156.

« *Si nous plaçons la personne au centre de l'apprentissage des langues, nous devons mettre l'accent sur des raisons, des arguments, qui ne sont pas tant de type cognitif que de type affectif et émotionnel. Or tous les apprentissages ont une composante affective qui joue dans la motivation à apprendre* » ⁽²⁶⁹⁾.

Idéalement la classe de langue devrait être un lieu événementiel, un lieu de créativité, mais ce n'est pas toujours le cas. Faire sortir enseignant et apprenant de la routine par le biais du texte poétique est l'un de nos objectifs majeurs pour que la langue soit vécue comme un outil de communication immédiate, porteuse de sens.

Partons d'une hypothèse de travail, le degré zéro de motivation. Les élèves ne sont *a priori* pas intéressés... Le français en particulier est souvent ressenti par eux non comme une matière scolaire quelque peu poussiéreuse. C'est la tâche de l'enseignant de les amener à changer leur point de vue et de faire en sorte qu'ils se décident progressivement, à apprendre.

Représentant du monde adulte et porte-parole de la langue enseignée, l'enseignant contribue à transmettre des valeurs sociales et collectives. Les apprenants identifient presque toujours la langue à la personne qui l'enseigne. La motivation à l'apprentissage et au-delà, la motivation à être adulte vont dépendre étroitement du succès ou de l'échec de la relation enseignant /apprenants. La classe est un lieu d'acquisition partielle de compétences et de savoirs qui prépare partiellement l'individu à son insertion sociale dans le respect des valeurs du pays. L'enseignant doit être pleinement conscient de ce rôle de référence.

Comment motiver à apprendre ?

- a/ Entrer dans la classe avec le sourire et saluer.
- b/ Faire prendre la parole au plus grand nombre d'apprenants dans les toutes premières minutes du cours. Lorsque l'on parle une fois, il est plus facile de parler une deuxième fois, puis une troisième fois...
- c/ Poser systématiquement des questions pour lesquelles il y a plusieurs réponses justes et possibles.
- d/ Proposer des travaux à deux ou travaux de groupes en temps limité avec présentation des résultats au groupe.

²⁶⁹) CICUREL, Francine, (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues*, p. 179.

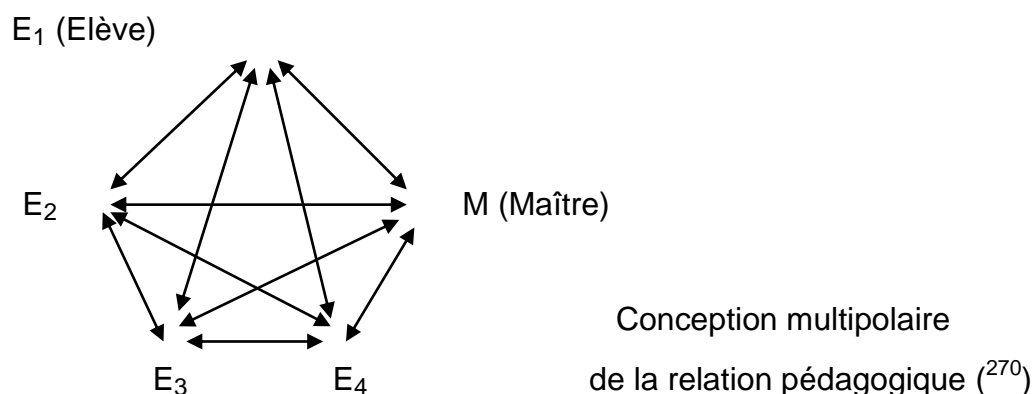
- e/ Poser systématiquement des questions auxquelles l'enseignant peut prévoir le type de réponses mais pas leur contenu. Il s'agit de favoriser un véritable échange d'informations et de vérifier ce que les participants ont réellement compris.
- f/ Concevoir la classe comme une succession de tâches d'apprenants : que fait l'apprenant ? Et quand il a terminé cette tâche, que fait-il ensuite ? Dans la perspective de l'apprenant, écouter quelqu'un, c'est ennuyeux. Il doit être actif le plus possible.
- g/ Diversifier les moments de classe : travail individuel, travail à deux, travail de groupes, prise de parole de l'enseignant. Une large partie du temps sera dédiée aux interactions et à la créativité.

L'apprentissage est collectif, l'évaluation, individuelle. L'apprentissage nécessite une entraide entre les apprenants et un positionnement de l'enseignant comme celui qui aide à apprendre. Il se situe plus à côté de l'élève que devant les élèves (« je n'enseigne pas à mes élèves, je travaille avec eux. ») C'est le moment de faire des fautes, de tâtonner, de prendre des risques.

Les modes d'évaluation sont aujourd'hui, avant tout dictés par le contexte institutionnel. Ils doivent servir à vérifier que les objectifs d'apprentissage fixés ont été atteints et non à piéger l'élève.

Le professeur choisit, définit, organise, planifie le déroulement des activités. Il sollicite toutes les connaissances de l'élève. Son objectif est de contribuer à aider l'apprenant à développer des stratégies de compréhension et d'expression de plus en plus autonomes. L'enseignant se situe lui aussi dans une continuité de la rencontre avec la langue enseignée... une langue vivante, riche en évolution. Il élargit son propre univers, ses connaissances. Enseigner, c'est apprendre !

La relation enseignant /apprenant reste la clé de voûte de l'édifice pédagogique. Elle joue un rôle fondamental dans la motivation à apprendre. Elle doit être fondée sur une volonté de responsabilisation de l'apprenant tout autant que de transmission de savoir. Le contrat entre élèves et enseignant consiste à s'engager mutuellement à atteindre les objectifs fixés par les institutions ou par les apprenants eux-mêmes.



Cette pression sur chacun exercée sur tout et que tous exercent sur chacun, fait dire à Karl Lewin que le groupe est l'un des plus remarquables agents de transformation des individus. Comme ces transformations résultent pour l'essentiel du langage et s'expriment surtout à travers lui, nos enseignants feraient mieux d'observer dans un cadre plus vaste le milieu social où ils se trouvent et à travers des échantillons représentatifs, ou dans un cadre plus réduit : le groupe classe, comment la modification des personnes entraîne la modification de leurs discours et vice-versa. Pareille étude déboucherait sur une meilleure adaptation des contenus aux besoins fluents de nos apprenants – demandeurs – en classe de poésie, et apporterait aussi des éléments de réponse à l'éternel problème de motivation de nos apprenants au moment de poésie.

3.3. Un enseignement / apprentissage de la poésie centré sur l'apprenant

De nos jours, l'enseignement / apprentissage le plus approprié est celui qui est centré sur l'apprenant comme l'indiquent les tendances les plus progressistes de la didactique contemporaine. Et l'enseignement / apprentissage de la poésie en classe de FLE ne doit pas en faire l'exception mais se pencher davantage sur l'appropriation d'une telle perspective en vue, d'une part, de sortir l'enseignement / apprentissage de la poésie de l'impasse où il se trouve depuis plusieurs années et, d'autre part, d'amener nos apprenants à se tourner vers la poésie et s'intéresser de près au travail du poète sur la langue, susceptible de faciliter l'éclosion de la pensée de l'apprenant pour non seulement produire du sens, mais surtout de pouvoir créer. Aussi,

²⁷⁰) GALISSON; R., (1982), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, L.A.L., Paris, Hatier-Crédif, p. 23.

l'attention de nos enseignants doit-elle être portée avant tout sur l'apprenant : "A qui enseigner / apprendre ?" pour mieux adapter les moyens choisis ; "comment enseigner / apprendre ?" en vue d'atteindre les objectifs visés.

D'ailleurs, avec le développement récent de la psycholinguistique, les principes et les pratiques dogmatiques de la psychologie du comportement appliqués à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères ont été en grande partie abandonnés. Sur le processus d'acquisition du langage et il a été établi que :

- nous n'en savons pas assez dans ce domaine pour être dogmatique ;
- l'acquisition d'une langue ne se fait pas de la même manière pour toutes les personnes et à tous les degrés d'enseignement / apprentissage ;
- le fait de commettre des erreurs est un phénomène normal voire nécessaire à l'apprentissage ;
- l'apprenant est beaucoup plus important que le matériel pédagogique. Il transforme de manière active ce à quoi il est exposé, de telle sorte que le résultat d'un type donné d'enseignement peut ne pas être obligatoirement celui attendu par l'enseignant.

Des idées qui précèdent, on a déduit dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes et étrangères, les implications suivantes :

- Il ne peut y avoir de méthodes universelles, c'est-à-dire valables pour tous, à tout moment et à tout endroit ;
- Les enseignants de langue ne doivent pas faire la classe en suivant des progressions rigides ;
- On doit apprendre à tirer profit des erreurs des apprenants. R. Galisson parle de ce principe sous le titre : « *De la pénalisation de la faute à l'utilisation de l'erreur* » ⁽²⁷¹⁾.
- Il faut aider l'apprenant à apprendre et éviter de donner un enseignement. Dans ce sens, on parle des fonctions de catalyseur de facilitateur et d'animateur de l'enseignant.

Toutes ces implications vont être prises en compte et appliquées par les méthodes qui se réclament de l'approche communicative. Il est donc temps que les

²⁷¹) GALISSON, R., (1980), *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Ed. Clé International, p. 157.

enseignants pensent à promouvoir le droit de nos apprenants dans la communication et aux encadreurs pédagogiques de promouvoir, à leur tour, une disponibilité et une préoccupations nouvelles des enseignants en tant que metteurs en scène d'un enseignement / apprentissage centré sur l'apprenant, ce qui, bien entendu, ne peut se dissocier d'une méthodologie fondée sur l'approche communicative.

3.4. Pour une libération de la parole par la lecture

*« Il est très difficile de bien lire, avec aisance, avec naturel, sans emphase ni monotonie. Cela suppose un long apprentissage. La preuve qu'il ne suffit pas de bien comprendre pour bien lire, c'est que des auteurs sont souvent de fort mauvais lecteurs de leurs propres œuvres. Ce n'est pas seulement à l'école maternelle qu'on devrait apprendre à lire mais aussi au lycée, à la faculté [...]. Je souhaite que les futurs professeurs de lettres reçoivent au cours de leurs stages pédagogiques des leçons de diction et apprennent à éveiller et à retenir l'attention de leur auditoire
Le texte, le vrai texte [...] ce n'est pas le texte imprimé. Si on ne l'entend pas en le lisant, si on n'en perçoit pas le rythme et les sonorités évocatrices, on risque d'en méconnaître l'essence. Noir sur blanc, il est en léthargie. C'est la voix qui le ressuscite [...]*

*Que la plupart de nos grands écrivains aient songé à être entendus plus qu'à être lus, qu'ils se soient souciés de l'effet que leur phrase produisait à l'oreille plutôt que sur la page, on peut le soutenir, je crois, sans paradoxe. Les œuvres médiévales en langue romane, épopées, poèmes, romans courtois ou satiriques, mystères, miracles, jeux, fabliaux, toutes ces œuvres étaient destinées à la récitation, à la représentation ou au chant. C'est pour cela qu'elles sont en vers. Il n'y a de vers que par la magie de la voix. Et la poésie, comme la musique, n'est sensible qu'à l'oreille [...].
Puisque nos grandes œuvres littéraires ont été écrites surtout pour être entendues, faisons-les donc entendre à nos élèves, ou plutôt apprenons-leur à les lire et à les dire eux-mêmes à haute voix. Je m'excuse d'insister sur ce qui devrait aller de soi, mais nous savons à que point sont délaissées dans nos classes les exercices de récitation et de diction » (272).*

Nous nous excusons à notre tour de rappeler d'aussi aveuglantes évidences et de commencer par une longue citation extraite d'un ouvrage connu. Celui-ci abonde en propositions qui, quoi qu'on ait pu en dire, n'ont rien perdu de leur actualité. Point n'est besoin sans doute de faire longtemps observer, chemin faisant, qu'une part non

²⁷²) CLARAC, P., (1963), *L'enseignement du français*, Paris, PUF, pp. 100-104.

négligeable de la poésie contemporaine vise à se rendre sensible au regard autant – sinon davantage – qu'à l'oreille, et que cette "magie de la voix" à laquelle se réfère P. Clarac, n'est qu'une des composantes essentielles de ces fondements corporels impliqués par toute opération particulière à la logique poétique.

L'essentiel se situant ailleurs, invite à se poser les questions suivantes : comment faire passer réellement dans la pratique pédagogique les conclusions imposées par les observations et propositions de P. Clarac ? Ne convient-il pas, en outre, d'élargir quelque peu celles-ci en ne prenant point pour objectif exclusif la découverte de "grandes œuvres littéraires" dont la lisibilité n'est pas également accessible en toutes circonstances à chaque catégorie de public ? Cette lisibilité ne dépend-elle pas, au contraire, de la possibilité de faire apparaître l'existence de liens ténus mais solides entre "grandes œuvres" et séries d'énoncés creux et écrits produits par l'usage le plus quotidien de la langue entre "littéraires" et "non littéraire", entre "code élaboré" et "code restreint" ? ⁽²⁷³⁾

On ne rappellera jamais assez, pour commencer, l'importance capitale de l'imprégnation par l'oreille de textes lus à haute voix en présence d'enfants ou d'adolescents des établissements scolaires de tous degrés ou même de jeunes gens des universités. D'un bout à l'autre de la scolarité et, bien entendu, au cours des études supérieures elles-mêmes ⁽²⁷⁴⁾, notre enseignement paraît dans la majorité des cas, victime de processus d'inhibition d'une ampleur véritablement prodigieuse. On se trouve là en présence d'une sorte de phénomène collectif, ses implications d'ordre psychosociologique voient leurs effets décuplés par une idéologie implicite du refus de tout ce qui pourrait ressembler à une ébauche d'extériorisation d'un "moi" a priori conçu comme "haïssable" dès qu'un texte s'avèrerait un tant soit peu susceptible de le révéler. Rapidement contaminés par l'exemple à rebours qui leur est presque toujours fourni par les apprenants, de nombreux enseignants finissent – étrange paradoxe – par prendre modèle sur eux et par rendre les armes sans avoir jamais engagé le combat :

« *Parfois, il est vrai*, écrit encore P. Clarac à propos des exercices de récitation et de diction, *quelques lignes ou, ajoutons-nous, quelques vers, sont donnés*

²⁷³) Cette distinction est empruntée à BERNSTEIN, B., (1979), *Langage et classes sociales, code sociolinguistique et contrôle social*, Paris, PUF,.

²⁷⁴) C'est ce que nous avons pu constater depuis que nous avons commencé à exercer au supérieur.

à apprendre pour la prochaine fois. Le jour venu, deux ou trois élèves sont invités à les réciter. Ils les estropient en général, s'arrêtant à chaque mot, ne s'étant manifestement imposé aucune peine pour les retenir. Le professeur soupire, résigné, leur donne une mauvaise note et on passe à un autre exercice »⁽²⁷⁵⁾.

Premier remède – insuffisant à lui seul mais plus important que tous les autres – nécessité par la fréquence de situations semblables et, plus encore par la tendance à supprimer "exercices de réaction et de diction" volontiers engendrée par elles : assurer à nos futurs enseignants, bien avant leurs "stages pédagogiques" éventuels, la garantie d'une formation solide en matière de lecture à haute voix. Cette formation ne pourra d'ailleurs que leur être des plus bénéfique dans la poursuite de leurs études théoriques parce qu'elle accroîtra, chez la plupart d'entre eux, la vivacité du désir de lire ou du moins de lire des poètes.

Il ne nous appartient pas d'aborder ici les questions relatives au contenu détaillé d'une telle formation. Constatons simplement qu'une différence de degré et non de nature la sépare de celle qui doit être proposée aux enseignants. Utilisée avec prudence et discernement, la méthode d'imprégnation, fondée sur le recours au disque ou à l'enregistrement d'un texte dit par un professionnel, peut rendre les plus grands services. Dans le cas contraire, elle s'avère le plus souvent néfaste. Il convient, en effet, de se défier soigneusement des modes de diction théâtrale auxquels ont volontiers recours des comédiens invités à dire des textes poétiques. Il arrive que la façon la plus heureuse de dire un poème est de le dire d'une voix blanche, à condition, bien entendu, que cette manière de la présenter relève d'un choix lucide et rigoureusement contrôlé, et non d'une peur de laisser transparaître la qualité de la charge émotionnelle dont il est nécessairement porteur.

L'adoption d'une telle attitude au cours de la lecture ne nous paraît toutefois convenir que si l'on s'adresse à des adolescents de la 3^{ème} et 4^{ème} année des collèges, des lycées et aussi à des étudiants : la poésie contemporaine, celle à titre d'exemple d'inspiration mallarméenne et, dans une mesure légèrement moindre,

²⁷⁵) CLARAC, P., op. cit. pp. 104-105. Il ajoute : « *Cependant il est des professeurs qui obtiennent des leçons sues et bien dites [...] Quant à l'importance attribuée au programme, elle repose sur une méprise : on peut critiquer la composition des listes d'auteurs dressées par les rédacteurs des instructions officielles [...] mais en fait elles laissent toute liberté au professeur. Il n'est ni obligé ni invité à passer en revue tous les ouvrages inscrits au programme de sa classe. A l'intérieur des limites marquées, il reste maître de son choix* » (Idem, p. 128).

surréaliste, celle dès lors qui se prête le mieux à des tentatives de ce genre. Dans tous les autres cas et notamment lorsqu'on se trouve avec des apprenants du niveau de la 2^{ème} AS, en présence de textes romantiques dont le souffle combine les pouvoirs métaphoriques de l'image et du vers avec la vertu entraînant de l'éloquence, toute une série de gradations successives peut être imaginée entre l'interprétation dramatique ou théâtrale, et le choix d'une lecture apparemment neutre qui incite en fait chaque auditeur à se représenter à lui-même sa propre manière de lire le poème proposé.

Tout ici est affaire de dosage et de capacité à déceler les besoins et les attentes – presque toujours implicites – d'un public donné. Cette capacité peut s'apprendre et elle devrait faire l'objet d'un enseignement / apprentissage spécifique tout à la fois théorique et pratique, tandis que sont formés les futurs enseignants. Une chose demeure certaine : le recours au disque ou à l'enregistrement sonore ne portera le plus souvent ses fruits que s'il est précédé de lectures préparatoires laissées à l'initiative de l'enseignant lui-même, et s'il est suivi d'échanges verbaux ou de travaux écrits destinés à faciliter l'analyse des résultats de l'expérience ainsi tentée. En outre, en de très nombreux cas, il est éminemment souhaitable que les apprenants aient sous les yeux le texte des œuvres poétiques qu'ils se trouvent invités à entendre dire par l'intermédiaire d'une succession de séquences sonores privées de tout support visuel. Il n'est pas d'autre moyen de mobiliser une attention nécessairement dispersée par la moindre défaillance presque toujours prévisible, dans la perception par l'oreille des éléments d'ordre syntaxique et lexical qui composent la trame du poème le plus adapté au public le mieux préparé et dit par le meilleur "diseur". La plus grande variété d'attitudes à et égard est, à vrai dire, observée chez les auditeurs ; certains apprenants ont les yeux rivés sur le texte qu'ils entendent dire alors que d'autres le laissent de côté et semblent laisser vagabonder un imaginaire sollicité par le flux continu ou discontinu des mots.

Comme nous aimerions le souhaiter, « *l'image est syntaxe et non reflet du réel* »⁽²⁷⁶⁾. C'est pourquoi la lecture d'un texte poétique est d'abord syntaxique. Elle consiste à rendre directement perceptible à l'oreille – qu'il s'agisse de sa propre oreille ou de celle d'autrui – les processus d'engendrement des formes – sont tels

²⁷⁶) MESCHONNIC, R., *Pour la poésie*, Gallimard, Paris, 1976, p. 203.

que les soulignent dans le poème les différents points d'articulation – ou éventuellement de conflit – entre métrique et syntaxe, à introduire des silences, des pauses qui peuvent être tantôt métriques et tantôt syntaxiques, à mettre en évidence des groupes de mots explicitement ou implicitement associés entre eux par la syntaxe.

Ce qui ne nous éloigne qu'en apparence de la question posée : comment lire un poème ? car cette question est inséparable d'une autre : Quels poèmes choisir ?

Tout ce que nous venons de faire observer quant à la nature avant tout syntaxique d'une lecture de texte poétique, met en évidence ceci : pour peu qu'enfants et adolescents apprennent méthodiquement à distinguer dans le vocabulaire utilisé ou rencontré, ce qui relève de registres de langue différents, familier, courant ou soutenu, le choix des poèmes que l'on peut leur proposer d'entendre lire est théoriquement sans limites (nous disons bien : d'entendre lire et non pas d'expliquer au sens traditionnel du terme). La poésie n'est pas d'abord affaire de lexique mais de syntaxe plus volontiers qu'une oreille adulte – accoutumée au langage commun mais avant tout attentive au modèle implicite d'un langage formel qu'elle maîtrise difficilement – l'oreille enfantine s'avère apte à percevoir, en l'absence de toute capacité de les expliciter vraiment, la plupart des rapports syntaxiques implicitement évoqués par le poème le plus métaphorique qui soit. Commentant l'esprit dans lequel il avait écrit les *Flamboyants*, ce roman d'aventures baroque qui lui valut le prix Goncourt en 1976, l'écrivain professeur Patrick Grainville déclarait la même année au journaliste du Monde soucieux de recueillir ses propos :

« J'ai voulu faire un roman spectacle pour tout exhiber. Le baroque est un art de l'ostentation. C'est le mouvement, la couleur, la métaphore. Au fond, je suis un nouveau riche de la littérature. Et puis, surtout, j'adore Saint-John Perse. Ses poèmes sont bourrés d'allitérations, de paradoxes, de redondances, de termes rares ou de terroirs, empruntés à toutes les langues ; et pourtant ils passent. J'en juge par mes élèves. Ses mots sont portés par tant de houles, de vents de forces telluriques qu'en les disant, en les chantant, on exalte les jeunes » (277).

Pourquoi ne pas lire – mais en sachant le lire – Saint-John Perse à nos apprenants des collèges, 4^{ème} AM et ceux des lycées tous niveaux compris, pour peu que les séquences choisies soient aussi brèves et faciles à comprendre que l'exigent

²⁷⁷) GRAINVILLE, P., Propos recueillis par Jacqueline Platier, *Le Monde*, 17-11-1976, p. 31.

leurs niveaux. Et non pas seulement Saint-John Perse mais aussi, pour ne citer que quelques noms connus, Aragon, Claudel, Eluard, Apollinaire, Rimbaud, Breton, Char, Jouve, Valéry, Supervielle, Cendrars, Guillevic, Reverdy, aux côtés des poètes marocains d'expression française : A. Laabi, M. Khaïr-Eddine, T. Benjelloun... Vanité de toute prétention à dresser une liste complète, les anthologies abondent et parmi elles *L'Anthologie permanente de la poésie d'expression française* publiée chaque trimestre depuis quelques années par George Jean dans la revue *Le Français aujourd'hui* ⁽²⁷⁸⁾ rend à bon nombre d'enseignants de grands services et dans laquelle les enseignants peuvent choisir en particulier des textes de poètes algériens et tunisiens. Place devrait être réservée, bien entendu, à la "poésie négro-africaine d'expression française" ⁽²⁷⁹⁾ dont nous citons à titre d'exemple F. Almeida du Cameroun, Tchikaya Ubo Tam'sy du Congo, B.B. Dadié de Côte d'Ivoire, Q.B. Mongaryas du Gabon, G. Diavvara du Mali, L. Diakhaté et L.S. Senghor du Sénégal.

Plus les apprenants sont jeunes, plus ces lectures ou auditions doivent être indépendantes de toute tentative d'explication qui ne peut venir qu'après la demande des apprenants rassemblés dans des séances d'échanges verbaux, de libération de la parole qui nécessairement suivent l'écoute du poème. A moins que l'on invite les apprenants à jeter sur le papier les premières remarques qui leur viennent à l'esprit, à dessiner, à écrire à leur tour, au besoin dans une atmosphère de concentration favorisée par un discret accompagnement musical. L'écrit contribue dès lors à sa manière, à libérer à son tour l'expression d'un imaginaire symbolisé par l'utilisation du langage. Nul choix n'est à vrai dire trop audacieux, pourvu qu'il s'insère toujours dans un travail préparatoire à la réalisation d'objectifs suffisamment pensés à l'avance par les enseignants. Rien n'est plus stérilisant que le recours systématique à la "Poésie pour enfants" souvent écrite par des adultes qui se font de l'enfance une image rétrécie que dément sans cesse la complexe réalité de l'imaginaire enfantin :

« *A demander de l'enfance, on finit toujours par en obtenir, peut-on lire sous la plume de Jean Cahors dans un numéro spécial de la revue Action poétique intitulé "Enfant, Ecole, Poésie [...]". L'enfant, lorsqu'il est invité à écrire des poèmes, cuculise, non sans ironie d'ailleurs : il est frappant de dénombrer les petites tragédies bien sanglantes et cannibales, les naissances adultères et les*

²⁷⁸) Publication trimestrielle de l'Association française des enseignants de français (AFEF), Paris, Presses de l'Atelier de Réadaptation MGEN

²⁷⁹) MATEO, E. Locha, (1987), *Anthologie de la poésie d'Afrique noire d'expression française*, Ed. Hatier.

coucherries fécondes quoique indifférentes à l'appartenance aux espèces zoologiques, mais Dieu soit loué, toujours chez les écureuils et les hérissons » ⁽²⁸⁰⁾.

La vérité est que ce n'est nullement faire œuvre de perversion pédagogique que de tenir compte, au moment de lire un poème à des enfants, de motivations profondément enracinées dans un inconscient travaillé dès le début de l'existence par l'affrontement permanent des pulsions de vie et des pulsions de mort, tandis que se multiplient les relations entre le symbolique et l'imaginaire. :

« Avec certains textes (que les enfants les reconnaissent comme poèmes ou non), il se passe quelque chose ; avec d'autres, de thématique voisine, non. Avec ceux-là naît une parole pleine de l'exercice scolaire. Je dirai que la poésie se donne à l'école comme un surcroît (et je préfère parler d' "effet de texte", car ce surcroît a sans contexte à voir avec le travail formel, le travail du langage et force m'est bien de constater qu'elle a lieu d'abord où l'on parle, plus ou moins directement, de naissance, de violence, de sexe et de mort, et, en même temps, de merveilleux dans le mythe, le conte, et – pourquoi pas ?- le poème. Et, très empiriquement, cela n'a rien d'un voyage sentimental, ni d'un exploit prométhéen. Plutôt d'une communication au sens de vases communicants : affaire de signifiant » ⁽²⁸¹⁾.

Ce témoignage illustre, à sa manière, la puissance de la fonction critique exercée par le langage poétique tandis qu'il dévoile, grâce à un travail spécifique exercé sur le matériau langage, les jeux de l'imaginaire et du désir dont s'inspirent également la construction du mythe et l'élaboration du conte. La possibilité de progresser dans la connaissance de soi grâce à la poésie est intuitivement perçue très tôt par l'enfant. Il ne sert donc à rien de le lui dissimuler. C'est au contraire en la lui faisant découvrir, avec toutes les précautions qui s'imposent, que l'on a le plus de chances de faire de l'enfant ou de l'adolescent qui entend dire des poèmes, un être désireux d'en dire à son tour. A condition, bien entendu, que la prise en considération de son expérience propre soit le premier critère retenu au moment où l'on choisit de faire de lui, pour commencer, un auditeur. Ce qui implique de la part de l'enseignant, une attention constante aux milieux divers et à l'environnement dans lesquels vivent ses apprenants, mais aussi une connaissance lucide des effets ambigus d'incitation et d'émoussement, produits par la proximité permanente d'un monde de bruits et

²⁸⁰) CAHORS, J., "Entre le silence et l'amitié, le poème", in *Action poétique*, n° 67-68 "Enfant, Ecole, Poésie", Ed. J. Oswald, Honfleur, 4^{ème} trimestre 1976, p. 146.

²⁸¹) CAHORS, J., "Entre le silence et l'amitié, le poème", p. 150.

d'images sur l'imaginaire proprement dit des enfants, des adolescents et aussi des adultes de nos jours, en attendant que soient véritablement enseignés / appris dans nos écoles, collèges et lycées ce que l'on pourrait appeler la "grammaire de l'image cinématographique" ou télévisuelle et les moyens de se faire producteur et non pas seulement consommateur d'images. Un rêve qui tarde de plus en plus à voir le jour. Il importe de ne laisser, dès à présent, passer aucune occasion de contribuer à une indispensable symbolisation de l'imaginaire par le recours au langage (il en sera toujours ainsi lorsque cinéma et télévision eux-mêmes auront fini par obtenir droit de cité dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères). Rôle irremplaçable, à cet égard, du texte poétique. Nombreux sont les films ou les émissions télévisées qui peuvent fournir le prétexte, après débat sur ces émissions ou ces films, à la présentation d'un ou plusieurs poèmes. De la même manière, toutes sortes de rapprochements intéressants et féconds peuvent être esquissés entre lecture d'un texte et observation d'un tableau, fût-il le moins figuratif possible.

Ainsi conçu, l'enseignement / apprentissage de la lecture poétique peut réussir à faire en sorte que la poésie ne se donne pas seulement à l'école comme un surcroît, pour reprendre les termes utilisés par J. Cahors, mais comme nourriture, expérience vitale dont l'absence dans le monde contemporain, est ressentie et implicitement ou explicitement décriée par des individus toujours plus nombreux comme manque insupportable. Invités à choisir dans une ample moisson de poèmes entendus puis de poèmes lus silencieusement, ceux qu'ils aimeraient dire à leur tour, la majorité des enfants et adolescents découvriront ou redécouvriront le plaisir de graver certains vers ou certaines phrases dans leur mémoire. L'effort nécessité par la récitation traditionnelle et le recours progressif au patient et subtil travail de déchiffrement exigé par l'explication recouvreront ainsi un sens qu'ils semblent trop souvent avoir perdu. Car réciter un texte, et pour le réciter avoir d'abord consenti à l'expliquer c'est-à-dire à le faire parler sans faire de lui n'importe quel prétexte, a pour fonction principale d'amener diseur et commentateur à faire "don du poème", comme eût écrit Mallarmé ⁽²⁸²⁾. Il s'agit là d'un don d'une espèce tout à fait exceptionnelle puisque le mouvement par lequel on le fait à autrui est également celui par lequel on se l'offre à soi-même. En libérant celui qui la profère, la parole poétique devient à sa

²⁸²) Titre d'un poème célèbre, cf. MALLARME, *Œuvres complètes*, La Pléiade, p. 40.

manière comme tout acte productif, instrument de transformation des rapports sociaux, ne serait-ce, pour commencer, qu'à l'intérieur d'un groupe restreint.

La technique bien connue du "chœur dramatique" ou du "chœur parlé" peut jouer à cet égard lorsqu'elle est utilisée avec compétence et à bon escient, un rôle décisif. Lorsque trois, six, douze ou vingt apprenants se trouvent invités à lire ensemble en scandant un vers, une strophe ou une suite de strophes, ou lorsque plusieurs voix alternées se répondent au cours de la récitation collective d'un poème riche en dialogues ou tout simplement en séquences aisées à distinguer les unes des autres, le double effet de libération individuelle et de transformation qualitative de la relation à autrui est toujours assuré. Il l'est d'abord parce que l'obligation conséquente de travailler en équipe encourage les plus timorés, ceux qu'effraie constamment la perspective d'avoir à dire seuls un texte devant un public, et invite les plus audacieux à tenir compte de la présence de tous leurs camarades de travail. Il l'est ensuite parce que le nécessaire choix préalable d'un découpage – qui dira quels passages du poème proposé – motive puissamment le désir de comprendre et d'expliquer, de confronter des lectures différentes, de dégager des ensembles signifiants dans un matériau syntaxique et lexical et une organisation de rythmes et de figures orientés vers la production de formes / sens. Nul exercice ne prépare mieux à l'explication de textes.

Enfin, l'attention inévitablement attirée sur l'enchevêtrement formel ainsi observé, oblige à retrouver certains rythmes corporels fondamentaux, à doser utilisation de la voix et expression du visage en exploitant au mieux ses ressources propres et en les coordonnant le plus possible avec celles que manifeste l'entourage.

La lecture véritablement personnelle du poème, celle qui aide à se connaître tout en tenant compte en permanence de l'existence d'autrui dans la formation et l'évolution du Je, se trouve dès lors, par la suite, fréquemment favorisée.

3.5. Poésie et créativité

Si la poésie contribue à n'avoir dans nos classes de FLE qu'un rôle secondaire, accessoire et si son approche demeure incohérente, des progrès considérables voient le jour et de nombreux travaux ne cessent de mettre en relief l'importance et le rôle nouveau de la poésie en milieu scolaire. Ce n'est donc plus

sur le principe qu'il convient de réfléchir mais sur les méthodes à adopter afin de rendre l'approche de la poésie, l'écriture du poème, l'utilisation du matériau et du langage poétique, plus étendues, plus efficaces. Les expériences pratiques et les recherches théoriques ont été menées assez loin pour que l'on puisse avoir des données de travail plus précises, pour mettre en jeu et largement développer ce que l'on se plaisait naguère à nommer le caractère poétique de l'enfant. Ces énormes progrès qualitatifs ont été effectués en relation avec la prise de conscience de la nécessité d'un renouvellement pédagogique global et aussi grâce à l'apport des connaissances théoriques en provenance du domaine de la linguistique.

Aussi, la poésie se trouve appelée à jouer un rôle fondamental dans le développement intellectuel de l'apprenant puisque c'est par l'usage du matériaux verbal que s'élabore la pensée. La poésie est à la fois la forme la plus élaborée mais aussi la plus élémentaires de ce matériau.

La poésie, langage en fonctionnement, c'est par elle que peuvent s'effectuer les premières tentatives d'appréhension du réel et de sensibilité à l'imaginaire. Elle permet des approches multiples et ouvre un champ toujours neuf qui passionne l'enfant et dont on perçoit la nécessité d'entretenir et développer les potentialités.

La langue est une chose vivante qui crée ses images, ses métaphores, ses modalités qui permettent (soit à l'enfant, soit à l'adolescent, soit à l'adulte selon les plans pratiques) d'appréhender le monde qui nous entoure, d'avoir un pouvoir sur ce monde et d'assurer la communication avec les autres.

Ce qui n'est chez l'enfant qu'un apprentissage maladroit nous enseigne cependant l'importance déterminante du langage et en particulier de la poésie qui permet non seulement l'approche mais surtout la maîtrise du réel et de l'imaginaire. C'est par la langage que l'on peut donner à tous des moyens dont disposaient jusqu'à présent quelques privilégiés.

« *Nous naissons au langage par le langage* », disait Lacan, et dans cette perspective, toute mutilation ou toute censure de la langue équivaut à une mutilation de l'être. Il nous reste à nous demander :

- Comment donner aux enfants l'envie, l'occasion d'utiliser la langue, de jouer avec les mots ?
- Comment utiliser et maîtriser les acquis linguistiques et métaphoriques ?

- Comment permettre à l'enfant, l'adolescent ou l'adulte de franchir les différentes étapes qualitatives pouvant mener à une véritable création ?

Cette démarche implique un projet pédagogique et aussi la mise en application de méthodes de travail permettant à tout individu de s'exprimer, de se perfectionner, d'avoir dans toutes les situations de sa vie une attitude active, c'est-à-dire productrice, critique. La créativité introduit en quelque sorte une nouvelle manière de vivre non seulement le temps scolaire mais toute la vie elle-même. La créativité dans son ensemble et la créativité linguistique ou poétique déterminent donc le savoir et le pouvoir de concrétiser la prise du réel, de produire, de remettre en cause les appropriations pour les perfectionner et les remodeler. La créativité poétique suppose, du point de vue pédagogique deux étapes :

- la libération par rapport à l'état existant ;
- la structuration, le travail, la connaissance profonde de la langue pour faire usage de sa richesse et de sa puissance.

Ces deux étapes sont dialectiquement jointes. En effet, la libération seule amènerait au jour les formes les plus banales de la langue et en particulier ses aliénations les plus flagrantes. La seule structuration profiterait aux modèles passés en bloquant, fixant toute tentative d'écriture nouvelle et d'apprentissage. Dans le second cas, il suffirait de consommer des produits tout faits, présélectionnés, avec tout ce que cela suppose de danger et d'arbitraire.

Par contre, les deux démarches dialectiquement associées donnent incontestablement le goût, le pouvoir de produire et par conséquent le plaisir qui sous-tend toute théorie de la créativité.

En défaisant les inhibitions, les blocages, le mystère dont s'entoure bien volontiers la poésie idéalisante, on permet à tous, chacun selon son niveau, selon ses goûts, de réaliser son désir de produire et de socialiser cette production par la communication.

Cette communication intervenant d'ailleurs comme un des facteurs de la progression et de la maturation de l'apprenant dans le domaine qui nous concerne comme dans les autres domaines. Cette approche de la créativité s'applique évidemment à un contexte global. Il n'est pas possible, par exemple chez un enfant (sous peine de grave déséquilibre), de développer la créativité verbale et de réprimer

la créativité graphique ou la créativité corporelle.

La créativité ne prend toute son importance que si l'on sait qu'il s'agit d'un apprentissage, d'une attitude qui n'a de valeur que dans son renouvellement permanent et qu'il convient de franchir de multiples paliers avant de parvenir à une véritable création. Parler de création enfantine ou d'état poétique de l'enfant (disparaissant ensuite) relève d'une vision adulte abusée par certaines apparences. L'important dans toute théorie de la créativité poétique est de contrôler si l'usage du matériau s'est effectué correctement et, d'autre part, si la communication désirée a été obtenue. Plus qu'un jugement esthétique, c'est donc d'une évaluation dont il s'agit.

3.5.1. Définir la créativité

Pour les pédagogues, la créativité n'est pas une propriété du langage mais une aptitude de l'apprenant à imaginer, à inventer, à découvrir, à s'exprimer, à produire, etc. Cette aptitude peut s'épanouir ou s'étioler dans l'institution scolaire. Elle est stimulée par les méthodes actives, freinée ou étouffée (souvent définitivement) par une pédagogie de simple transmission des connaissances et par des activités de répétition ou de pure imitation. Elle est stimulée par le travail individualisé ou en petits groupes, freinée par des tâches collectives indifférenciées, données à l'ensemble du groupe classe et ne permettant pas d'initiatives. Elle est stimulée par un climat permissif, freinée par un style de classe autoritaire. Elle est enfin stimulée lorsque les élèves sont responsables de leurs productions, freinée lorsque le travail scolaire les réduit à de simples exécutants.

« Voilà, disait F. Debyser, pourquoi notre fille est muette au lieu de chanter et de faire des poèmes ; voilà pourquoi, sauf de rares exceptions, elle fait de jolies peintures à la maternelle, de vilains dessins à l'école primaire et d'atroces copies de chapiteaux corinthiens dans les cours de dessin de l'enseignement secondaire »⁽²⁸³⁾.

Sans doute pourrait-on préciser ce que l'on entend par créativité. L'usage de plus en plus fréquent que l'on fait de ce mot dans nos classes de FLE recouvre des situations diverses et parfois même contradictoires. Pour ce qui est de la créativité

²⁸³) CARE, J-M., DE BYSER, F., 1976, *Jeu, langage et créativité*, Paris, Ed. Hachette – Larousse, p. 117.

au moment de la poésie, l'objectif est clair : il s'agit de rendre heureux l'apprenant de manière à ce qu'il échappe à toute situation d'échec. L'enseignement traditionnel place la plupart du temps l'apprenant en situation d'échec. La réponse à la question est fautive (par exemple, "Qu'a voulu dire l'auteur ?", la réponse y est préalable à la question) la plupart du temps et l'apprenant a une impression d'impuissance devant l'œuvre géniale qui lui est proposée et qu'il ne pourra, bien entendu, jamais parfaitement imiter. On peut facilement imaginer les répercussions profondes sur le comportement ultérieur. La créativité échappe à la notion d'échec car l'apprenant est en mesure de fournir autant de réponses et les possibilités les plus diverses peuvent être alors envisagées. Nous ne pouvons les aborder toutes : jeux sur les mots, mouvements de mots, rapports pouvant naître de mots et d'images puis envie de lire, de relire, de dire, d'intervenir dans un texte et d'en multiplier les possibilités, le désir ou la nécessité de fixer une métaphore, une impression, de faire fonctionner les diverses connotations issues du langage lui-même et de son substrat social, utiliser les matériaux qui servent de support à l'écriture, etc. Cela suppose une certaine conception de la communication qu'il faut entretenir, provoquer, contrôler. Mais il y aura toujours un désir et un plaisir de faire. Plaisir esthétique qui se trouve ainsi déplacé de la réception et de la consommation passive à une attitude active. Dans une certaine mesure, l'enfant devient le créateur de son univers.

La variété, l'immense diversité de la poésie vivante offre une inépuisable source d'énergie et de créativité même si elle peut apparaître mouvante, traversée de courants qui s'affrontent, d'avancées et de reculs. Il est toujours possible de tirer, du point de vue pédagogique, des éléments positifs de ces situations contradictoires.

Toute théorie de la créativité poétique doit s'appuyer sur la poésie contemporaine, non pour y puiser de nouveaux modèles mais pour ouvrir des champs de recherches, une ouverture d'esprit qui permettra d'aborder n'importe quelle œuvre et non d'être violemment rebuté par certaines. Les faits sont là pour le prouver : les apprenants qui connaissent la poésie contemporaine (du moins quelques éléments) connaissent aussi quelques débris de la poésie romantique. L'inverse est très rare.

La poésie contemporaine apparaît donc comme stimulant, comme apport linguistique, comme élément qualitatif dans toute créativité poétique. C'est elle qui se

trouve être en mesure de générer de nouvelles formes, de développer l'imaginaire, d'offrir des voies multiples et enrichissantes.

3.5.2. Les composantes de la créativité

On s'accorde à considérer que la créativité est une aptitude différente de l'intelligence. Toutefois on ne sait pas trop ce qu'est cette aptitude si ce n'est que certains sujets ou certains groupes semblent plus créatifs que d'autres. Faut de pouvoir définir de façon stricte la créativité, la recherche expérimentale cherche à isoler certains paramètres dont on s'accorde à penser qu'ils en sont des composantes et qui présentent l'avantage d'être objectivables et donc éventuellement mesurables : ce sont ces facteurs que nous allons développer à l'aide d'exemples.

a – La richesse des productions verbales (fluidité)

Si je demande à un groupe de me dire rapidement tous les usages que je peux faire d'une feuille de papier, un sujet A peut ne trouver qu'une seule réponse : "écrire une lettre". En revanche, un sujet B plus créatif peut énumérer une série de réponses : "faire une cocotte en papier, une boulette, un cornet à bonbons, un chapeau de gendarme, une enveloppe, un attrape mouches, etc." Le sujet B démontre une plus grande fluidité verbale que le sujet A.

b – La flexibilité

A la même question un sujet A peut donner trois réponses qui, toutes, ont un rapport avec le pliage : "faire un avion, une cocotte, une flèche". Un sujet B peut ne donner que trois réponses lui aussi mais dans plusieurs directions : "faire un cornet à bonbons, une torche pour allumer la pipe, un mouchoir en papier". Avec le même nombre de réponses que le sujet A, le sujet B fait preuve de plus de flexibilité d'esprit car il ne se bloque pas comme A sur une seule direction de pensée.

c – L'originalité

A la question "Que peut-on faire avec une porte ?", la réponse : "la fermer à clé" est banale et donc peu originale. Un sujet plus créatif proposera des réponses moins prévisibles, par exemple : "en faire un toit pour une cabane à lapins" ou "la poser sur des tréteaux pour en faire une table".

d – L'aptitude à dissocier et à déstructurer des éléments joints

A la question : "Que faire avec un parapluie ?", A peut répondre : "je m'en sers pour vendre des cravates". Si B répond "Avec la coiffe, je fais un berceau, avec le manche un portemanteau", il fait preuve de plus d'aptitude que A à disjoindre des éléments associés, à les dissocier pour les utiliser séparément.

e – L'aptitude à associer et à continuer des éléments séparés

Le marchand de chaussures qui invente un "mot-valise" et associe botte et boutique pour baptiser son magasin "Bootique" ; le petit inventeur qui crée le répondeur automatique en bricolant la combinaison d'un récepteur téléphonique et d'un magnétophone, témoignent de cette aptitude combinatoire.

La plupart des trouvailles du concours Lépine et des astuces organisationnelles de la vie quotidienne consistant à faire d'une pierre deux coups, relèvent de cette créativité dans la combinaison. Koestler a particulièrement insisté sur le rôle de la "bisociation" dans l'invention et la découverte.

f – L'aptitude à restructurer et à créer

Faire quelque chose de complètement nouveau avec des éléments divers, va au-delà de la combinaison associative du petit inventeur : on touche alors non plus à la créativité mais à la création : c'est un don que n'ont souvent à l'âge adulte que les vrais novateurs qu'ils soient artistes, penseurs ou scientifiques ; la véritable restructuration permet de créer de nouvelles symboliques, de nouveaux langages, de nouvelles théories. Ce don de la création par la restructuration permanente, probablement généralisé chez les enfants car il est nécessaire à leur développement psychique, se perd ensuite sauf chez les génies créateurs (²⁸⁴).

Cette décomposition factorielle de la créativité en habiletés isolables, le plus souvent verbales, est directement applicable à une pédagogie de la créativité langagière. Une partie des techniques et des jeux qui suivent ont pour but d'activer ou de réactiver la fluidité verbale, la flexibilité de l'imagination ou les aptitudes à associer ou à dissocier les signes et les idées.

²⁸⁴) ANZIEU, Didier, 1974, *Psychanalyse du génie créateur*, Ed. Dunod, Paris.

3.5.3. Les conditions favorables à la créativité

Ce sont les techniciens du Brain storming qui, soucieux d'obtenir dans les groupes en un temps limité le plus grand nombre d'idées nouvelles, ont le mieux étudié l'incidence favorable ou défavorable sur la créativité collective d'un certain nombre de facteurs.

Dans la mesure où l'on pense que la pratique de la créativité dans la classe, et surtout dans la classe de langue, doit être collective et coopérative et non individualisée et compétitive, dans la mesure aussi où les techniques et les jeux de la créativité se prêtent tout particulièrement à des activités de groupe, il est bon que les enseignants tirent leur profit des conseils que les animateurs du Brain storming donnent généralement en début de séances aux participants.

Le travail en groupe est en lui-même favorable à la créativité car il favorise les échanges, la production et la diversification des idées. On ne prend pas de leçons de créativité par correspondance ou dans un manuel. Des jeux simples tels que l'armalon peuvent révéler à un groupe le pouvoir d'invention qu'il recèle.

Le climat du groupe doit être autant possible gai, détendu et même un peu bohème ; la chemise à fleurs ne fait pas plus l'artiste que le froc ne fait le moine, mais une atmosphère un peu fantaisiste facilite la rupture avec l'absence d'imagination, la solennité, la rigidité et le conformisme des salles de classe, des bureaux de ministères et des conseils d'administration où l'on n'invente jamais rien.

L'absence de hiérarchie est nécessaire à la créativité dans les groupes car les inégalités de statut empêchent ou inhibent l'inventivité : les bonnes idées dans les groupes hiérarchisés sont toujours celles du chef ou du patron ; il est bien connu, également, qu'un moyen sûr de faire tranquillement carrière dans l'administration ou la grande entreprise est de ne jamais avoir d'idées, que les gens qui ont trop d'idées finissent par être mal vus et mal notés, etc.

La levée de censures, l'esprit critique, la routine et le conformisme brident l'imagination. Cette censure peut être idéologique, culturelle, induite par l'éducation, la profession, l'institution, sans parler des mauvaises habitudes dans les rapports interpersonnels où l'on tend à critiquer toute idée qui sort de l'ordinaire avant même de l'avoir entendu exposer jusqu'au bout. Cette censure de l'imagination finit par créer chez les individus des habitudes d'autocensure ; plutôt que de s'exposer à la

critique et à la moquerie, on préfère se censurer soi-même. Il suffit de voir ce qui se passe habituellement dans un groupe professionnel lorsque quelqu'un a une idée qui sort un peu des sentiers battus. On lui répond alors que c'est stupide, que ce n'est pas sérieux, que ce n'est pas possible, qu'on a déjà essayé et que ça n'a pas marché, que ce n'est pas dans les habitudes, que le règlement ne le prévoit pas, qu'administrativement c'est impossible, que cela va coûter trop cher, que c'est prématuré, qu'il est trop tard, qu'il pleut, etc.

L'une des règles les plus efficaces du Brain storming est de supprimer toutes ces critiques afin de favoriser la production libre d'associations, de formulations et d'idées dans un groupe. L'examen critique des propositions est reporté à un deuxième moment où, après avoir recueilli les idées nouvelles, on étudie la possibilité de les réaliser.

La mise en commun : Dès les petites classes, on nous apprend à ne pas copier sur le voisin et à ne pas laisser le voisin copier sur nous. La mise en commun de l'inventivité dans un groupe abat ce cloisonnement pour instituer une démarche inverse : lorsque quelqu'un a une idée, un voisin s'en empare, un troisième la modifie, un autre la complète, un autre enfin la transforme et en fait quelque chose de tout à fait différent.

Créativité et régression : Une certaine forme de régression est nécessaire à un groupe pour devenir créatif ; l'éducation, la maturité, le rationalisme, la valorisation de l'esprit logique, la méfiance à l'égard de l'inconscient et de la spontanéité, la crainte de passer pour un original c'est-à-dire un déviant, sont autant d'éléments qui brident l'imagination et consolident le conformisme. De même que la plupart des démarches de la psychothérapie passent par un retour en arrière, une régression permet au sujet de se retrouver lui-même. Aussi les spécialistes de la créativité admettent-ils avec Jean Fustier que pour devenir (redevenir) novateur ou créateur, il faut savoir revenir aux sources, recéder, régresser. Certains psychanalystes pensent que cette étape de régression est nécessaire aux génies créateurs, artistes, savants, penseurs.

« Etre créateur, c'est être capable d'une régression rapide et profonde d'où l'on rapporte des rapprochements inattendus, des représentations archaïques sous forme d'images, d'affects, de rythmes de processus psychiques primaires, de rapprochements, des représentations qui vont servir de noyau organisateur pour une œuvre artistique ou une découverte scientifique »

éventuelle » ⁽²⁸⁵⁾.

Dans la perspective qui nous intéresse ici, disons simplement qu'il faut réapprendre à jouer. Cela étant, il ne faut pas identifier la créativité à la seule régression comme d'aucuns le font, ni tenter de faire croire à des apprenants que c'est en poussant des cris d'animaux ou en se comportant comme de petits enfants débiles qu'ils deviendront créatifs.

Il reste à rappeler que la créativité ne s'apprend pas par la théorie, elle se pratique. Dans nos classes de FLE, la poésie en aucun cas ne saurait être considérée comme une nouvelle matière à enseigner / apprendre. Plus que ses lois, son histoire, c'est la pratique même de la poésie qu'il nous semble devoir nécessairement développer en classe. On conçoit mal un enseignant de dessin qui ne ferait jamais peindre ou dessiner ses apprenants. La pratique de la poésie en classe de FLE est justement ce qui permet à l'apprenant, et ce tout au long de la phase de l'initiation à l'écriture poétique, de mieux comprendre, de mieux lire et de mieux dire la poésie des auteurs rencontrés parallèlement. Il n'est pas de meilleure manière d'apprendre à lire qu'en tentant d'écrire soi-même. Ceci ne peut se réaliser que par des jeux conçus et élaborés dans cette perspective. Ces jeux ne sauraient être considérés comme la poésie elle-même. Mais le jeu, parce qu'il est nécessaire à l'enfant, à l'apprenant, parce que ses règles sont mobiles et à inventer avec les apprenants, peut être proposé comme une des voies privilégiées conduisant à la création.

3.5.4. Des jeux pour développer la créativité chez nos apprenants

Nous proposons une série de jeux que les enseignants de français peuvent soumettre à nos apprenants de la 4^{ème} AP et ceux de la 5^{ème} AP ⁽²⁸⁶⁾.

La multiplication de ces jeux qui s'adressent à des formes d'intelligences variées, à des énergies souvent négligées, des apprenants qui bien souvent ne savent plus se servir de leurs sens ni faire encore confiance à leur imagination,

²⁸⁵) ANZIEU, Didier, *Psychanalyse du génie créateur*, p. 122.

²⁸⁶) Avec l'appui de quelques enseignants, nous avons tenté d'amorcer, grâce à une série de jeux, la pratique de la poésie dans les classes de 3^{ème} AP, 4^{ème} AP et 5^{ème} AP.

En 3^{ème} AP les apprenants, vu leur niveau, n'ont pas pu s'en sortir. Les apprenants de la 4^{ème} AP rencontraient plus ou moins de difficultés au niveau du lexique, alors qu'en 5^{ème} AP, nous sommes arrivés à de bons résultats.

visent tout d'abord à donner la parole à ces apprenants muets, les inciter à dire ce qu'ils pensent, à l'exprimer oralement, puis par écrit, tout en les amenant progressivement à croire en leurs capacités d'imaginer, donc de créer.

Ces jeux ⁽²⁸⁷⁾, nous les avons regroupés autour de trois grands points à savoir :

- 1- Réapprendre à lire
- 2- L'imagination
- 3- Le langage et la signification.

3.5.4.1. Réapprendre à lire

Dans un premier temps, une série d'une douzaine de jeux se propose d'envisager, d'évaluer et d'utiliser les multiples ressources du langage, ressources qui sont le plus souvent négligées dans l'enseignement / apprentissage du français dans nos classes. Il convient de regarder la langue dans tous ses états afin de répertorier les armes dont dispose celui qui cherche à s'exprimer.

Trois jeux portent tout d'abord sur le graphisme du mot, de la lettre et du poème, visant à faire prendre conscience à l'enfant que l'architecture même du poème peut être signifiante.

- a) Avec le jeu de l'alphabet, nous imaginons chacune des lettres en exprimant ce que leur forme graphique nous suggère.
- b) Le jeu des mots dessinés consiste à rendre compte du sens d'un mot par une graphie originale de ce mot, en jouant sur l'espacement des lettres, sur leur taille ou leur répétition.
- c) Le jeu des idéogrammes, tel que le pratiquent les Japonais et auquel s'est essayé Paul Claudel, combine les jeux précédents. Il convient d'imager chacune des lettres du mot par rapport au sens général de ce mot.
- d) Plus tard l'apprenant organisera graphiquement un texte suggéré par une tache d'encre, autour de cette tache d'encre, celle-ci étant obtenue de manière hasardeuse grâce à un pliage.

Après les problèmes graphiques sont envisagés les problèmes sonores.

²⁸⁷) D'autres jeux sont à découvrir.

e) Le jeu des mots inventés : Le meilleur moyen de faire prendre conscience à des enfants de l'aspect sonore de la langue est de leur faire inventer leurs propres mots. Nous écrivons en respectant les structures grammaticales, en conservant les pronoms, prépositions, articles... de petits poèmes avec des mots inventés, ces mots étant choisis en fonction du sens qu'ils doivent suggérer.

Enfin de très nombreux jeux sont effectués à partir du rythme :

f) Le jeu des comptines. Après la reproduction de rythmes de comptines ou l'illustration de rythmes simples avec des mots nous cherchons, par percussion, de nouveaux rythmes plus complexes à illustrer. Nous inventons ainsi un grand nombre de comptines originales.

Ces jeux sont pratiqués soit individuellement soit collectivement. La signification du texte importe moins ici que le rythme et les sonorités utilisées.

Cette première étape, en mettant l'accent sur d'autres manières d'utiliser le langage, en révélant d'autres ressources, réconcilie de nombreux enfants avec l'écriture. Les poèmes écrits ensuite tiendront compte, le plus souvent, de ces premiers jeux.

3.5.4.2. L'image et l'imagination

Faute d'avoir été sollicitée durant de longues années, l'imagination d'un apprenant de 3^{ème} AP est le plus souvent en sommeil. Seules la logique et sa mémoire ayant été développées, l'enfant ne peut pas même concevoir que nous tentions de réveiller en lui pour un travail scolaire, une imagination jusqu'alors négligée et laissée en friche depuis l'école maternelle.

Il faut s'attendre au début à de médiocres résultats. Pour cela, un certain nombre de jeux de déblocage est nécessaire en vue de redonner confiance à l'apprenant.

Les premiers jeux sont donc des jeux de hasard, l'image est tout d'abord créée à l'insu de l'apprenant, puis nous réintroduisons progressivement une conscience de plus en plus grande, rendant compte par là même des différentes théories poétiques de l'image.

g) Qu'est-ce que c'est, pourquoi, parce que : un apprenant pose une question commençant par qu'est-ce que, ou pourquoi ? Son voisin lui répond en commençant par : c'est ou parce que, en ignorant la question posée (il s'agit ici d'un jeu de pliage).

Exemple : Qu'est-ce qu'un paratonnerre – c'est un égoïste"...

h) Comme : le couple Question / Réponse est remplacé par deux termes d'une comparaison. Exemple : "Un foulard chiffonné est comme une grande montagne".

i) Afin de multiplier les résultats satisfaisants, nous pouvons proposer des structures grammaticales plus complexes pour l'une et l'autre partie de la comparaison, en opposant par exemple un sujet concret à un sujet abstrait.

Progressivement nous traduisons le choix conscient en proposant à chacun d'écrire sans réfléchir dix termes de comparaisons. Chacun accouple ensuite deux à deux les termes qui lui semblent se marier de la manière la plus belle ou la plus amusante.

j) Cadavres exquis : De véritables petits poèmes peuvent ensuite être écrits à partir du même principe de pliage. Il convient soit de proposer par avance une structure grammaticale pour tout le poème ; soit de laisser visible un dernier mot permettant de lier les vers entre eux (car, pourtant, mais...)

k) Dictionnaire imagé : Dans le prolongement du poème de Paul Eluard *Quelques uns des mots*: ..., nous proposons d'imager un certain nombre de mots afin d'obtenir notre dictionnaire personnel et imagé. L'image est ici consciente.

l) Le jeu "Si c'était..." permet de réels prolongements : un terme étant choisi (exemple : enfance, liberté, amitié), on se pose à son sujet toutes les questions possibles commençant par "Si c'était..." (si mon enfance était un oiseau, une fleur, un goût, une maison...). La réunion des réponses aboutit à un poème en images sur l'enfance dont la structure sera : Mon enfance au goût de..., au parfum de..., aux maisons de...

3.5.4.3. Langage et signification

La troisième étape de cette initiation essaie d'inviter l'enfant à témoigner d'une plus grande exigence au niveau du rapport entre signifiant et signifié. Il conviendra de démasquer tous les clichés, les facilités, les structures toute faites, les idées reçues qu'il emploie à son insu et pour cela seront à nouveau pratiqués en premier lieu un certain nombre de jeux de déblocage.

Nous pouvons affirmer d'emblée qu'un apprenant s'exprime mieux et plus personnellement lorsque ce qu'il dit lui importe réellement et plus encore lorsqu'il découvre sa propre personnalité par le biais de l'écriture et que, réciproquement, il

découvrira sa propre intériorité lorsque les moyens mêmes de les exprimer lui seront donnés. Il faut redire que la langue n'a d'autre but que l'expression d'une intériorité singulière, démystifier la rédaction traditionnelle comme étant une parodie d'un langage préétabli, interdisant le plus souvent à l'apprenant d'être simplement sincère. La langue en ce sens est plus à inventer qu'à être enseignée / apprise : la grammaire et l'orthographe telles que nous les pratiquons habituellement, considèrent la langue comme étant plus morte que vivante. Il convient donc de lutter contre tous les automatismes du langage, véhiculant une pensée figée et réactionnaire afin d'espérer une parole exigeante et sincère, dont les conventions mêmes ne sont plus des a priori syntaxiques mais ressenties comme des nécessités individuelles afin de pouvoir communiquer, on sera, en ce sens, étonné de la rigueur dont font preuve les apprenants.

m – Le jeu de cortège (J. Prévert) : Il s'agit de faire permuter deux à deux les quatre termes de deux noms composés afin de produire les associations les plus déroutantes ou les plus poétiques (exemple : une galerie d'aviation avec une école de taupe – un bal de cœur avec un mal de nuit... On accouple des noms composés construits avec la même préposition ; le même jeu peut être joué en mixtant les clichés associés aux verbes et aux adjectifs.

n – Le jeu des proverbes mis au goût du jour : Un nouveau proverbe est obtenu en calquant l'euphonie et la structure d'un proverbe existant ; ce nouveau proverbe tourne en dérision par son existence même le contenu du proverbe de départ (exemple : la pie ne fait pas de moineau ; toute salade vit aux dépens de celui qu l'égoutte ; il ne faut jamais prendre à deux mains ce qu'on peut prendre à la légère).

o – Un jeu imité de Eric Satie et Raymond Devos répertorie un grand nombre d'expressions toutes faites à partir d'un mot (pied, main, tête...) pour les tourner en ridicule en faisant semblant de les lire au sens propre lorsqu'elles sont au sens figuré, et inversement.

p – Un dictionnaire des idées reçues contemporaines souligne la bêtise de nos propos quotidiens dont nos valeurs morales traditionnelles s'abreuvent abondamment.

Ce n'est qu'après une série de jeux voisins visant à dénoncer l'absurdité de

nos propos quotidiens, la philosophie à bon marché et notre docilité inconsciente à leur égard, qu'une langue personnelle peut naître (réclames et slogans publicitaires ont également, bien sur, fait partie de nos cibles). Il n'existe cependant plus de jeux permettant à l'apprenant de découvrir son langage singulier. Du moins l'attitude commune qui présidait à l'élaboration de ces divers jeux l'amenait-elle souvent au désir d'inventer son propre langage.

q – Rigueur et exigence se retrouvent surtout au niveau de descriptions d'objets, à la manière de Francis Ponge, qui pourraient être considérées comme l'aboutissement de cette initiation.

Bon nombre de textes poétiques choisis parallèlement peuvent être également prolongés de manière très diverse. Notre attitude en face d'un texte devient effectivement toujours dynamique, la lecture invitant à essayer à son tour ; ceci est vrai particulièrement pour les textes dont la structure pourra être mise en relief et isolée afin que l'apprenant en change simplement le contenu. Des poèmes de Prévert, de Cendrars, de Char, de Michaux et bien d'autres nous ont ainsi suggéré des formes propres à inspirer, réveiller et encourager une expression personnelle ne parvenant à s'extérioriser que grâce à ces structures originales.

CONCLUSION GENERALE

«Il advient qu'un long usage tout simplement use. Il défait un objet, un texte, le disloque, l'affadit, le déforme, le tue. D'avoir tant servi, la matière où les mots sont épuisés. Ils sortent des mains ou de la bouche, informes et sans beauté » Claude Roy, Trésor de la poésie

Notre recherche s'inscrit dans la continuité d'un travail ultérieur réalisé dans le cadre de notre magister sur l'enseignement de la poésie à l'école. Nous étions certes curieuse de découvrir les modalités de l'enseignement et de l'apprentissage de la poésie en Algérie, certainement, mais, avouons le, sans grande illusion sur les efforts que demande la construction didactique d'une discipline somme toute secondaire en classe d'examen.

Ce qui est rassurant c'est que cette discipline existe dans les programmes de la 5^e A.P et n'a pas été évincée des classes d'examen.

Le mal dont souffre la poésie à l'école n'est pas différent du mal dont souffre tout l'enseignement et apprentissage du FLE en Algérie qui représente un énorme défi vu le statut incertain qui, dans les faits, est reconnu aux langues étrangères et au français en particulier.

Conséquence : nous sommes présentement en face d'une situation scolaire entachée de dysfonctionnement inhérent entre autres, à l'absence de coordination, d'harmonisation donc de cohérence entre les différents degrés de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE.

Les résultats émanant des statistiques de notre recherche, liées aux trois chapitres ainsi que nos onze années passées à l'école primaire en qualité d'institutrice, nous ont montré que lorsqu'on évoque la poésie, il s'agit de "faire comptine" ou "récitation», et dans certaines situations c'est la chanson qui prime, jamais la poésie, les poèmes, encore moins le poème-théâtre. Cette expérience sensorielle passe par l'écoute et la voix. C'est par l'oralisation du poème que l'apprenant invente son grain de voix à chercher le ton plutôt que mettre le ton en écoutant et en s'écoutant : écouter l'intime.

Nos statistiques révèlent que la mémorisation est la préoccupation majeure des enseignants. Il est vrai qu'en FLE l'éducation de la mémoire a tout son poids mais

elle empêche, au sens de nos travaux en didactique, toute émotion et toute créativité de s'exprimer. En effet, dans notre corpus enregistré en 2013 et en 2015, le poème reste au stade de l'énoncé lors de sa transmission, ce qui engendre un enseignement figé. Dans une dynamique de recherche-action nous voudrions à ouvrir des pistes sur une réalité peu mouvante :

1. D'un fil tendu (ânonner une récitation), relâcher (libérer l'expression) comment ?
2. Comment libérer l'expressivité de l'élève et l'accompagner à inventer son grain de voix en transformant et en réinventant l'enseignement de la récitation ?
3. Comment, à partir des séances observées, pourrait-on trouver le geste professoral (levier adaptable à chaque expérience) qui transforme l'énoncé en énonciation, afin de «boulanger» corps, voix et émotions : attitude déstressant l'élève pour l'apprentissage du FLE par les poèmes (tenir le corps et la voix en tant que rythme) ?
4. Comment recréer en réénonçant la pratique de cette légende pour assurer des passages dans «la force du continu» ou le «continuum expérientiel» ?

Nous préférons réaffirmer quelques idées qui ont été sous-jacentes tout au long de notre recherche et proposer une perspective pour l'enseignement et apprentissage du texte poétique en fin du cycle primaire au profit des enseignants et des élèves.

En guise de conclusion sur l'enseignement et l'apprentissage du texte poétique en fin de primaire : Tout reste à faire. Tout est réflexion.

Les enseignants se donnent du mal avec les moyens rudimentaires dont ils disposent. Nous voyons bien que notre pays reste prisonnier de la mise à disposition d'outils élémentaires. Depuis 2008, première récolte de notre corpus dans une recherche précédente, l'enseignant d'aujourd'hui reste toujours tributaire du tableau, de la craie, et de l'image dans de rares cas. Ceux qui ont été choisis et observés en 2013 et 2015 utilisent tous la craie blanche, le tableau vert et le stylo noir, ce qui semble être le niveau le plus bas de l'aspect esthétique. Dans le meilleur des cas, une image et c'est tout !

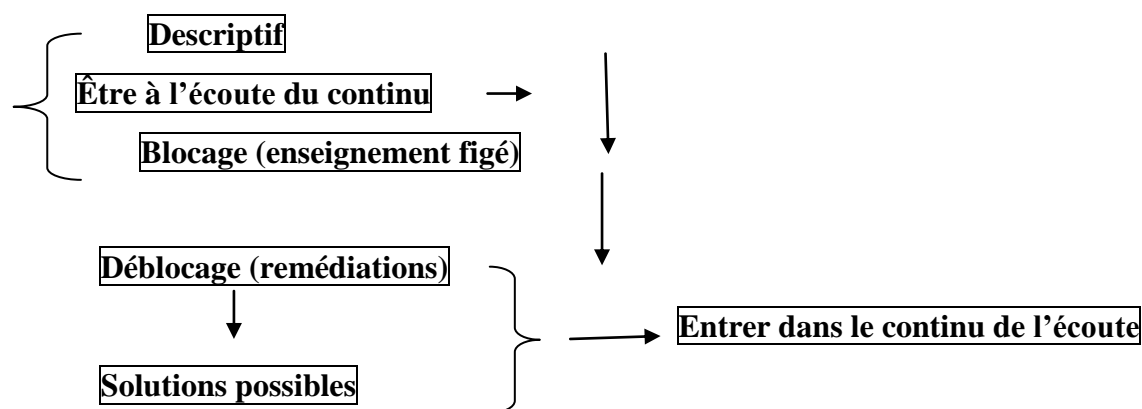
Malgré « la dominance » de l'exercice de mémorisation (et cela dans les meilleures situations) sur l'aspect poétique, ni l'amour de la bonne phrase, ni la lecture expressive, ni le poème, encore moins le poème-théâtre, ne sont enseignés aux enfants. Pour l'ensemble de ces instituteurs, la poésie, c'est d'abord un exercice de mémoire. Il existe chez eux, de façon différente, une volonté de dire le statut particulier de la poésie mais non du poème et de son côté instrumentaliste sinon récréatif. Bien évidemment, nous aurions souhaité voir des dramatisations, saynètes, jeux de rôles, chansons et ceci pour une meilleure motivation. Une éducation plus libre de la voix, et non pas un copiage de la mélodie donnée par l'enseignant. Ce qui par voie de conséquence, emprisonne l'enfant et l'empêche de s'extérioriser par sa voix et son corps. Le corps, cet interdit. Il faut dire que ce mode d'expression corporelle reste un sujet tabou chez les enseignants. La place du corps dans le travail vocal est méconnue, ce qui étouffe et suffoque la libération de la créativité chez les enfants.

Plutôt que prescrire des recettes de cuisine, nous cherchons des apprentissages qui ne soient plus dans des modalités toutes faites. Pour cela, Il suffirait de petits gestes réfléchis à des moments précis (liés à chaque expérience toujours unique et singulière), où l'enseignement semble arrêté dans le temps. Définir le blocage dans les pratiques de classe liée à cette activité, c'est s'interroger en nous référant à des outils théoriques sur les éléments perturbateurs qui transformeraient complètement la pratique de l'enseignant en la faisant basculer d'un « énoncé » à une « énonciation » où l'apprenant peut se donner intégralement par sa voix, voix des émotions dans le dire-poétique : un devenir du sujet, une réénonciation des expériences langagières. Cette posture du dire-actif-vivant transforme son sujet dans la mesure où une émotion est « une modification de l'état du corps »

Proposer de mieux mettre en scène la récitation permettrait qu'on « assure la spatialité du contenu verbal littéraire » par la relation de la voix à la voix. Nous chercherons à donner de la corporéité à la voix. Cette façon de plier le corps à un usage expressif constitue une sorte d'effort de nécessité par rapport à la relation habituelle ancestrale qu'entretiennent poésie et école, enfant et poésie, bref texte et mise en scène. C'est ainsi que l'on verra concrètement « *vivre poème* », « vivre langage » en classe.

Notre souhait serait de chercher en permanence les leviers qui permettraient de construire des passerelles afin d'orienter décisivement les activités poétiques de l'énoncé vers l'énonciation.

C'est ce que nous résumons dans le schéma ci-dessous:



L'expérience : penser la force du continu

Cette réflexion nous permet de proposer des expériences de classe dans le continu du langage. Une activité qui s'insérerait dans les programmes et qui allierait poèmes, arts, calligrammes et théâtre pour vivre des relations de voix.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages théoriques

- ADAM, J-M., 1991, *Langue et littérature, Analyses pragmatiques et textuelles*, Ed. Hachette.
- ANZIEU, Didier, 1974, *Psychanalyse du génie créateur*, Ed. Dunod, Paris.
- AUSTER, Paul, 1994, *Espaces blancs*, trad. F. de Laroque, Ed. Unies, 35 p.
- BACHELARD, G., 1938, *Psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard.
- BACHELARD, G., 1942, *L'eau et les rêves*, Paris, Ed. J. Corti.
- BACHELARD, G., 1943, *L'air et les songes*, Paris, Ed. J. Corti.
- BACHELARD, Gaston, *La Terre et les Rêveries de la volonté*, Ed. J. Corti
- BARTHES, R., 1953 et 1972, *Le degré zéro de l'écriture*, Ed. du Seuil.
- BARTHES, R., 1982, *Plaisir du texte*, Ed. Seuil.
- BARTHES, Roland, 1980, *Le Grain de la voix, Entretiens 1962-1980*, Paris, Ed. du Seuil., 343 p.
- BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb, 1988, *Esthétique, précédé des Méditations philosophiques sur quelques sujets se rapportant à l'essence du poème et de la métaphysique*, trad. J-Y. Pranchère, Paris, Ed. de l'Herne, 245 p.
- BEACCO, 2010, *La Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Ed. Didier
- BENVENISTE, Emile, 1966, *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Ed. Gallimard.
- BENVENISTE, Emile, 1974, *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Ed. Gallimard, 286 p.
- BERGEZ, D., BARBERIS P., De BIAISI P., FRAISSE L., MARINI M., VALENCY G., 1990, *Méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, Ed. Armand Colin.
- BERNSTEIN, B., 1979, *Langage et classes sociales, code sociolinguistique et contrôle social*, Paris, PUF
- BRUNEL, P. et HUYSMAN D., 1996, *Histoire de la littérature française à rebours, Du nouveau Roman à la chanson de Roland*, Ed. Bordas.
- CALAME GRIAULE, Geneviève, 2009, *Ethnologie et langage, La Parole chez Dogons*, Limoges, Ed. Lambert Lucas, 3^{ème} éd., 596 p.
- CAMBARA GINE, M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, collection LAL
- CICUREL, Francine, 1991, Cicurel, *Lecture interactive*
- CICUREL, Francine, 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Ed. Didier, 270 p.
- CLARAC, P., 1963, *L'enseignement du français*, Paris, PUF
- CLOT, Y. et FAITA, D., (2000), *Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes*

- CORNUT, Guy, 1986, *La Voix*, Paris, PUF, coll. Que sais-je, 125 p.
- COSTE, Claude, 2003, *Les malheurs d'Orphée, Musique et littérature au XXe siècle*, Paris, Ed. L'improviste, 242 p.
- DANTO, Arthur, 1993, *Assujettissement philosophique de l'art*, trad. C. Hary, Paris, Ed. du Seuil, 263 p.
- De CERTEAU, Michel, 1980, *L'invention du quotidien I, Arts de faire*, Paris, Ed. Union Générale, 374 p.
- DELEDALLE, Gérard, (1995), *Expérience et éducation*, Paris, PUF.
- De VINCI, Léonard, *Traité de la peinture*, trad. A. Chastel, Paris, Ed. Berger-Levrault, 365 p.
- DELBE, Alain, 1995, *Le Stade vocal*, Paris, Ed. l'Harmattan, 186 p.
- DESSONS, Gérard, 2004, *Art, littérature, langage*, Paris, Ed. Honoré Champion, 421 p.
- DESSONS, Gérard, 2011, *Le Poème*, Paris, Ed. Armand-Colin, 185 p.
- DEWEY, John, *L'Art comme expérience*, trad. J-P. Cometti et al., Ed. Farrago, 401 p.
- DEWEY, John, 1963, *Experience and Education*, Ed. MacMillan.
- DU FRESNOY, *De arte graphica* (1667) cité par Rensselaer W. Lee, *Ut pictura poesis*, trad. Maurice Brock, Macula, 1991
- DURAS, Marguerite, 1987, *La Vie matérielle*, Paris, POL Editeur, 149 p.
- ECO, Umberto, 1970, *Lector in fabula*, trad. Myriem Bouzaher (1985), Paris, Ed. Grasset
- FLOREY, Sonya, 2015, *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle, enjeux, pratiques, formation*, Bruxelles, Editions scientifiques internationales.
- FONAGY, Ivan, 1983, *La Vive voix, Essais de psycho-phonétique*, Paris, Ed. Payot, 343 p.
- FOURSEL, N., VASSEVIERE, J., 2007, *Littérature, Textes théoriques et critiques*, Ed. Armand Colin.
- FROMILHAGUE C., SANCIER A., 1991, *Introduction à l'analyse stylistique*, Ed. Armand Colin.
- GALISSON, R., 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Ed. Clé International.
- GALISSON; R., 1982, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, L.A.L., Paris, Hatier-Crédif
- GODARD, Anne, *La littérature dans l'enseignement du FLE*.
- GONDAL, 1900, *Parlons ainsi*, 506, Roger Chernoviz.
- GOODY, Jack, 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, trad. C Maniez, Paris, SNEDIT, coll. La dispute, 63 p.

- GRAVES, Robert, 1967, *Les mythes grecs*, trad. M. Hafez, Paris, Ed. Fayard, 1127 p.
- HEGEL, Georg Wilhem Friedrich, 1995, *Cours d'Esthétique*, trad. J-P. Lefebvre et V. von Schenck, Paris, Ed. Hotho, Aubier, 564 p.
- HOPKINS, G.M., 1941, *The Journals and Papers*, H.House, cd.
- HORACE, Quintus Horatius Flaccus, 1995, *Epîtres*, texte établi et traduit par F. Villeneuve, Paris, Ed. Les Belles lettres, 256 p.
- JAKOBSON, R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Ed. de Minuit.
- KANT, Emmanuel, 1993, *Critique de la faculté de juger*, trad. A. Philonenko, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 476 p.
- KAWADA, Junzo, 1998, *La Voix, Etude d'ethnolinguistique comparative*, trad. S. Jeanne, Paris, Ed. EHESS, 249 p.
- LAHIRE, Bernard, 2005, *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*, Paris, Ed. Armand-Colin, 271 p.
- LALANDE, André, 1928, *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie*, Paris, Nouvelle édition, 499 p.
- MANSIKKA, V-T., 1929, *Litaiixche Zaubersprûche, Formule magique lithuanienne*, Folklore Fellows communication, 87.
- MARTIN, Marie-Claire et Serge, 2009, *Quelle littérature pour la jeunesse ?*, Paris, Ed. Klincksieck, 193 p.
- MATISSE, Henri, 1939, *Ecrits et propos sur l'art*, Paris, Ed. Herman, 365 p.
- MAULINIÉ CAHNÉ, Georges Pierre, 1994, *Qu'est-ce que le style ?*, Paris, PUF, 354 p.
- MAULPOIX, Jean-Michel, 1989, *La Voix d'Orphée, Essai sur le lyrisme*, Mayenne, Ed. José Corti, 209 p.
- MAUSS, Marcel, 1966, *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, 3^{ème} édition, 482 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice, 1964, *Le Visible et l'invisible*, Paris, Ed. Gallimard, 335 p.
- MESCHONNIC, Henri, 1982, *Critique du rythme, Anthropologie historique du langage*, Dijon Quetigny, Ed. Verdier, 715 p.
- MESCHONNIC, Henri, 1985, *Les états de la poétique*, Paris, PUF, 284 p.
- MESCHONNIC, Henri, 1989, *La rime et la vie*, Dijon Quetigny, Ed. Verdier, 361 p.
- MICHON, Pascal et MESCHONNIC, Henri, 2003, *Les gestes dans la voix*, Paris, Ed. Himeros, coll. Rumeur des âges, 147 p.
- MILLET Louis, (1966), *La pensée de Rousseau*, Paris, Bordas
- MOLINIE et CAHNE, *Qu'est-ce que le style*,
- PAGES, Max, 1970, *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris, Ed. Dunod

- PATTILLON M., 1977, *Précis d'analyse littéraire*, t. 2, Décrire la poésie, Ed. Nathan,
- PELLETIER, Jacques, 1990, "Traité de Poétique et de Rhétorique de la Renaissance", in *Art Poétique*, t. III : "Du sujet de Poésie : et de la différence du Poète et de l'Orateur",
- PIAGET, Jean, 1957 *Epistémologie génétique et recherches psychologiques*, Paris, PUF.
- POSLANIEC C., 2002, *Vous avez dit : "littérature"*, Ed. Hachette.
- PRANCHERE, Jean-Yves, 1988, *L'invention de l'esthétique*, Paris.
- PROST A., 2004, *Histoire de l'enseignement en France*. Vol. 4, Ed. Perrin.
- QUENEAU, Raymond, 1965, *Bâtons, chiffres et lettres*, Paris, Ed. Gallimard.
- RICHARDS, Thomas, 1993, *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*, suivi du texte de Jerzy Grotowski : *De la compagnie théâtrale à l'art comme véhicule*, trad. M.A. Moos, Aix-en-Provence, Actes Sud (200 p.)
- ROGERS, Carl, 1970, *Liberté pour apprendre*, Paris, Ed. Dunod
- ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie, (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*
- RYBNIKOV, P.N., 1910, *Incantation du Nord de la Russie*, vol. 3, Moscou.
- SAINT-JACQUES, Camille et SUCHERE, Eric, 2010, *L'Art comme expérience, Shirley Jaffe et pratiques contemporaines*, Montreuil-sous-Bois, Ed. Liénart, 218 p.
- SCHUSTERMAN, Richard, 1992, *L'Art à l'état vif, La pensée pragmatique et l'esthétique populaire*, trad. Ch. Noille, Paris, Ed. de Minuit, 269 p.
- SEBILLET, ANEAU, et al., 1990, ss; dir. Michel Simonin, *Traité de Poétique et de rhétorique de la Renaissance*, Paris, Librairie Générale Française, 497 p.
- SPIRE, André, 1949, *Plaisir poétique et plaisir musculaire, Essai sur l'évolution des techniques poétiques*, United States, Ed. José Corti, 501 p.
- SUMPF, J., 1971, *Introduction à la stylistique du français*, Ed. Larousse,.
- TOCHON, François V., 1993, *L'enseignante experte, l'enseignant expert*, Paris, Ed. Nathan, 256 p.
- TODOROV, T., 1978, *Les Genres du discours*, Éditions du Seuil.
- VALERY, P., 1968, *Littérature*, in *Tel Quel*, Œuvres II, coll. La Pléiade, Ed. Gallimard,.
- WITTGENSTEIN, Ludwig, 1971, *Leçons et conversations sur l'esthétique, la psychologie et la croyance religieuse*, suivi de *Conférences sur l'Éthique*, trad. J. Fanne, 1992, Paris, Ed. Gallimard, 186 p.
- ZUMTHOR, Paul, 1984, *La Poésie et la voix dans la civilisation médiévale*, Paris, PUF, 117 p.

Ouvrages sur la didactique de la poésie

- BALPE, Jean-Pierre, 1974, *Les moments de poésie à l'école élémentaire*, Ed. Armand Colin / Bourrelier
- BENAMOU, M., 1971, *Pour une nouvelle pédagogie de texte littéraire*, Ed. Hachette-Larousse.
- BERTRAND, D., BESSE, H., BOURGAIN, D., COSTE, D., PAPO, E., PELFRENE, A., PORCHIER, L., SCTRICK, R., 1987, *Littérature et classe de langue, Français langue étrangère*, Ed. BELC.
- BESSE, H., et PORQUIER, R., 2004, *Grammaires et didactique des langues*, Ed. Nouvelles.
- BIARD, J., DENIS, F., 1993, *Didactique du texte littéraire*, Ed. Nathan.
- BLOT, B., et PORCHER, L., 1980, *Poèmes à l'école*, Paris, Ed. Armand-Colin / Bourrelier
- BOILEAU, N., 1674, *L'Art poétique*, Ed. Gallimard.
- BONCOURT, Martine, 2007, *La poésie à l'école*, Ed. Champ Social.
- CALBRIS, G. et MONTREDON, J., 1986, *Des gestes et des mots pour le dire*, Ed. Clé International.
- CALBRIS, G. et MONTREDON, J., 1980, *Oh là là !*, Ed. Clé International.
- CALBRIS, G. et PORCHER, L., 1989, *Geste et communication*, Paris, Ed. Crefid-Hatier, coll. LAL.
- CALLAMAND M, 1973, *L'intonation expressive, Exercices systématiques de perfectionnement*, Collection n° 90, Edition n°1.
- CARE, J-M., DE BYSER, F., 1976, *Jeu, langage et créativité*, Paris, Ed. Hachette – Larousse
- CIMAZ, Catherine, 2002, *Poésie et art à l'école*, Ed. CNDP /CRDP Languedoc-Roussillon.
- CIORAN, Pierre, 1980, *Poésie vivante à l'école*, Coll. E3, N° Edit. 6151.
- CLANCIER, G.E., 1973, *La poésie et ses environs*, Ed. Gallimard.
- DEBREUILLE, Jean-Yves, 1987, *L'école de Rochefort, Théories et pratiques de la poésie, 1941-1961*, Lyon, Presses Universitaires, 501 p.
- DEBREUILLE, Jean-Yves, 1995, *Enseigner la poésie ?*, Ed. de l'Académie de Lyon, coll. IUFM.
- DELAS, Daniel, 1990, *Guide méthodique pour la poésie*, Paris, Ed. Nathan Université, 159 p.,.
- DELAS, Daniel, 1990, *Aimer /enseigner la poésie*, Ed. Syros /Alternatives.
- DUGUY, M., 1973, *Oui-dire*, Ed. Gallimard.
- FONAGY, L., 1983, *La vive voix, Essais de psychophonétique*, Ed. Payot.

- FREINET Célestin, 1964, *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne*, Ed. Armand Colin, coll. Bourrelier.
- GARABEDIAN, M., LERASLE, M., MEYER-DREUX, S., 1992, *Trampoline, Méthode de français*, Ed. CLE International.
- GOUREVICH, Jean-Paul, 1969, *Les enfants et la poésie*, Ed. de l'Ecole, Paris.
- HOUSSAYE, Jean, 1993, *Quinze Pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Ed. Bordas.
- MALINOWSKI, B. 1953, *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, in C.K. Ogden et I.A. Richards, *The Meaning of Meaning*.
- MARCHAND, F., 1987, *Didactique du français*, t. 2, Ed. Delagrave.
- MARTIN, Marie-Claire et Serge, 1997, *Les poèmes à l'école, une anthologie*, Paris, Ed. Bertrand Lacoste,.
- MARTIN, Marie-Claire et Serge, 1997, *Les poésies*, l'Ecole, Paris, Ed. PUF.
- MARTY, A., 1998, *Unlrauchungen zur Grundlegung der allgemeinen Grammatik und Sprachphilosophie*, vol. 1.
- MENANTEAU, Pierre, 1966, *Poésie et récitation*, Ed. Armand Colin, coll. Bourrelier.
- MICHON, Pascal, *Cinq petites leçons pour faire du rythme avec les vers et les proses ou les paradoxes de la vulgarisation*
- MORIN, Edgar, BONNEFOY, Yves, 1998, *Articuler les savoirs, l'enseignement de la poésie*, Ed. CNDP et INRP.
- NATROLLES, F., 2003, *Les genres poétiques, Pour étudier un poème*, Etudes littéraires, Ed. Hatier, coll. Profil pratique,.
- PUREN, C., 2012, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Ed. Didier-Credif.
- REVERDY, P., 1989, *Cette émotion appelée poésie*, Ed. Flammarion.
- SACRÉ, James, 2013, *Parler avec le Poème*, Ed. La Baconnière,.
- SACRÉ, James, 1996, *Viens, dit quelqu'un*, Ed. André Dimanche, Marseille.
- SAFTY A., 1993, *L'enseignement efficace, Théories et pratiques*, Ed. P.U.
- SIMEON, Jean-Pierre, "Pour en finir avec la vieille récitation", <http://www.occe.coop/~thea.img/pdf/Pour-en-finir-avec-la-vieille-récitation-2.pdf>
- SPIRE, André, *Plaisir poétique, plaisir musculaire*
- THOMAS, J.J., 1989, *La langue, la poésie - French poetry* – Ed. P.U. de Lille.
- TROCME-FABRE, H., 1987, *J'apprends donc je suis*, Ed. d'Organisation.
- VANOYE, F., MOUCHON, J., PSARRAZAC, J., 1991, *Pratiques de l'oral*, Ed. Colin,.
- WEINREICH, H., 1989, *Le français dans le monde*, Ed. Hachette-Larousse.

Ouvrages littéraires

- ANDERSEN, Hans-Christian, (1838), *Les Galoches du bonheur. V, Les métamorphoses de l'employé*. Traduit du danois par Régis Boyer. Ed. Gallimard, « La Pléiade », 1992.
- ARTAUD Antonin, *Van Gogh, le suicidé de la société*.
- A POLLINAIRE, Guillaume, 1991, *Œuvres en prose complètes II*, Textes établis, présentés et annotés par P. Caizergues et M. Décaudur, Paris, Ed. Gallimard, 1854 p.
- ARAGON, Louis, 1947, *Chroniques du Bel canto*, Genève, Ed. A. Skira, 259 p.
- BAUDELAIRE, Charles, 1857, *Les Fleurs du mal*, Ed. Livre de poche.
- BAUDELAIRE, Charles, 1864 *Petits poèmes en prose, Le Spleen de Paris*,– Ed. Livre de poche, Paris, 1969
- BEGUIN, Albert, 1963, *L'âme romantique et le rêve*, Paris, Ed. J. Corti.
- BUTOR, Michel, 1964, *Répertoire II*, Paris, Ed. de Minuit, 293 p.
- CHAMOISEAU Patrick, 1944, *Chemin d'école, une enfance créole*, Ed. Gallimard, coll. Haute enfance.
- CHAR René, 1971, *Recherche de la base et du sommet*, Gallimard, «Poésie»,
- CHENIER, André, 1958, *Œuvres complètes*, Paris, Ed. Gallimard, 1073 p.
- CLAUDEL, P., 1987, *Cinq grandes odes*, Ed. Gallimard.
- COLETTE, *Sido*, 1930, Paris, Ed. Ferenczi.
- COLETTE, 1928, *La naissance du jour*, Paris, Ed. Flammarion
- De GOURMONT, Rémy, 1919, *Promenades littéraires*, Paris, Ed. Mercure de France, 382 p.
- De LA FONTAINE, Jean, (1965), *Œuvres complètes*, l'Intégrale /Seuil
- De NERVAL, Gérard, 1999, *Les Chimères et autres textes*, Paris, Librairie Générale Française, 476 p.
- DOSTOIEVSKI, F., *L'Idiot*, 1868, trad. G. Sigal, Paris, Gallimard, 1950,
- ELUARD, Paul, 1968, *Propos sur la poésie*, Œuvres complètes, Paris, La Pléiade,
- GRASSIN, Jean, 1988, *30 ans de poésie contemporaine, 1957-1987; Anthologie*, Paris, Ed. J. Grassin, 1051 p.
- HENRI, J., (2002), *Les Maux du Pôt-aime*, Ralunac,
- HORACE, *Epîtres*
- HUGO, Victor, *Défense de déposer de la musique au pied de mes vers*
- KAZANTZAKIS, Nikos, 1943, *Alexis Zorba*, trad. J. Moatti, Ed. Plon
- La Bible, Josué, 10 /12.
- MALLARME, Stéphane, 1945, *Œuvres complètes*, Paris, Ed. Gallimard, 1653 p.

- MATESO, E. Locha, 1987, *Anthologie de la poésie d'Afrique noire d'expression française*, Ed. Hatier
- MAURIAC, François, 1965, *Nouveaux Mémoires intérieurs*, Flammarion.
- MICHAUX, Henri, 1967, *La nuit remue*, Paris, Gallimard
- NOEL, Bernard, 1988, *Journal du regard*, Paris, Ed. POL, 125 p.
- PAZ, Octavo, 1970, *Versant Est Pierre de Soleil*, trad. B. Peret, Paris, Gallimard,
- PEGUY, Charles, 1991, *Espaces perdus*, Paris, Ed. Plon, 164 p.
- PLATON, Ion, Traduction L. Méridien, Les Belles Lettres, Paris.
- PONGE, Francis, 1948, *Proèmes*, Paris, Ed. Gallimard, 209 p.
- PROUST, M., 1954, *A la recherche du temps perdu*, Paris, La Pléiade,
- RENARD, Jean-Claude, *Qui ou quoi ? Poèmes, suivis de quatre dits de légende* Le Cherche Midi, 1997.
- QUENEAU, Raymond, *Bâtons, chiffres et lettres*
- REVERDY, A., 1971, *Sources du vent*, Ed. Gallimard
- RITMAN, Serge, 2014, *Tu pars, je vacille*, Indre, Tarabuste éditeur, 172 p.
- SARN, Prune, *Mary Webb*, 1930, Livre de poche, trad. J. de Lacretelle, Paris, Grasset, pp. 56-57.
- SCHWARTZ, Laurent, (1997), *Un mathématicien aux prises avec le siècle*, Ed. Odile Jacob.
- SHAKESPEARE, W., 1954, *Macbeth*, trad. J. Curtis, Paris, L'Arche éd.
- SOCRATE, *Poétique 4*, Traduction J. Hardy, Les Belles Lettres, Paris
- TAGORE, R., (1963), *L'Offrande lyrique*, trad. A. Gide, Paris, Ed. Gallimard Poésie
- TAGORE, R., 1961, *Œuvres poétiques*, Le Club du meilleur livre
- TCHEKHOV, Anton, 1954, *Œuvres théâtrales*, trad. Elsa Triolet, Ed. EFR.
- VALERY, P., 1957, *Variétés, Œuvres I*, coll. La Pléiade, Ed. Gallimard.
- VALERY, Paul, 1960, *Œuvres II*, Ed. Gallimard, Dijon.
- VALERY, Paul, 1944, *Variétés IV*, Angers-Paris, Ed. Gallimard, 324 p.
- VALERY, Paul, *Variétés V, Poésie et pensée abstraite*
- VERLAINE, Paul, 1886, *Jadis et naguère*, t. VI, Ed. Paléo, coll. De sable, 235 p.

Articles de revues

- "Didactique de l'oral ou l'enseignement /apprentissage est-il une macro séquence ?", *Revue de l'Université de Genève*, 2000.
- AUBERTIN, J-P., "L'enseignement de la poésie", *Le Grand Atelier des poètes*, 2000.
- BENGHEBRIT Nouria, Entretien, *Revue Educ Recherche*, n° 09-2014
- CAHORS, J., "Entre le silence et l'amitié, le poème", in *Action poétique*, n° 67-68 "Enfant, Ecole, Poésie", Ed. J. Oswald, Honfleur, 4^{ème} trimestre 1976
- CHAULET-ACHOUR, 2002, "Poésie et classe de français dans l'enseignement primaire algérien, Chronique d'une disparition progressive", *Cahiers Robinson, La Poésie de l'école*, n° 11, p. 115.
- CHERVEL, André, 1992, "L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels", t. 1 : 1791-1879, INRP, *Economica*
- COSNIER, J., "Communications et langages gestuels", in COSNIER, J., BERNENDONNER, A. et ORRECCHIONI, C., *Les voies du langage*. Paris, Ed. Dunod, 1982.
- CYSSAU, Catherine, 1997, "La voix en visage", La Licorne, *Penser la voix*, N° 41, UFR Poitiers, p. 9.
- DELATTRE, Pierre, 1937, "Les attributs physiques de la parole et l'esthétique du français", *Revue d'Esthétique*, n° 4, Paris, PUF, pp. 240-264.
- DELL, H., "Phonological Aspects of Style, Some English Sonnets, Language style as audience design", in *Language in society*, 1984..
- DESSONS, Gérard, 1997, "La Peinture est une poésie silencieuse", *La Licorne, Penser la voix*, N° 41, UFR Poitiers, p. 217.
- DESSONS, Gérard, 1997, "Présentation", *La Licorne, Penser la voix*, N° 41, UFR Poitiers, p. 3.
- Dossier : "la poésie à l'école", Ministère de la jeunesse, l'éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire, Bureau des écoles primaires, Mars 2004.
- DUBOIS, M., SIMEON, J-P., RENARD, T., "La poésie délaissée", *INRP*, 2007.
- DUCROT-SYLLA, J-M., "Didactique de l'oral, du discours en F.L.E", *Le FLE*, 15 août 2005.
- DUCROT-SYLLA J-M., "L'utilisation de la vidéo en classe du F.L.E", *Le FLE*, 19 Avril 2005.
- EDUC Recherche, 2014, *Revue de la recherche en éducation*, N° spécial : "Conférence nationale sur l'évaluation à mi-parcours de la réforme de l'école algérienne", *INRE*, n° 09.
- FOURCADE, Dominique, *Po&sie*, n° 41
- F.P.O, "Didactiques des langues", *Revue Lidile (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères)*, 09 Novembre 2007.

- GAGNEPAIN, Jean, 1997, "De la voix et du geste", *La Licorne, Penser la voix*, N° 41, UFR Poitiers, p. 21.
- GARDES TAMINE, J. et MONTE, M., "Linguistique et poésie, Etat des lieux et perspectives", *revue Semen*, 2007.
- GATTI, A., "Pourquoi les animaux domestiques ? ou La journée d'une infirmière", publiée dans *Partisans*, N° 56, nov-déc. 1970.
- GEORGES, Jacques, 2003, "Au temps des récitations", *Les Cahiers pédagogiques*, n° 417, pp. 19-21.
- GORMANSKI, Alex, 2005, "Donner la parole au corps", *Le Français dans le monde*, n° 338,
- GUAITELLA, I., "Etude des relations entre geste et prosodie à travers leurs fonctions rythmique et symbolique, in Actes du XII^e Congrès des Sciences Phonétiques, Aix-en-Provence, 19-24 août 1991, vol. 3/5.
- HACINI, F., "Didactique de l'oral", Séminaire (2006/2007).
- KAHN, Gisèle, "Des pratiques de l'écrit", Interview transcrite dans "Enseignements / Apprentissages précoces des langues, Recherches et applications", *Le français dans le monde*, Août-Septembre 1993.
- Le Français dans le monde*, 2005, N° spécial "*Formation – Point didactique*", n° 338
- LUCKEN, Christopher, 1997, "Orthéophonie : l'Enchantement de la voix et le silence d'Eurydice", *La Licorne, Penser la voix*, N° 41, UFR Poitiers, p. 53.
- MACE, S., "La place de la poésie à l'école", Centre de Nimes, CM1/CM2, Maîtrise du langage et de la langue française, "La poésie à l'école"
- MARTIN, Serge, 2002, "Faire poème, faire récitation, produire un poème : chercher le ton ou chercher la voix ?", *Cahiers Robinson, La Poésie de l'école*, n° 11, p. 81.
- MESCHONNIC, Henri, 1997, "Le théâtre dans la voix", *La Licorne, Penser la voix*, N° 41, UFR Poitiers, p. 25.
- PIERRA, G., "La gestuelle et le corporel au service de phonation", *Le Français dans le monde*, sept. 2003.
- PLANTÉ, Christine, 1997, "Ce qu'on entend dans la voix, Notes à partir de M. Debordes Valmore", *La Licorne, Penser la voix*, N° 41, UFR Poitiers, p. 87.
- RAVET, David, "Une méthodologie interartistique pour étudier les rapports entre œuvres littéraires, peintures et films", *revue ELA*, 2008.
- REGY, Claude, 1997, "Le champ de la voix", *La Licorne, Penser la voix*, N° 41, UFR Poitiers, p. 43.
- SAPORTA, Sol, "The Application of Linguistics to the Study of Poetic Language", in *Sr. of University of Cambridge*, 1960, pp. 31-33.
- SEGHERS, Pierre, *Poésie 40*, n° 1.
- VALERY, Paul, "Les droits du poète sur la langue", in *Pièces sur l'Art, Œuvres II*, coll. La Pléiade, Ed. Gallimard, 1968.

WUILMART, G., "Incidences acoustiques de l'attitude et du mouvement corporels sur la phonation", *Revue de Phonétique Appliquée*, N° 24, 1972.

Dictionnaires

AQUIEN, M. et MOLINIE, G., *Dictionnaire de rhétorique et de poésie*, L.G.F., coll. La Pochothèque, 2002.

ARON P., SAINT-JACQUES D., VIALA, A., *Dictionnaire du littéraire*, Ed PUF, coll. Quadrage

BERTRAND du CHAZAUD, Henri, 2003, *Dictionnaire des synonymes et mots de sens voisin*, Paris, Ed. Gallimard.

BUISSON, Ferdinand, 1911, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 19207 p.

CHARPENTREAU, Jacques, 2006, *Dictionnaire de la Poésie française*, Paris, Ed. A. Fayard, 1173 p.

CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. Fernand Nathan, 2003.

GALLISON, R. et COSTE D., 1996, *Dictionnaire de didactique des langues*, Ed. Hachette.

JARRETY, Michel, 2001, *Dictionnaire de Poésie, de Baudelaire à nos jours*, Paris, PUF, 896 p.

LALANDE, André, 1928, *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie*, Paris, nouvelle édition revue et augmentée

MOLINIÉ, 1992, *Dictionnaire de rhétorique*, Librairie générale française

PETIT K., *Dictionnaire des citations*, Ed. Marabout, 1997.

ROBERT, Paul, 2014, Le petit Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Ed. Robert, nouvelle édition, 2837 p.

Sitographie

<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=3715846>

<http://www.fabula.org/actualites/article3231.php>

<http://www.francparler.org/dossiers/bikoi.pdf>

http://www.universalis.fr/encyclopedie/T230251/didactique_poesie.htm

refef-asie.org/document/Actes%20Laos%20Cambodge/15.%20PHAM%20THI%200THAT.pdf

www.acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=455

www.ciep.fr/formations/belcete2008/modules_B/b313_fle-fls.php

www.didactiquefle.over-blog.com/categorie-10649120.html

www.françparler.info/accueil/index.php?post/2007/10/03/71-didactique-du-fle-fls-par-le-theatre

www.litere.uvt.ro/documente_pdf/aticole/BELRom/IBalasz.pdf

www.oasisfle.com/documents/didactique_de_l'oral.htm

www.olindo38.org/spip.php?article

www.tele3.univ-paris3.fr/fle/d6o21.htm

A N N E X E S

**- Recensement des Travaux de mémoires de Magister et de thèses
de Doctorat liés au Texte poétique**

à l'Université algérienne

Recensement des travaux de mémoires de magister et de thèses de doctorat liés au texte poétique à l'université Algérienne.

A Code	B Wilaya	C Situation géographique/ Alger	D Nom de l'université	E Bref historique	F Coordonnées de l'université	G Tutorat		H Département de français		I Travaux sur le texte poétique					
						Existe Oui	Existe non	Existe Oui	Existe non	Mémoire magistère	Thèse doctorat				
01	Adrar	1200 Km Sud	Ahmed Draia	Noyau de la Première université en 1986	Rue du 11décembre1960 Adrar Tel:049 96 59 07 049 96 59 63 Fax :049 96 75 71	-	+	-	+						
02	Chlef	200 Km Ouest	Hassiba Benbouali	La formation sup a commencé durant l'année1983/84, centre U en 1992 et université en 2001	Hai Salem, route nationale N° 19 2000 Chlef Tel :027 72 28 77 Fax :027 72 28 77	+	-	+	-						
03	Laghouat	500 Km Sud	Amar Telidji	Centre U 1980/1985 Université pluridisciplinaire 18/09/2001	Université Amar Telidji, route de Ghardaia BP 37G Tel :029 93 26 98 029 93 59 75	+	-	+	-						

04	Oum el Bouaghi	600Km Est	Larbi Benmhidi	Introduction de l'enseignement sup en 1983, en 1997 centre U, université en 2009	U Larbi Benmhidi BP 358 O el Bouaghi 4000 Tel :032 42 42 12 Dp Fr :032424241	U Larbi Benmhidi	-	+	-				
05	Batna	600 Km Est	Hadj Lakhdar	Création de l'université en 1977	05 avenue chahid Boukhloof 5000 Batna tel : 033 81 41 32 Fax :033812480	U Boukhloof	+	-	+	-			
06	Bejaia	250 Km Est	Abderrahman Mira	Crée en 1983	fsh@univ-bejaia.dz tel fac lettres 034 22 15 42 Fax :034 22 1547	U Bejaia	+	-	+	-			
07	Biskra	600 Km S/Est	Mohamed Khider	Centre U le 07/07/1992 Université en 2009	U de Biskra BP 145 Biskra 7000 Tel :033 74 07 30 Fax :033 74 07 30	U de Biskra	+	-	+	-			
08	Bechar	1100 Km S/Ouest	/	O ouverture de l'université en 1986	U de Bechar BP417 route de kenadsa Tel :049 81 52 44	U de Bechar	+	-	+	-			
09	Blida	50 Km Ouest	Saad Dahleb	Centre U le 20/06/1977 Université en Aout 1989	U Saad Dahleb BP 270 Blida 9000 Tel:043 36 25/30 Fax:043 38 34	U Saad Dahleb	+	-	+	-			
10	Bouira	100 Km Est	Mohamed Oulhadj	Ancienne annexe à Boumerdes, centre U en 2005	Centre U de Bouira 9000 Tel :026 93 88 43 026 93 09 24	U Bouira	+	-	+	-			

11	Tam	2200 Km Sud	Amine el okal Hadj Moussa Akhamoukh	Inauguration en 2006	BP 1034 Sersouf Tamanrasset 11000 Tel:029 34 77 44	+	-	+	-				
12	Tébessa	650 Est	Larbi Tebessi	Accès à la formation sup en 1985, centre U le 07/09/1992, Université en 2009	U de Tébessa route de Constantine 12002 Tébessa Tel 037 49 02 58 037 49 02 59/75 Fax :037 49 02 68	+	-	+	-				
13	Tlemcen	650 Km ouest	Abou Baker Belkaid	Créée 01 Aout 1989	U de Tlemcen BP 119 Tlemcen Tel :043 21 25 62 043 20 56 06 043 20 70 44	+	-	+	-				
14	Tiaret	200 Km S/Ouest	Ibn Khaldoun	Centre U en 1992, Université en 2001	CU de Tiaret BP 78 Tiaret 14000 Tel 046 42 22 14 046 42 42 13 046 42 29 85	+	-	+	-				
15	Tizi ousou	80 Km Est	Mouloud Mammeri	Créée en 1977	Université de T.Ouzou 15000 T el 026 21 23 03 026 41 14 00 026 21 56 51 026 21 89 95	+	-	+	-				
16	Alger	/	Benyoucef Benkhedda	Création du 1 ^{er} établissement sup en 1909 (médecine) 17 Aout 1998 fac des lettres.	Université de Bouzareah, route de b.Messous 16000 Alger Tel 021 93 15 10 021 93 17 93 021 93 17 62	+	-	+	-				

17	Djelfa	200 Km Sud	Ziane Achour	Créée la rentrée univ 2010/2011	U de Djelfa 17000 Tel 027 87 01 80	+	-	+	-				
18	Jijel	300 Km N/Est	Med Sedik Benyahia	Créée en 1986, Centre U en 1998, Université 22 juillet 2003	U de Jijel cité Ouled Aissa BP 98 Jijel 18000 Tel 034 50 14 00 Fax 034 50 18 65	+	-	+	-				
19	Sétif	300 Km Est	Ferhat Abbes	C Universitaire en 1978, Université 1989	Cité Mabouda 19000 Sétif Tel 036 90 88 83 Fax 036 90 38 79	+	-	+	-				
20	Saida	500 Km S/Ouest	Dr. Moulay Tahar	Créée le 04 janvier 2009	Université. Tahar Moulay, BP112, route de Mascara, Saida 20000 Tel 048 47 77 29 Fax 048 47 11 24	+	-	+	-				
21	Skikda	550 Km Est	20 Aout 1955	Créée le 18 septembre 2001	U de Skikda, route de el Hadaiek Skikda, 21000 Tel 038 70 10 24/28/32	+	-	+	-				
22	Sidi B.Abbes	450 Km Ouest	Djilali Lyabes	Créée le 01 Aout 1989	U Djilali Lyabes BP 89 S.B.Abbes 22000 Tel 048 56 95 46	+	-	+	-				

23	Annaba	600 Km Est	Badji Mokhtar	Crée en avril 1975	Université Badji Mokhtar, BP 12 Annaba 23000 Tel 038 87 53 99	+	-	+	-				
24	Guelma	550 Km Est	08 Mai 1945	Création en 1986, CU le 07/07/1992, Université le 30/09/2001	Université de Guelma BP 401 Guelma, 24000 Tel 037 20 49 80	+	-	+	-				
25	Constantine	450 Km Est	Mentouri	Créée le 29/03/1968, le nom Mentouri attribué 12/12/1997	Université Mentouri, route de Ain El Bey, BP 325 Constantine, 25000 Tel 031 81 87 05 Fax 031 81 87 11	+	-	+	-	+	+		
26	Médéa	130 km Ouest	Yahia Fares	Créée en 1989, CU en 2000, Université 2009	U Dr Yahia Farés, Ain Dheb Médéa 26000 Tel 025 58 16 87 Fax 025 58 28 11	+	-	+	-				
27	Mostaganem	400 Km Ouest	Abdelhamid Benbadis	Créée en 1969, CU 1978, Université 07/07/1998	U de Mostaganem BP 227 Mostaganem 27000 Tel 045 21 45 86 045 21 04 24	+	-	+	-				
28	Msila	300 Km S/Est	Mohamed Boudiaf	Créée en 1985, CU en 1992, Université 2001	U de M'sila 28000 Tel 035 55 04 11 035 55 65 11	+	-	+	-				
29	Mascara	420 Km Ouest	Mustapha Stambouli		U de Mascara de Mamounia BP 736, Mascara 29000 Tel 045 80 41 64 045 80 41 68/69	+	-	+	-				

46	Ain Temouchent	600 Km Ouest	/	Le CU inauguré en oct 2009	CU d'Ain Temouchent BP 284 A.Temouch 46000 Tel :043 60 34 49 Fax :043 60 34 31	+	-	+	-				
47	Ghardaïa	650 Km Sud	/		Cu de Ghardaïa, route de l'aéroport Ghardaïa 47000 Tel :029 87 05 89 029 87 05 91	+	-	+	-				
48	Relizane	330 Km Ouest	Ahmed Francis	Le CU a été inauguré en janvier 2009	CU de Relizane, nle ville Adda Benaouda, route de l'hôpital, 48000 Tel :046 91 00 98 Fax :046 91 00 90 curelizane@ yahoo.fr	+	-	+	-				

Thèses (peut-être) en rapport avec la poésie :
toutes sont en cours

<i>Univ. inscription</i>	<i>Fil.</i>	<i>Nom</i>	<i>Prénom</i>		<i>Directeur algérien</i>	<i>Directeur français</i>	<i>Sujet</i>
Batna	Litt	AGGOUNE	Dalila	<i>en cours</i>		ROUXEL Annie	De Cambrai à Perpignan : béatitudes et traumas au service de l'écriture des commencements. Lecture psychanalytico-poétique de <i>Carnbray</i> de M. Proust et <i>Le tramway</i> de C. Simon
Alger	Litt	BENCHOUBANE	Mouna	<i>en cours</i>	HADJ-NACEUR Malika	FINTZ Claude	Histoire et spatialité : signification et poéticité dans l'œuvre romanesque de Yasmina Khadra (Lecture de quatre romans)
Constantine	Litt	EENELHADJ (DAKHIA)	Amrina	<i>en cours</i>	BENACHOUR Nedjma	GLEIZES Delphine	L'imaginaire poétique et l'image animale : analyse du bestiaire dans la poésie du 19 ^e siècle
Alger	Litt	EENGHIDA (TAYEB)	Arnelle	<i>en cours</i>	ABDOUN Mohamed Ismail	LANÇON Daniel	Le statut de l'image poétique chez Kateb Yacine.
Batna	Litt	DJEROU	Dounia	<i>en cours</i>	KHADRAOUI Said	LYSOE Eric	Le mythe, aspect d'unicité et de poéticité dans la littérature de jeunesse : entre sacré acquis et profané
Oran	Did	ELKEURTI OULDENNEBIA	Nairna	<i>en cours</i>	BENAMAR Aïcha	SEFTA Kamila	Enseignement de la poésie - textes oralisés et apprentissage de la lecture en classe de FLE (enfants 11 ans)
Bejaia	Litt	MADI	Sarnia	<i>en cours</i>	LOUNIS Aziza	FINTZ Claude	Analyse des mythes, des stéréotypes littéraires et linguistiques dans la poésie moderne
ENS Alger	Litt	MAHMOUDI	Hakim	<i>en cours</i>	KHELLADI Khedidja	BONN Charles	La poésie de Mohamed Dib. Entre bris - collage et bricolage
Bejaia	Litt	ZOURANENE	Tahar	<i>en cours</i>	BOUALIT Farida	MICOLET Hervé	Étude comparée de la poésie algérienne d'expression française des années soixante

Résumé

La poésie est l'art de dire des poèmes. C'est aussi approfondir une rencontre avec les voix des enfants. Cette relation avec le poème en classe déstresse et libère l'expressivité des élèves et contribue efficacement à cultiver leur goût de l'esthétique. Voix, corps et émotions sont alors en symbiose.

Or notre expérience d'institutrice nous a montré, tant au niveau des inspecteurs que des enseignants, qu'on ne lit pas des poèmes mais de la poésie. C'est donc vers une poétisation, théorisation, voire instrumentalisation de la poésie à l'école que tendent les objectifs d'un tel enseignement et apprentissage.

Ce travail se situe dans le continu d'une recherche et d'une réflexion déjà entamée dans le cadre d'une première post graduation sur l'enseignement et l'apprentissage de la poésie dans l'école algérienne d'aujourd'hui. Partant de la wilaya de Constantine, nos investigations rendent compte au mieux, à partir de situations didactiques hétérogènes observées et filmées durant les années 2013 et 2015 dans douze écoles de zones diverses (urbaine, rurale, semi rurale, favorisée et défavorisée), de l'ensemble de mesures prises en faveur (ou non) de l'enseignement et apprentissage du texte poétique en fin du cycle primaire.

Les résultats des observations et des statistiques aux questionnaires adressés aux enseignants, apprenants et formateurs, montrent que cette activité «poésie» est quasi inexistante, du moins dans le corpus que nous avons examiné. En effet, l'unité pédagogique de poésie, souvent confondue avec comptine, récitation ou chanson, n'a pour finalité dans les meilleurs des cas que la mémorisation. Nous voudrions contribuer à *remédier, transformer, réinventer l'enseignement de la récitation, de la comptine au primaire afin d'amener l'élève, petit à petit, vers les poèmes.*

Nous montrerons combien la notion de continu est très importante, et qu'il suffit de petits gestes réfléchis à des moments précis, moments où l'enseignement reste figé. Définir le blocage dans chacune des pratiques choisies, c'est s'interroger en nous référant à des théories qui pourraient transformer complètement la pratique de l'enseignant en la faisant basculer d'une conception arrimée à l'énoncé vers une activité nourrie par l'énonciation.

Ainsi naîtront des gestes nouveaux dans la continuité de la réflexivité de chaque enseignant. Cette transformation serait l'aboutissement de notre recherche.

Mots-clés : poème, enseignant, enfant, écoute, voix, corps, récitation, lectures poétiques, émotions, théâtralisation, expérience.

Summary

Poetry is the art of saying poems. It is also to deepen a meeting with the children's voices. This relationship with the poem in classroom distresses and frees the school kids expressiveness and contributes effectively to cultivating their taste for aesthetics. Voices, bodies and emotions are then in symbiosis.

Our experience as a teacher has shown us, for inspectors and teachers, they do not read poems but poetry. It is thus towards a poeticization, theorization, or even instrumentalization of the poetry in the school, that tend the objectives of such a teaching and learning.

This work is part of the ongoing research and reflection already begun as part of a first post graduation on the actual teaching and learning of poetry at the Algerian schools. Starting from the wilaya of Constantine, our investigations best reflect, from heterogeneous didactic situations observed and filmed during the years 2013 and 2015 in twelve schools of diverse zones (urban, rural, semi-rural, advantaged and disadvantaged), of the set of measures taken for (or not) the teaching and learning of the poetic text at the end of the primary cycle.

The results of the observations and statistics of examinations sent to teachers, learners and trainers show that this "poetry" activity is almost non-existent, at least in the body of work we have examined. Indeed, the pedagogical unit of poetry often confused with nursery rhyme, recitation or song, has for finality only the purpose of memorization. We would like to help to remedy, transform and reinvent the teaching of recitation, nursery rhyme to bring the school kid, little by little, to the poems.

We will show how the notion of continuous is very important, and that it is enough of small gestures reflected at specific moments, moments when the teaching remains fixed. To define the blockage in each of the chosen practices is to question oneself by referring to theories that could completely transform the practice of the teacher by shifting it from a concept anchored to the statement to an activity nourished by the 'enunciation'.

Thus will be born new gestures in the continuity of the reflexivity of each teacher. This transformation would be the culmination of my research.

Keywords: poem, teacher, child, listening, voice, body, recitation, poetic readings, emotions, theatricalization, experience.

ملخص

الشعر هو فن قول القصائد. كما إنه يعمق اللقاء مع أصوات الأطفال. هذه العلاقة مع القصيدة في القسم تريح وتحرر التعبير عند التلاميذ و تساعد بشكل فعال في زراعة طعم الجمالية. وهكذا يكون الصوت والجسم والعواطف في تناسق تام. ولكن تجربتنا كمدرسة أظهرت لنا، سواء على مستوى المفتشين أو المعلمين أن الذي يقرأ هو الشعر وليست القصيدة. لذلك لاحظنا أن أهداف هذا التعليم والتعلم تؤول أكثر إلى الجانب النظري والشاعرية.

هذا العمل هو في سلسلة متصلة في البحث والتفكير, بدأ بالفعل في إطار مذكرة ماجستير في تعليم وتعلم الشعر في المدارس الجزائرية. انطلاقاً من ولاية قسنطينة، أدركنا في أحسن الأحوال من حالات التعلم الغير متجانسة عبر الملاحظات والأفلام المصورة خلال السنوات 2013 و 2015 في اثني عشر مدرسة في مناطق مختلفة (في المناطق الحضرية والريفية وشبه الريفية، مفضلة ومحرومة)، عبر مجموعة من التدابير المتخذة (أو الغير المتخذة) في تدريس وتعلم النص الشعري في نهاية الطور الابتدائي.

نتائج الملاحظات والاستبيانات للاحصاءات الموجهة للمعلمين والمتعلمين و المفتشين تبين أن هذا النشاط "الشعر" غير موجود تقريباً، على الأقل في المدارس التي هي محل تجربتنا. والواقع أن تدريس وحدة الشعر التعليمي كثيراً ما تخلط مع القافية، الأغنية أو التلاوة، و في أفضل الحالات التحفيظ. ونود أن نساعد في العلاج، وتحويل وإعادة اختراع تدريس التلاوة في الطور الابتدائي لجذب التلميذ تدريجياً نحو القصائد. وسوف نبين كيف أن فكرة الاستمرارية مهمة جداً، وأنه يكفي حركات صغيرة في لحظات محددة، لحظات حيث يبقى التدريس جامد. تحديد الأنسداد هو تساؤل من خلال الإشارة إلى النظريات التي يمكن أن تحول تماماً ممارسة المعلم عن طريق تحويله من مفهوم تركز على الكلام إلى نشاط تغذيها طريقة الإلقاء.

وهكذا سوف تولد حركات جديدة في استمرارية الانعكاسية لكل معلم. وسيكون هذا التحول تتويجا لبحثي.

الكلمات المفتاحية :

قصيدة، معلم، طفل، استماع، صوت، جسم، تلاوة، قراءات شعرية، عواطف، مسرحية، تجربة.