

## Introduction

Apprendre une langue consiste à maîtriser le code et l'emploi pour recevoir et produire des textes : ainsi le réceptif, concerne la compréhension orale et écrite et le productif l'expression orale et l'expression écrite.

L'apprentissage de la production d'écrit pose beaucoup de problèmes dans les différents paliers d'enseignement, tous cycles confondus, à savoir, le primaire, le collège et le lycée. Le dénominateur commun est selon les enseignants pré-enquêtés<sup>1</sup>, que non seulement les élèves écrivent mal mais ne savent pas écrire, cela dit, il faudrait leur apprendre à écrire. Du dispositif productif il restait à atteindre la production écrite visant la maîtrise du code écrit, comme l'affirment les enseignants pré-enquêtés.

Dans notre première recherche (Magistère<sup>2</sup>), nous nous sommes intéressées au dysfonctionnement de la communication et au manque de confiance dans la verbalisation. Dans ce cadre, notre choix s'est porté sur l'expression théâtrale, dont les techniques déterminent le processus d'acquisition linguistique. Nous avons sensibilisé les sujets de notre échantillon à une approche originale de la langue étrangère par le biais de techniques d'expression théâtrales. Nous avons impliqué le groupe dans un projet collectif d'improvisation d'un texte, suscitant ainsi des activités susceptibles de motiver des dialogues oraux, de provoquer des actes et créer du verbe.

Dans cette recherche, nous comptons élargir nos investigations de telle sorte que l'objectif majeur vise les productions d'écrits. Nous tenterons d'y établir des corrélations entre les difficultés rencontrées à l'oral et celles rencontrées à l'écrit.

À l'observation, la production d'un énoncé que ce soit à l'oral ou à l'écrit implique un acte de coexistence, dans lequel les mots prennent une signification dans les codes. Si la langue maternelle est acquise généralement dans l'environnement familial et social, la langue étrangère est apprise dans des situations didactiques scolaires et/ ou extrascolaires.

---

<sup>1</sup> Une pré-enquête a été réalisée dans la phase exploratoire de notre sujet.

<sup>2</sup> Magistère intitulé : L'expression théâtrale développe-t-elle les compétences communicatives ? Soutenu en Mai 2006.

Dans ces situations, l'individu pourrait s'approprier la langue étrangère, dans la mesure où elle est vécue, expérimentée et qu'elle s'affirme comme un moyen de communication et non comme un objet d'enseignement.

En didactique des langues les erreurs<sup>1</sup> restent fondamentalement le signe révélateur d'un processus d'apprentissage créatif. Tout enseignant de langue vivante sait qu'une étape décisive mais très difficile du processus d'apprentissage est le transfert ; celui-ci ne s'opère que si une relation affective s'établit entre l'apprenant et la langue étudiée<sup>2</sup> mais également une interaction apprenant-enseignant. Une langue n'est vivante que si les automatismes acquis s'unissent aux sentiments, aux émotions du locuteur ; et c'est entre autres, pour cette raison que nous avons choisi de travailler sur la poésie, en tant qu'outil didactique.

Soulever la question de la poésie en contexte scolaire c'est s'interroger à la fois sur les types de pratiques pédagogiques existantes sur le terrain et aussi de s'interroger sur les moyens didactiques et documentaires mobilisés par l'enseignant pour aborder un cours de poésie.

Dans la présente recherche, nous nous intéresserons essentiellement à la poésie et nous essaierons de montrer en quoi et comment la poésie serait l'un des moyens les plus efficaces pour conduire l'apprenant à écrire.

Nous précisons que l'utilisation du texte poétique en tant que support pour amener le jeune apprenant à l'écrit ne semble pas arbitraire ; la poésie a depuis toujours été un espace où l'on peut jouer librement avec la langue, où on a recours à l'imaginaire.

En produisant de la poésie, l'apprenant verra s'ouvrir des espaces de libertés, il serait en partie libéré de la contrainte et de la cohésion. Quant à l'enseignant, il apprendra « *à bon vivre avec/par/ devant les élèves, à condition d'exister en dehors de ce lieu perdu qu'est la classe*<sup>3</sup> ». L'utilisation de l'espace de la page, les libertés que prend la poésie à l'égard de la forme et du sens, permet à la poésie d'être un mode d'expression qui se situerait à la fois en deçà et au-delà du langage commun. Elle serait une parole orientée, en particulier à ceux qui rencontrent les plus grandes difficultés à maîtriser la langue.

---

<sup>1</sup> Alexandre D., Les Méthodes qui font réussir les élèves. Paris ESF. 2011.

<sup>2</sup> C'est aussi se demander s'il existe des habitus de préparation de cours de poésie en français langue étrangère dans le contexte scolaire algérien. Sachant que la poésie s'adresse à des apprenants arabophones, sujets non natifs et surtout non « experts » en matière de poésie.

<sup>3</sup> Daniel Delas. Aimer/enseigner la poésie. 1990. Paris. p 119.

La poésie est un acte de communication avec autrui. C'est une forme spécifique du langage, ou pour ainsi dire un art du langage, destinée à remplir une fonction spécifique de communication. Le jeu de langage qui est la poésie, se présente comme une violation des lois du langage ordinaire, comme si le poète avait pour but de brouiller l'intelligibilité du message ; d'où l'importance primordiale accordée au signifiant. Benveniste prend soin de préciser que « *Dans le langage poétique, l'émotion est première, et il faut alors agencer les mots et les phrases sans égard à leur fonction sémantique pourvu que, choisis et joints d'une certaine manière, ils fassent ressentir au lecteur l'émotion. L'art du poète consiste alors dans une transposition de l'émotion en une certaine verbalisation*<sup>1</sup> ». Selon le petit Larousse : c'est l'art de combiner les sonorités, les rythmes, les mots d'une langue, pour évoquer des images, suggérer des sensations, des émotions.

Notre questionnement est pluriel. Pourquoi les élèves refusent-ils de produire de parler et d'écrire ? S'agit-il d'un manque de confiance en eux ? Ou est-ce plutôt un problème de rapport difficile à établir avec le savoir linguistique, autrement dit un repli sur soi, une méfiance à l'égard du savoir ? Ce repli sur soi a-t-il pour origine l'impossibilité de l'apprenant de trouver le chemin de la verbalisation ? Qu'est-ce qui pourrait éventuellement le pousser à écrire ? Comment réconcilier les apprenants avec l'écriture ? Par la crudité de telles questions nous nous interrogeons sur les sources susceptibles d'envisager d'entrer en poésie ; Qu'est-ce qui dans la poésie pourrait aider l'apprentissage du français langue étrangère ? Ainsi la principale question serait : Est-ce que la poésie pourrait développer la compétence de l'écrit chez l'apprenant du collègue ?

Nous formulons une première hypothèse selon laquelle la poésie serait un outil didactique qui développerait la compétence scripturale en français ; elle permettrait aussi de nourrir un sentiment d'efficacité personnelle et de construire une compétence culturelle.

Nous cherchons d'abord la confiance, pour lutter contre la peur, la création verbale personnelle, la sensibilité et l'imagination qui permettraient une ouverture à cette forme de littérature qui est la poésie.

---

<sup>1</sup> Jean Michel Adam, Les problèmes du discours poétique selon Benveniste ». Semen [en ligne], 33.2012.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre travail, lequel a pour point de départ une pré-enquête par entretiens et observation de classe effectuée au niveau de quelques établissements. Les données de cette pré-enquête sont confrontées aux résultats d'une expérimentation réalisée au collège. Notre travail s'inscrit dans une approche essentiellement didactique. Cela nous a permis de réfléchir sur la poésie en tant que genre littéraire, et de cerner le phénomène poétique en classe de français langue étrangère. Notre corpus est essentiellement constitué de production d'écrits d'élèves de deuxième et quatrième année moyenne, élaboré dans un collège mixte, situé dans un quartier populaire à Ain El Turck à Oran. Notre échantillon a été construit de manière « raisonnée » : non pas un échantillon strictement « représentatif »<sup>1</sup> Il s'agissait pour nous d'assurer une diversité suffisante de cas de figures individuels. Notre échantillon ne concerne, en fait qu'un nombre déterminé d'élèves ayant tous suivi un cursus scolaire identique.

Notre recherche vise quatre objectifs majeurs :

- Déterminer la place de la poésie dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.
- Connaître les problèmes théoriques que pose l'enseignement / apprentissage de la poésie, en classe de langues.
- Faire émerger les représentations des enseignants et des élèves par rapport à la poésie.
- Proposer des outils didactiques qui favorisent la créativité et la liberté de l'apprenant.

Notre seconde hypothèse serait que la poésie renforcerait le sentiment d'efficacité personnel de l'élève, et construirait une compétence culturelle.

Pour répondre à notre problématique, nous organisons notre recherche autour de trois chapitres. Le point de départ est un état des lieux décrivant la place de la poésie dans les programmes de la réforme, dans les documents d'accompagnement, ainsi que dans le manuel scolaire de la réforme. Nous parlerons des représentations des différents acteurs en matière de poésie. Nous situerons la poésie dans les programmes actuels. Dans un deuxième chapitre, et pour comprendre ce qui fait obstacle à l'appropriation des savoirs, nous porterons une réflexion sur les problèmes théoriques que pose l'enseignement de la poésie en classe.

---

<sup>1</sup> Ce qui n'a pas de sens sur un aussi petit nombre d'observation.

Nous testerons un dispositif d'enseignement apprentissage en classe afin de voir la manière dont la motivation naît, se développe et agit sur les comportements, tout en renforçant le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. Nous examinerons différentes approches que nous utiliserons dans l'analyse de la motivation ; afin de développer et faciliter l'apprentissage autonome. Dans un troisième chapitre nous ferons une expérience de terrain pour tester la poésie dans le développement de la compétence scripturale. La poésie deviendrait un moyen qui favoriserait l'imagination des élèves.

# Chapitre I : Cadre méthodologique

## 1- Outils méthodologiques

Nous admettons généralement que l'objectif essentiel de l'enseignement d'une langue est de rendre l'élève capable de communiquer en langue étrangère, cette compétence communicative ne se rapporte qu'à la parole dialoguée qui concerne le réceptif c'est-à-dire la compréhension orale et écrite et ainsi que le productif où il s'agit de la production orale et écrite ; le tout visant la maîtrise de l'écrit.

Dans une communication orale en classe les élèves parlent naturellement, comme ils pensent. Ils sont spontanés ; mais pour certains ils se retrouvent face à un problème de linéarisation<sup>1</sup> du message à communiquer. Par conséquent la majorité ne parle pas.

Dans une situation d'écrit, et face à sa feuille blanche l'élève est désemparé ; il n'arrive pas à produire de l'écrit ; la difficulté est majeure car la production d'écrit est une tâche complexe qui se réalise à travers le processus Lecture/Ecriture. Ces deux compétences sont étroitement liées. Il s'agit d'un processus qui demande une certaine simultanéité ; en effet la production d'écrit serait la résultante de tout un processus bien réfléchi. C'est pour cette raison que dans ce présent travail nous mettons en corrélation l'oral et l'écrit. Nous avons choisis de travailler avec la poésie comme support pédagogique

À travers cette recherche nous cherchons d'abord à installer la confiance, pour lutter contre la peur. Nous pensons que la didactisation de la poésie et son exploitation en situation pédagogique permettrait à l'élève d'entrer dans le monde de la création poétique. En effet la création verbale personnelle, la sensibilité et l'imagination permettraient une ouverture à cette forme de littérature qui est la poésie.

Notre travail de recherche aura pour point de départ une pré-enquête par entretiens et observation de classe effectuée au niveau de quelques établissements. Les données de cette pré-enquête seront comparées aux résultats d'une expérimentation réalisée au collège avec des élèves de deuxième et quatrième année moyenne. Nous tenterons de réfléchir sur la poésie en tant que genre littéraire, et de cerner le phénomène poétique en classe de français langue étrangère.

---

<sup>1</sup> Lors de la production orale, l'élève doit se demander comment organiser son énoncé en une suite cohérente.

Notre corpus est essentiellement constitué de production d'écrits d'élèves de deuxième et quatrième année moyenne, élaboré dans un collège mixte, situé dans un quartier populaire à Ain El Turck à Oran. Notre échantillon a été construit de manière « raisonnée » : non pas un échantillon strictement « représentatif »<sup>1</sup> Il s'agissait pour nous d'assurer une diversité suffisante de cas de figures individuels. Notre échantillon ne concerne, en fait qu'un nombre déterminé d'élèves ayant tous suivi un cursus scolaire identique.

Notre travail se déclinera autour de trois chapitres ; dans un premier chapitre, le cadre méthodologique. Nous présentons un état des lieux de la place qu'occupe la poésie en classe de français langue étrangère. Nous faisons émerger les représentations des enseignants et des élèves en matière de poésie ; pour cela nous avons effectué une pré-enquête auprès des enseignants de deux établissements différents ; afin de comprendre l'approche du phénomène poétique en classe de langue. Nous ferons aussi une observation de classe afin de voir la poésie dans ses pratiques didactiques. Nous donnerons la parole aux élèves, pour qu'ils nous disent ce que la poésie signifie pour eux. Toujours dans le même chapitre nous essaierons de trouver la place qu'occupe la poésie dans les textes officiels, dans les programmes, dans les documents d'accompagnement ainsi que dans le manuel scolaire et cela durant la réforme scolaire. Dans un deuxième chapitre le cadre conceptuel. Nous nous penchons sur la manière dont la motivation naît, se développe et agit sur les comportements, tout en renforçant le sentiment d'efficacité personnel de l'élève. Pour cela nous testons les élèves en leur proposant un dispositif d'enseignement/apprentissage. Nous examinerons différentes approches que nous utiliserons dans l'analyse de la motivation ; afin de développer et faciliter l'apprentissage autonome. Ainsi dans un troisième chapitre nous expérimentons une séquence didactique. Il s'agit d'une expérience de terrain où nous testerons la poésie dans le développement de la compétence scripturale. Nous présenterons et analyserons les résultats.

---

<sup>1</sup> Ce qui n'a pas de sens sur un aussi petit nombre d'observation.

## 1-1 La Pré-enquête : représentations des différents acteurs

L'appropriation d'un savoir nouveau ne peut se faire sans la reconnaissance de ce que l'élève sait déjà, pour cela nous rejoignons G Bachelard<sup>1</sup> lorsqu'il affirme que : « *L'esprit n'est jamais jeune, il est même vieux, car il a l'âge de ses préjugés* ». La formation n'est donc pas précédée par un vide mais par un déjà acquis chez l'élève. Dès lors les pensées ou les objets concrets peuvent être rendu présents à l'esprit.

Le signifié a plusieurs signifiants, dans tous les sens, car il se fraie des voies complexes, contingentes, traversée par les données culturelles, affectives, identitaires, symboliques, mémorielles. Il peut assigner une position dans un système qui comporte plusieurs dimensions, il passe de son identification perspective, empirique à une reconnaissance abstraite au sein de l'interaction sociale.

Ainsi pour vérifier l'influences des représentations sur les attitudes et les comportements des différents acteurs en matière de poésie ; nous donnons la parole aux enseignants et aux élèves pour avoir une image plus concrète de la place de la poésie au collège. L'enseignement moyen dont il est exclusivement question dans cette recherche, recouvre quatre années d'apprentissage : la première, la deuxième, la troisième et la quatrième année (désormais : 1<sup>ère</sup> AM, 2<sup>ième</sup> AM, 3<sup>ième</sup> AM, 4<sup>ième</sup> AM). Nous précisons que toutes les disciplines sont enseignées en arabe. L'élève au collège a normalement des connaissances et des pré-requis en français. « *Au cours de la première année il a pris contact avec divers types de textes en privilégiant le texte narratif. En deuxième année, il a approfondi sa connaissance du texte descriptif. En troisième année, il a étudié l'explication sous ses formes les plus diverses. En quatrième année, il a appris à argumenter à l'oral et à l'écrit. Ainsi il aura réactivé et enrichis ses connaissances sur la langue<sup>2</sup>* ».

Nous avons voulu savoir pourquoi la poésie bénéficie-t-elle d'une image complexe et pourquoi trouve-t-elle difficilement sa place dans l'enseignement du français ? Nous voulons connaître les représentations des enseignants en matière de poésie. Nous nous interrogeons sur la fonction attribuée à la poésie au collège.

---

<sup>1</sup> Gaston Bachelard. La formation de l'esprit scientifique. 1983. P 14.

<sup>2</sup> Document d'accompagnement du programme de 4<sup>ème</sup> année moyenne, juillet. 2005.

L'élève au collège peut-il affronter la poésie, comme texte littéraire où il peut voir et harmoniser tout un ensemble de savoir ? Dans quels aspects ce genre littéraire peut-il aider dans l'acquisition des compétences d'expression et de compréhension ? Parler de poésie à l'école serait se heurter à une somme de difficultés, aussi bien sur le plan théorique que sur le plan didactique.

Nous savons que les mots, les formes grammaticales et la syntaxe sont au service de la pensée, comme la pensée est faite de mots groupés selon des hiérarchies propre au génie de chaque langue et de chaque individu. Une leçon de vocabulaire, une leçon de grammaire, sont des leçons de français. Les connaissances verbales d'un élève au collège ne sont pas relativement étendues. Nous remarquons l'hésitation dans l'expression, la peur, ainsi que la timidité qui exerce une action inhibitrice.

Pour mettre en relief tout cela, et connaître le pourquoi de ce phénomène ; nous cherchons à comprendre comment cette réalité est représentée, comment les enseignants se l'approprient. Partant du constat que la poésie n'est plus l'objet catégorisé qu'elle était ; nous faisons l'hypothèse que le poème s'est adapté à une époque changeante en devenant lui-même un objet polymorphe.

Nous avons mené une pré-enquête auprès d'enseignants de français au collège. Nous avons choisis deux établissements dans deux régions différentes, Oran et Sidi Bel Abbés, pour que notre enquête soit plus significative. Cette extension nous a permis de recenser des informations réelles permettant de recueillir des données sur la poésie dans l'enseignement / apprentissage du français au collège. En sommes il est question pour nous de faire un état des lieux de l'utilisation de la poésie au collège.

Nous avons réalisé un entretien semi directif de dix minutes avec chaque groupe de cinq enseignants, dans deux établissements se trouvant respectivement à Oran, et Sidi Bel Abbés. Nous avons choisi d'entretenir des enseignants de deux établissements se trouvant éloigné l'un de l'autre, pour justement faire un état des représentations des enseignants et des élèves de l'enseignement apprentissage de la poésie au collège.

Nous constatons que ce phénomène inquiète aussi les enseignants en France, comme le précise Manesse et Grellet : « *Le monde évolue, les enfants de cinquième ne font plus de vers latins comme Rimbaud, il y a un peu plus d'un siècle. Il n'est personne pour le regretter parce que la maîtrise des vers latins n'est plus une exigence socialement affirmée*<sup>1</sup> [...]. Le cadre essentiel de réflexions nous a été fourni par les réponses à un questionnaire établi en vue de l'entretien effectué le mois de février 2007<sup>2</sup>.

### **1.1.1. La poésie dans le discours des enseignants**

Envisager l'apprentissage de l'écriture dans une classe de français langue étrangère avec l'appui de la poésie, dans une optique de didactique cognitive exige de mettre à jour les représentations<sup>3</sup> que les enseignants se font de la poésie. L'intérêt de recourir à cette analyse est de montrer que l'enseignant joue un rôle primordial quant au changement des perceptions erronées de la poésie en classe. En étant favorable à l'enseignement/apprentissage de la poésie, il motiverait son enseignement de la production écrite. Certaines difficultés s'expliquent par des préconceptions fausses et des préjugés qu'ils véhiculent depuis longtemps.

Nous avons choisi de nous entretenir avec les cinq enseignants de français de deux établissements différents. L'un au centre de Sidi Bel Abbés et l'autre à Ain El Turck à une vingtaine de kilomètres d'Oran.

---

<sup>1</sup> Danièle Manesse. Isabelle Grellet. La littérature du collège. Nathan pédagogie. p 7. 1994.

<sup>2</sup> Questionnaire en annexe.

<sup>3</sup> Selon Denise Jodelet, la représentation est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (Jodelet Denise : les représentations sociales. éd Paris 1989.

A travers la première question : Que pensez-vous de la poésie comme outil d'apprentissage ? Nous voulons connaître l'avis de chaque enseignant. Et ainsi de mieux saisir ce concept de représentation et voir comment ces représentations peuvent influencer sur les attitudes et les comportements des enseignants par rapport à la pratique de la poésie en classe.

Pour la deuxième question : Quelle place le manuel scolaire accorde à la poésie ? Nous voulons savoir si tout en étant marginalisée par le manuel scolaire, elle l'est par les enseignants aussi.

Pour la troisième question : Est-ce que vous étudiez avec vos élèves des poèmes ? Nous voulions savoir les pratiques en matière d'enseignement de la poésie au collège. Sachant qu'elle est encore fortement liée à celle de la récitation.

À la question : selon vous la poésie peut-elle s'enseigner au collège ? Ce qui compte pour nous est de savoir si les enseignants sont favorables à l'idée d'un enseignement de la poésie, compte tenu de son aspect difficile.

#### **1-1-2. Entretien 1 : Etablissement Djillali Liabés à Sidi Bel Abbés**

À la question (1) : Que pensez-vous de la poésie comme outil d'apprentissage ?

Réponse : E.1

« La poésie est un moyen de proposer aux élèves ayant des problèmes au niveau combinatoire (interférences), une entrée possible en lecture, par exemple les poèmes leur permettent de prendre conscience des syllabes et les rendent plus attentifs aux correspondances phonies-graphies. En travaillant sur les assonances, les allitérations, les sons, la langue devient un objet de jeu. D'ailleurs, moi, J'en fais un exercice d'élocution. »

Réponse : E2

« La poésie aborde la langue avec plus de liberté elle constitue cependant un support pédagogique pour l'apprentissage de la lecture, à travers cette lecture l'élève apprend des mots nouveaux ».

Réponse : E3

« Si nous voulons développer la poésie, le premier pas à faire c'est la lecture du poème, la récitation du poème, et ce n'est pas chose facile ! En plus pourquoi priver l'élève de cette dimension éducative ? Le priver de poésie ? Tout enfant est capable de poésie, car tout enfant est capable d'expression, en plus l'école à tout à gagner d'une véritable autonomie créatrice de ses élèves, il ne faut surtout pas saboter les aptitudes poétiques des enfants, comme ça, lorsque les hasards de la vie les mettront en présence de la poésie, au moins l'aborderont-ils sans préjugé ».

Réponse : E4

« Introduire la poésie en classe peut se faire, mais doucement, en lisant régulièrement des poèmes, habituer l'élève au style poétique, en développant sa capacité d'écoute, sa capacité d'imaginer : il faut faire confiance à l'élève et à la poésie ».

Réponse : E5

« La poésie c'est l'art du langage, qui se caractérise par la mise en jeu de toute les ressources de la langue, lexicale, syntaxique, mais aussi sonore et rythmique, afin de créer pour le lecteur ou l'auditeur un plaisir à la fois intellectuel et sensible. »

A la question (2) : Quelle place accorde le manuel scolaire à cette poésie ?

Réponse : E1

« Il suffit de feuilleter les manuels pour constater que la poésie est présente, moi je l'utilise pour l'étude de la métaphore et la comparaison. Ou, simplement pour des lectures complémentaires ».

Réponse : E2

« Parfois je choisis un poème du manuel pour montrer aux élèves la diversité de sens que peut prendre un mot. »

Réponse : E3

« Dans le manuel de quatrième année de l'enseignement moyen par exemple, on parle même de « club de poètes » tantôt le texte est suivis de questions tantôt non, sincèrement je ne sais trop comment faire, faut il seulement les lire, ou les expliquer, quel objectif en tracer, et à quel moment l'enseigner, alors que la poésie n'est pas prévue dans la répartition trimestrielle ».

Réponse : E4

« On accorde une place très timide à la poésie dans les manuels scolaires, dans le livre de deuxième année moyenne la poésie est inexistante, en première année très peu, et c'est des poèmes à lire ».

Réponse : E5

« Moi, je pense qu'il y a paradoxe : un programme à suivre d'un côté et une partie poésie de l'autre, moi je considère cela comme une invitation à rompre des chaînes, mais l'ère de la réconciliation avec la poésie n'est pas encore venue, pour permettre à l'élève et même à l'enseignant de connaître une vraie rencontre avec la poésie ».

A la question (3) : Est-ce que vous prévoyez des exercices après la lecture du poème ?

Réponse : E1

« Non, je ne fais que lire le poème ».

Réponse : E2

« Pour ma part, il s'agit simplement d'un exercice de compréhension, le niveau très faible des élèves ne me permet pas autre chose ».

Réponse : E3

« Moi, je n'aborde pas la poésie en classe, je n'arrive d'ailleurs même pas à finir le programme ».

Réponse : E4

« C'est plutôt une activité de jeu de la voix (intonation, articulation, diction), une lecture plutôt que récitation, aider l'élève à bien prononcer le mot. En plus le poème est fait pour être lu et non expliqué. »

Réponse : E5

« Je demande à mes élèves de réécrire le poème sur leur cahier de classe, ils l'apprennent par cœur ».

A la question (4) : Selon vous, la poésie peut-elle « s'enseigner » ?

Réponse : E1

« Non, on peut sensibiliser à la poésie mais l'enseigner, l'analyser c'est autre chose. »

Réponse : E2

« Oui, mais enseigner n'est peut être pas le bon mot, je dirais faire découvrir des textes, une écriture, faire rêver. »

Réponse : E3

« Oui, car la poésie n'est pas accessible aux élèves, ils n'ont pas l'occasion de lire et d'écouter des poésies. »

Réponse : E4

« Oui, parce que la poésie dévoile des formes et des significations insoupçonnées du langage qui est un matériau commun. La poésie permet d'apprendre et de s'apprendre en tentant de s'exprimer, dans une production qui conserve vive une voix, qui ailleurs dans les écrits se perd ; nous comprenons dès lors que le passage par l'expression poétique s'avère particulièrement efficace chez des élèves en difficulté avec la langue française ».

Réponse : E5

« Enseigner la poésie, serait un bouleversement dans les méthodes d'enseignement pour la plus part des enseignants parce que eux même ne sont pas près de l'affronter. Mais une chose est sûre, ce sera une source de renouvellement ».

### 1.1.3 Entretien 2 : Etablissement Bendjillali Kadda à Ain El Turck

A la question (1) :

« Que pensez-vous de la poésie comme outil d'apprentissage ? »

Réponse E.A :

« Elle peut permettre à l'élève d'aimer la langue. »

Réponse E.B :

« La poésie est un outil d'apprentissage très apprécié par les élèves. L'acquisition des règles passent inaperçue. »

E.C : « Personnellement, je pense que la poésie est un don. Et pour que l'individu puisse s'intéresser à la poésie, il faudrait lui donner les moyens essentiels pour la lui faire aimer. Par exemple, lui expliquer ce qu'est une rime, une strophe... enfin savoir le sensibiliser.

E.D : pour l'apprentissage d'une langue, cela permet à l'élève d'aimer la langue, de mémoriser des mots, des phrases.

E.E : « Je pense que la poésie facilitera pour l'apprenant l'apprentissage de la langue, de la phonétique et la mémorisation. »

E.F : « Je pense que c'est un bon support mais qui n'est pas abordable pour tous les niveaux. »

A la question (2) : Quelle place accorde le manuel scolaire à la poésie ?

Réponse E.A :

« La dernière place. »

Réponse E.B :

« Le manuel scolaire commence à donner à la poésie une place. »

E.C : « Dans le programme, ils ont prévu une séance pour la poésie, seulement les textes proposés ne motivent pas l'apprenant. »

E.D : « Une poésie par quinzaine. »

E.E : « La dernière place. »

E.F : « Je pense que le fait de la mettre à la fin de la séquence ne gênerait aucunement puisqu'elle peut être déplacée selon notre bon vouloir. »

A la question (3) : Est-ce que vous étudiez avec vos élèves des poèmes ?

E.A : « Evidemment. »

E.B : « OUI. »

E.C : « OUI. »

E.D : « OUI. »

E.E : « OUI. »

E.F : « Non, leur niveau ne me permet pas d'étudier la morphosyntaxe ».

A la question (4) : Selon vous la poésie peut-elle s'enseigner au collège ?

E.A : « Elle doit être enseignée au collège. »

E.B : « Oui. »

E.C : « Cela dépend du niveau des élèves, en plus il faut qu'elle soit une passion. »

E.D : « Oui, c'est même nécessaire. »

E.E : « Oui. »

E.F : « Oui. »

A la question (5) Faites-vous pratiquer la récitation ? si oui, quand et comment le moment de récitation est-il décidé ?

E.A : « Oui, une séquence on étudie le poème, et l'autre séquence, l'apprenant récite. »

E.B : « La récitation est étudiée vers la fin de la séquence de chaque projet. »

E.C : « Oui, 15 jours après l'étude du poème. »

E.D : « Oui, une quinzaine égale lecture, étude de la récitation. 2<sup>e</sup> quinzaine égale récitation des élèves. »

E.E : « Après toutes les activités de langue. En lisant oralement par le prof, puis l'apprenant la récitera après quelques jours. »

E.F : « Oui, à la fin de la séquence ».

#### **1-1-4. Présentation et analyse des données**

L'examen des réponses montre que la plupart des enseignants souscrit à la possibilité d'un enseignement de la poésie, d'autres adoptent une position plus circonspecte, qu'elle soit négative ou partagée comme en témoignent leurs remarques. Les enseignants acceptent mal le parallèle qu'implique toute notion d'enseignement, avec son caractère magistral, rigide qui convient mal à l'émotion, au plaisir que procure la communication poétique. Les enseignants en parlent comme si les élèves n'avaient jamais étudiés de poésie. Ils ont presque tous une vision réductrice de ce genre littéraire. Mais faut-il souligner qu'au primaire, lire et écrire une comptine ou un poème fait l'objet de tout un projet en quatrième année par exemple. Trois séquences y sont consacrées : la première étant pour identifier une comptine ou un poème et repérer des rimes. La deuxième séquence, dans laquelle il s'agit de repérer la ponctuation dans une comptine et un poème, aussi écrire à la manière d'un auteur. Dans La troisième séquence, il s'agit de jouer et fabriquer des mots, afin d'écrire un poème. En fin de projet nous trouvons une évaluation bilan. Ajoutons à cela ; le phénomène poésie n'est pas nouveau pour l'élève puisque au cours de son apprentissage en langue arabe, l'élève se familiarise avec la poésie, il en connaît les mécanismes et les caractéristiques.

La représentation qui prédomine au cours des entretiens, c'est qu'il est plus question de faire émerger le sentiment poétique en gestation chez l'élève, en le trempant dans un bain de poésie, plutôt que de lui faire acquérir des connaissances ou des pratiques.

Les enseignants n'osent pas approcher la poésie parce qu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Leur enseignement de la poésie se réduit le plus souvent à l'étude très succincte et rapide de quelques poèmes, à la fin d'un trimestre, voire à la fin de l'année « s'il reste du temps ».

Nous n'avons pas voulu poser la question : qu'est ce que la poésie ? Car elle appelle des réponses multiples, partielles et variables selon le point de vue adopté. Nous préférons poser cette question aux élèves afin de connaître leur représentations en matière de poésie, et ainsi, avoir des réponses plus au moins spontanées. Notre questionnement est pluriel : Qu'est ce qui est poétique ? Qu'est ce qui ne l'est pas ? Pourquoi fait-on de la poésie ? Qui peut en faire ? Est-il possible de la définir ? Peut-on l'étudier ? La comprendre, ou doit-on se contenter de la goûter, d'en être ému et de la considérer comme un mystère insondable, quasi-sacré ? Une première explication serait sans doute la confusion entre la poésie et ce qui est poétique.

L'analyse de tous les commentaires que nous avons recueillis amène à penser que si l'école est le lieu privilégié pour l'initiation à la poésie, sachant que cette initiation est conçue par les enseignants comme une imprégnation plus qu'un enseignement qu'il est difficile de planifier sous peine de détruire le plaisir inhérents à cet art ; il nous faut donc voir dans la pratique comment s'effectue cette « initiation ».

Il est vrai que nous trouvons des poèmes un peu partout dans le manuel scolaire, on parle même de « club des poètes » mais sans plus, si nous revoyons l'organisation du manuel, c'est-à-dire la répartition des séquences, cette poésie est inexistante.<sup>1</sup> Nous cherchons à savoir quelle place devrait occuper le texte poétique dans le manuel scolaire.

Ce qui rendrait l'apprentissage de la poésie important c'est quelle est bien plus qu'une variante de la compétence technique lire-écrire, ou plutôt qu'elle mettrait clairement en œuvre ce que cette dernière a d'irréductible à la technique, et qui rend improductives bien des stratégies de remédiation: l'engagement global d'un sujet avec son corps, son inconscient, son imaginaire, sa pensée, dans un rapport conjugué à sa langue et au monde qui l'entoure, inscrit dans une histoire. La poésie permettrait la réappropriation d'un matériau commun, le langage elle n'exprime pas du déjà perçu, mais permettrait d'apprendre et de s'apprendre en tentant de s'exprimer, dans une production qui conserve vive une voix qui, ailleurs, dans les écrits, se perd et doit se perdre pour satisfaire à la norme d'efficacité. Nous pensons dès lors que le passage par l'expression poétique serait particulièrement efficace chez des apprenants en difficulté.

---

<sup>1</sup> Voir annexes.

Les élèves trouveraient la réussite dans l'expression d'eux-mêmes, se réconcilieraient avec leur propre voix, avec « Lalangue » au sens Lacanien du terme, si non avec la langue ; ils lisent des textes qui ne renvoient pas à un référent que nous disons objectif et par rapport auquel nous stigmatisons leurs erreurs d'interprétation, mais à leur expérience de sujet, qui est nécessairement vraie.

Cela amène à justifier et à relativiser à la fois « l'explication » de texte. Nul écrit ne la légitime plus que le poème. Car dans le poème on retrouve cette musicalité grâce à laquelle nous arrivons à la forme dynamique du texte. Il ne raconte pas, ne décrit pas, mais produit des stimulations qui renvoient le lecteur à sa propre expérience.

Ce n'est pas un texte achevé, mais un texte en travail que le lecteur reprend et prolonge pour son propre compte, vers un sens qui toujours recule : toute la critique contemporaine du lire-écrire de Meschonnic à la structure d'horizon de Michel Collot<sup>1</sup> explique cette conviction du rôle actif du lecteur.

Ajoutons que la critique génétique, qui se penche sur l'évolution des manuscrits jusqu'à l'œuvre dite achevée, montre toutes les hésitations de l'auteur, qui pas plus que le peintre quand il ajoute une touche ne sait ce qu'il fait quand il déplace un mot, prouve qu'en poésie plus encore qu'ailleurs, la notion d'intention de l'auteur est sans fondement, et justifie tous les tâtonnements par lesquels nous ne cessons de lire. Expliquer un poème, serait le rendre opaque dans une richesse de sens toujours densifiée. Et déchiffrer c'est se déchiffrer soi-même. Ce qui s'épuise, ce sont les possibilités de verbalisation de ce déchiffrement, en particulier chez les jeunes apprenants ou chez ceux dont les possibilités d'expression sont limitées (cas des collégiens et lycéens). Dans d'autres cas, et particulièrement chez les universitaires, le blocage viendrait de la crainte d'« Abimer » le poème se trouvant ainsi devant un texte en mouvements. Et pourtant il est clair que la consommation rapide et silencieuse du poème sur sa page, de gauche à droite et de haut en bas n'est pas satisfaisante, il est souhaitable de trouver des moyens de « l'expliquer », mais pour ne pas retomber dans des expériences malheureuses de relation, gardons à l'esprit que le poème ne progresse pas linéairement comme un texte narratif ou informatif et que toute performance orale qui aboutira à le faire simplement défiler restera inefficace.

---

<sup>1</sup> La poésie moderne et la structure d'horizon. PUF

Le poème se lit comme un tableau, par repérage de structures de repérage de structures, de correspondances formelles et thématiques, de reprise et d'oppositions, il faut jouer sur la pluralité des voix, sur la mise en dialogue sur leur spatialisation réciproque, sur leur coloration, leur intonation, leur rythme, leur début. Mettre en voix et en espace, c'est rendre audible ce qui était visuel, avec en prime la sonorité, « touche singulière » dont ne peut rendre compte la page. Nous sommes là au cœur de l'apprentissage fonctionnel de la lecture-écriture, il conviendrait donc de considérer la poésie comme une occasion d'une autre relation avec la langue, avec les autres, avec soi-même.

Ainsi, cela permettrait à l'apprenant, en situation d'apprentissage de développer une compétence de perception, qui reste primordiale puisqu'elle facilite l'apprentissage d'une langue étrangère, sachant aussi qu'elle constitue même le postulat de départ de l'acquisition de toute langue maternelle. Louis Porcher précise dans ce qui suit la progression dans l'apprentissage grâce à la compréhension : « ...c'est en compréhension que l'on se sent pris de vitesse, perturbé, sans défense, précisément parce qu'elle est indépendante de l'individu, elle l'assaille, et surtout elle lui impose son rythme [...]. Le premier objectif d'un enseignement utile des langues devrait consister à mettre en place des moyens de substitution (comme des prothèses en somme, ou des bouées ou des échafaudages) pour permettre à l'apprenant de gérer de manière quasi mécanique, automatique, ces premiers moments de déstabilisation<sup>1</sup>. Afin de vérifier si ces moyens de substitutions sont mis en place ; si l'apprenant est déstabilisé. Nous voulons voir tout simplement la situation de la poésie en classe. Nous avons observé un cours de compréhension écrite. Le poème choisi est « L'isolement » de Lamartine. L'enseignant sollicité va nous permettre une rencontre authentique avec la poésie. Ce dernier précise que chaque moment réservé à la poésie est un moment culturel ; c'est aussi des moments réguliers qui permettent à l'élève de s'exercer, d'entraîner leur oreille, leur bouche, leur main, leur corps ; cela avec des poèmes dans des formes variées.

---

<sup>1</sup> Porcher Louis. 1987, champ de signe. Etats de la diffusion du français langue étrangère, Paris : Didier.

## **1-2 La Poésie dans la pratique de classe**

Les entretiens nous ont permis de mieux connaître la position des enseignants face au phénomène « poésie ». Ainsi pour élargir le champ d'investigation et pour des besoins de vérification des informations obtenues par l'entretien, nous avons, en plus de l'entretien, fait une observation de classe. Nous avons donc suivi un cours avec un poème comme support pédagogique. Nous avons suivi le déroulement d'une séance de lecture. Nous voulions voir la poésie dans son application didactique.

### **1-2-1 Observation de classe**

Nous avons donc observé un cours le 05 mars 2009 au collège Djillali Liabés, à Sidi Bel Abbés, dans une classe de deuxième année au nombre de trente trois élèves. L'activité de langue est une lecture récréative. La durée de la séance est de cinquante cinq minutes. Cette séance s'inscrit dans le projet trois : « Description à visée argumentative » séquence trois. L'objectif d'apprentissage arrêté par l'enseignant est d'installer une compétence de lecture expressive et courante. Le texte support est « L'isolement » De Lamartine (1820).

L'enseignant commence par mettre les élèves en situation, en leur posant la question suivante :

-Vous avez du chagrin, quel est votre comportement ?

Un élève répond : « je suis silencieux ». Un autre dira : « je reste dans ma chambre et je ne sors pas ». L'enseignant saisit cette réponse pour en poser une autre : Pourquoi t'enfermes-tu dans ta chambre ? L'élève répond : « Parce que je veux rester seul ». L'enseignant reprend :

- Comment on appelle cela ; rester seul, loin des autres ? Les élèves ne trouvent pas le mot recherché par l'enseignant, ce dernier lance le mot « isolement » et ouvre le tableau où est écrit le poème suivant :

## L'isolement

Souvent sur la montagne, à l'ombre du vieux chêne  
Au coucher du soleil, tristement, je m'assieds  
Je promène au hasard mes regards sur la plaine  
Dont le tableau changeant se déroule à mes pieds

Ici, gronde le fleuve aux vagues écumantes  
Il serpente, et s'enfonce en un lointain obscur  
Là, le lac immobile étend ses eaux dormantes  
Où l'étoile du soir se lève dans l'azur

L'enseignant demande aux élèves d'observer le texte. Les élèves identifient sans difficulté les strophes, les vers, le titre le nom de l'auteur. Il leur demande de relever dans la première strophe le mot qui justifie le titre « tristesse », et d'entourer les rimes dans le poème. Il poursuit par la question suivante :

- Que décrit l'auteur ? Les élèves répondent : « Un paysage ».
- A quel moment de la journée ? Les élèves répondent : « Au coucher du soleil ».
- C'est une description itinérante ou statique ? Pourquoi ?
- Relevez les éléments du paysage qui sont décrits.

Pendant quinze minutes les élèves auront à donner un sens au poème. Le temps restant est laissé pour une lecture expressive. Les élèves un à un lisent le poème.

## 1-2-2 Présentation et analyse des résultats

a) Cette séance s'est déclinée en trois parties bien distinctes :

- Phase de mise en situation.
- Phase de compréhension.
- Phase de lecture expressive et courante.

En guise d'interprétation nous dirons que si le texte de lecture donne aux élèves l'opportunité de franchir des obstacles (lors de la recherche du sens, par exemple) et de s'exercer, par là, à la formulation d'hypothèses, il y a tout lieu de revendiquer un niveau de prestations plus qualitatif. Même en deuxième année moyenne, et après perception de la situation proposée, les élèves sont capables de s'appuyer sur le contexte thématique pour, à la fois, faire appel à leur vécu et oser dire mieux. Les occasions offertes par la séance, grâce notamment à la variété des sollicitations sont d'un apport considérable pour la maîtrise de la lecture expressive et l'approche analytique du texte (comme compétence transversale). Autant dire que le poids des séances de lecture récréative n'est pas des moindres. Là serait peut être la solution à l'enseignement / apprentissage de la poésie ; l'enseignant aura pendant cette séance de lecture récréative, l'opportunité d'initier ses élèves à la poésie.

Les représentations attachées à ce modèle d'enseignement/apprentissage est centré sur les exigences de la discipline à enseigner, l'enseignant fait cours ; c'est donc autour de la prestation de l'enseignant que s'organise la classe. C'est davantage un modèle d'enseignement que d'enseignement/apprentissage ; car les activités proposées tourne autour de « faire cours ».

Cela se résume ainsi :

- Un schéma de communication :

L'enseignant, celui qui sait, est en position centrale d'émetteur, de transmetteur de connaissances. Les élèves, ceux qui ne savent pas, sont en position de récepteurs.

- Un schéma de remplissage :

L'enseignant soucieux de finir son cours déverse les connaissances sans trop se soucier de l'élève ; le principal acteur. Les élèves reçoivent tous le même contenu ; à un rythme imposé par l'enseignant, qui néglige le leur. Ce modèle induit une forme de passivité, une dépendance à l'égard de l'enseignant. Il limite l'engagement de l'élève dans l'apprentissage.

### **1-3 La poésie dans le discours des élèves**

Il était aussi important pour nous de savoir les représentations des élèves en matière de poésie ; quelle image se font-ils de la poésie ? Pour cela nous leur avons demandé de nous dire que signifient pour eux la poésie. Nous leur avons proposé un inducteur d'écriture : « Pour moi la poésie c'est... ». Nous leur avons donné une demi-feuille chacun et nous leur avons laissé quinze minutes pour répondre à la question. Ensuite sans demander à voir leur écrit, nous leur avons demandé de lire ou de dire ce qu'est la poésie pour eux. Le fait de ne pas donner d'importance au travail écrit, a encouragé les élèves à parler, du moins quelques uns. À la fin de l'heure nous avons ramassé les productions écrites.

Ensuite, nous sommes passée à la phase de structuration collective consacrée à la mise au point d'une définition collective de la poésie. Lors de cette mise en commun, nous avons inscrit en vrac au tableau les éléments de définition donnés par les élèves. Nous présentons les définitions des élèves<sup>1</sup> ; la lettre E désignera l'élève.

---

<sup>1</sup> Nous avons procédé à la correction des énoncés, les textes sans correction sont en annexe.

### **1-3-1 Présentation des réponses des élèves**

*E1 : Une poésie : c'est un petit texte qui parle des émotions, c'est romantique. Il nous dit ce que tout le monde aime de la vie.*

*E2 : Pour moi la poésie c'est une chanson qui parle de beaucoup de chose. Et de sentiment.*

*E3 : C'est un texte qui est une chanson.*

*E4 : La poésie pour moi c'est le roman, les sentiments, c'est parler de ses rêves. Exprimer ses sentiments.*

*E5 : Pour moi la poésie c'est un moyen très fort en général.*

*E6 : Pour moi la poésie c'est des répétitions, des photos.*

*E7 : La phrase est confuse.*

*E8 : Pour moi la poésie c'est des paroles qui vous montrent la bonne voie et la vie idéale.*

*E9 : Pour moi la poésie c'est une chanson écrite d'une façon différente. Il y a des répétitions de mots. Les mots sont très jolis et polis. Dans la poésie il y a des rimes sentimentales.*

*E10 : Pour moi la poésie, c'est un poème qui parle d'un idéal. Il parle de tout le monde et de la vie qui est jolie.*

*E11 : Pour moi la poésie c'est des répétitions, des photos.*

*E12 : Pour moi la poésie c'est un ensemble de mots un peu différent des autres textes. C'est pourquoi quand on écoute la poésie on se détend.*

*E13 : Pour moi la poésie c'est un texte descriptif, dans lequel les mots se répètent.*

*E14 : Pour moi la poésie c'est un langage différent. Il y a beaucoup de répétitions.*

*E15 : La poésie c'est un petit texte plein d'émotion, romantique, poli.*

*E16 : Pour moi la poésie c'est des émotions de l'amour, des rêves et des sentiments. Nous racontons nos émotions spéciales.*

*E17 : Pour moi la poésie c'est un texte qui est écrit de façon différente et qui exprime ce que son auteur ressent. Il contient des vers, et des strophes, avec un rythme. Le poème offre à celui qui l'écoute le bonheur, la fierté le bien être.*

*E18 : Pour moi la poésie c'est un texte qui est écrit de façon différente des autres textes.*

*E19 : Même réponse qu'E18*

*E20 : Pour moi la poésie c'est triste. Texte qui est écrit de façon différente.*

*E21 : Pour moi la poésie c'est un rythme quand on le fait avec les sentiments, avec le cœur.*

*E22 : Même réponse qu'E21.*

*E23 : Même réponse que'E21 et 22.*

*E24 : Pour moi la poésie c'est un texte avec un rythme et des répétitions de mots.*

*E25 : Pour moi la poésie c'est une chanson.*

*E26 : Pour moi la poésie c'est une chanson avec des lettres.*

*E27 : Pour moi la poésie c'est une chanson.*

*E28 : Pour moi la poésie c'est une chanson très belle et très douce.*

*E29 : Pour moi la poésie c'est une vie en rose.*

*E30 : La poésie c'est une chanson douce.*

*E31 : Pour moi la poésie c'est une musique en général qui représente le...La liberté.*

*E32 : Pour moi la poésie c'est un texte écrit différemment, chanté avec des assonances magnifiques.*

*E33 : Pour moi la poésie c'est une chanson sentimentale, idéale.*

*E34 : Pour moi la poésie c'est une chanson douce.*

*E35 : Pour moi la poésie est une chanson, que le chanteur répète.*

*E36 : Pour moi la poésie c'est une chanson, c'est le travail, c'est la vie.*

*E37 : Pour moi la poésie c'est une chanson avec des lettres.*

### 1-3-2 Commentaire :

Après lecture des réponses nous avons constaté que certains élèves associaient chanson et poésie : pour eux, écrire un poème revenait à chanter. Beaucoup d'ailleurs l'ont défini comme chanson, texte écrit différemment. Nous étions conscients du fait que leur « proposition » venait de ce qu'ils avaient retenu de la séance précédente. Pour les besoins de l'enquête, nous leur avons fait écouter une chanson. Ils ont fait le lien, cela ne correspondait pas à nos attentes par rapport à la définition demandée ; mais le fait qu'ils fassent ce rapprochement nous paraît un point positif. Nous avons donc noté cet élément de définition de la poésie comme « texte écrit différemment, chanté » mais nous l'avons mise un peu de côté lors de l'élaboration de la définition finale. Par contre, nous nous sommes beaucoup plus intéressés à un élément donné par une élève qui ne participe que rarement mais qui, lorsqu'elle participe de sa propre initiative, apporte des éléments de réponse intéressants, elle avance une phrase en arabe puis elle la répète en français (car selon son enseignante ; il s'agit d'une bonne élève, E14, sauf qu'elle est faible en français ; comme la plupart des élèves d'ailleurs) que nous trouvions très important : « La poésie comme utilisation particulière du langage ». Cela dit, presque tous ont défini la poésie, E12, E18, E32, parlent d'un texte écrit différemment. E2, E3, E25, E26, E27, E28, E30, E33, E34, E35, E36, E37, pensent que la poésie est une chanson, parce que de l'écoute de la chanson, ils ont retenu qu'un poème peut être chanté. Nous retrouvons un vocabulaire pris de la chanson pour rédiger la définition : « sentimentale », « idéal », « vie en rose », cela montre qu'ils ont mémorisé et réinvesti des mots nouveaux. Lors de la rédaction de la définition collective, nous avons donc insisté sur cet aspect même s'il n'avait été mentionné que par une élève, alors que les autres, E9, E17, E32, mettaient en avant des éléments plus facilement repérables comme la présence de rimes ou de strophes.

Mais dans la majorité des réponses, les termes, rythme, sentiment, émotion, romantique, répétitions revenaient. Cela montre que les élèves ont construit le sens de ces catégories. Cela nous a permis de tester les élèves en écrit, force est de constater, que les mots manquent comme le montre les définitions des élèves<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Voir l'annexe 1.

Cette création d'une définition s'est en réalité faite à partir des réponses que nous attendions et que nous avons amené les élèves à donner. D'autre part, parmi les éléments notés en vrac nous n'avons retenu que ceux qui nous semblaient être corrects, sans chercher à expliciter plus en détails sur quels critères se basaient le rejet des autres éléments. Il faut noter que lors de la séance ; alors que les élèves cherchaient à trouver une définition, ou plutôt des mots, le mot « poésie » traduit en arabe se faisait entendre du côté d'un groupe d'élèves. L'association de la poésie en séance de français et la poésie en séance d'arabe est aussi prometteuse.

En fait, lors de la préparation de la séquence, nous avons nous-mêmes rédigé une définition de la poésie : nous nous sommes donc arrangés pour qu'ensemble nous parvenions à peu près à la même définition :

« La poésie c'est l'art d'évoquer et de suggérer les sensations, les émotions, les idées par un emploi particulier de la langue qui joue sur les sonorités, rythmes et images ». Même si nous n'y n'attendions pas mais les élèves donnent tous de même tous les éléments de la définition.

L'un des objectifs de cette séquence étant d'affiner et de compléter cette première définition. Les élèves se prêtent pleinement à cette activité. C'était pour nous l'occasion de présenter le projet sous forme d'une situation problème. Nous mettons les élèves devant une tâche à accomplir, dont ils ne maîtrisent pas toutes les procédures : cette tâche présente un défi cognitif à l'élève.

#### **1-4 La poésie dans les programmes et manuels de la réforme**

L'enseignement de la poésie, se retrouve dans une situation figée au collège<sup>1</sup>. Nous voulons savoir comment l'enseignement/ apprentissage de la poésie a évolué au regard des instructions officielles. Il convient de préciser que sont englobées sous le vocable poésie toutes les séances liées à l'apprentissage des poèmes, comptines, chant et les activités portant sur les jeux de langage.

---

<sup>1</sup> Pour les élèves du collège leur unique occasion d'entendre parler de poésie parvient que de cet abord de la notion par les manuels scolaires.

Il est intéressant d'observer la place de la poésie dans les programmes. Cette dernière fait souvent l'objet d'une lecture récréative de fin de séquence au titre alléchant. La recherche de solutions pédagogiques adaptées à une situation d'enseignement peut passer par l'usage d'un manuel, qui proposerait à l'enseignant un parcours d'ensemble et des activités adaptées au contexte. Au collège la poésie est intégrée à un ensemble de séquences didactiques mais exploitée de manière timide, au gré du professeur puisque cette dernière ne figure pas dans la répartition séquentielle. Suite au projet de réforme scolaire pour le cycle moyen sont introduits de nouveaux manuels. Ces manuels scolaires du cycle moyen, répartis pour chaque niveau, traduisent différents modèles, quant à la progression pédagogique consacrée à l'activité de la poésie : Nous présentons une version détaillée des programmes qui l'illustre :

#### **1.4.1 Première année de l'enseignement moyen**

Le manuel de 1<sup>ère</sup> année accorde une place peu importante à la poésie Il s'agit d'un manuel paru en 2004 ENAG / Edition. Son sommaire est articulé autour du narratif, prescriptif, l'informatif et l'argumentatif. Le narratif de composition ternaire comprend le récit, les contes et légendes et la bande dessinée. Les objectifs assignés au prescriptif visent l'identification du texte, la connaissance de ses caractéristiques et la production d'une recette de cuisine. En ce qui concerne l'informatif, il s'agit également d'identifier le texte et sa structure, connaître ses caractéristiques et produire un texte documentaire. En matière d'argumentatif, le sommaire du manuel prévoit la découverte de l'affiche publicitaire et ses composantes, l'identification d'un texte argumentatif, le repérage des arguments et la production des slogans et d'une affiche publicitaire.

**Tableau 1**

*Nouvelle répartition annuelle*

**1.AM**

<b>1<sup>er</sup> trimestre</b> <b>e : 13</b> <b>semaines</b>	<b>Projet I : Produire un conte</b> <b>Nombre de séquences : 4</b> <b>Type de texte: narratif (récits, BD, contes...)</b>				
<b>Semaines</b>	<b>Séances et objectifs d'apprentissage</b>				
<b>1</b>	<b>Evaluation diagnostique + Remédiation</b>				
<b>Séquence 1 : découvrir les différents textes narratifs : récit de vie. BD. conte ...</b>					
	<b>1<sup>er</sup> jour</b>	<b>2<sup>ème</sup> jour</b>	<b>3<sup>ème</sup> jour</b>	<b>4<sup>ème</sup> jour</b>	<b>5<sup>ème</sup> jour</b>
<b>2</b>	Projet 1 : Négociation, Planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit (1)	Compréhension de l'écrit (2)	Lecture- entraînement
<b>3</b>	<b>Grammaire :</b> - Les constituants de la phrase - Les Indicateurs de temps et de lieu - Les temps du récit		<b>Vocabulaire :</b> - Les registres de langue - Les onomatopées - Les Interjections	<b>Conjugaison :</b> - Auxiliaires <i>être</i> et <i>avoir</i> à tous les temps de l'indicatif	<b>Orthographe :</b> - Les signes de ponctuation - Les formes du féminin
<b>4</b>	Préparation de l'écrit (apprentissage de l'intégration des acquis)	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE	Remédiation
<b>Séquence 2 : Produire la situation initiale d'un conte</b>					
<b>5</b>	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Grammaire :</b> -Les substituts grammaticaux - Les pronoms (sujet et complément) - Les qualifiants	<b>Vocabulaire :</b> - Vocabulaire du Merveilleux- -Formules d'ouverture - La modalisation
<b>6</b>	<b>Conjugaison :</b> présent de narration - Verbes du 1er et du 2 <sup>ème</sup> groupes	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative	Compte-rendu de l'EE et remédiation
<b>7</b>	<b>intégration et remédiation</b>				

Séquence 3 : Produire les événements du conte					
8	Oral	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> -Les verbes introducteurs - la paraphrase	<b>Grammaire :</b> - La Subordonnée de temps - Le discours direct, le discours indirect
<b>Trimestre II: 11 semaines</b>	<b>Projet 2</b> <b>Type de texte : informatif (textes de vulgarisation scientifique)</b>				
Séquence 1					
Semaines	1 <sup>er</sup> jour	2 <sup>ème</sup> jour	3 <sup>ème</sup> jour	4 <sup>ème</sup> jour	5 <sup>ème</sup> jour
14	Le projet : négociation, planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> -la définition -la caractérisation - l'énumération - la reformulation - l'illustration
15	<b>Grammaire</b> -Les connecteurs logiques : cause conséquence – but	<b>Conjugaison</b> Le présent de l'indicatif : -verbes du 34 <sup>ème</sup> groupe d'usage fréquent (devoir, pouvoir, dire, voir, savoir, prendre, aller, vouloir, falloir)...(1)	<b>Orthographe</b> - Les homophones lexicaux	Préparation de l'écrit	Production écrite
16	Lecture récréative	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Intégration des acquis	
Séquence 2					
17	Oral	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> - la composition des mots (par suffixation, par préfixation)	<b>Grammaire</b> - la coordination - la subordination
18	<b>Conjugaison</b> Le présent de l'indicatif : - verbes du 3 <sup>ème</sup> groupe d'usage fréquent (suite)	<b>Orthographe</b> (selon les besoins)	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative
19	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Apprentissage de l'intégration des acquis/ remédiation		

Séquence 3					
20	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> -la nominalisation à base adjectivale	<b>Grammaire</b> - les types de phrases  -les formes de phrases  -La structure de la phrase
21	<b>Conjugaison</b>  Le présent de l'indicatif : (suite)	<b>Orthographe</b>  (selon les besoins)	Préparation de l'écrit		Production écrite
22	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE	Remédiation		Le projet
23	<b>Apprentissage de l'intégration des acquis</b>				
24	<b>Evaluation + remédiation</b>				

<b>Trimestre III: 9 semaines</b>	<b>Projet 3 : recettes, consignes, mode d'emploi Type de texte : prescriptif</b>				
	<b>Séquence 1</b>				
<b>Semaines</b>	<b>1<sup>er</sup> jour</b>	<b>2<sup>ème</sup> jour</b>	<b>3<sup>ème</sup> jour</b>	<b>4<sup>ème</sup> jour</b>	<b>5<sup>ème</sup> jour</b>
<b>25</b>	Le projet : négociation, planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture- entraînement	<b>Vocabulaire</b>  - le lexique spécifique
<b>26</b>	<b>Grammaire</b>  - la forme impersonnelle  -l'infinitif	<b>Conjugaison</b>  - le mode impératif (1)	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative
<b>27</b>	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Apprentissage de l'intégration des acquis/ évaluation / remédiation		
	<b>Séquence 2</b>				
<b>28</b>	Oral	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b>  - l'énumération	<b>Grammaire</b>  -La Pronominalisation
<b>29</b>	<b>Conjugaison</b>  - le mode impératif (2)	<b>Orthographe</b>  - les mots invariables	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative
<b>30</b>	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Intégration/remédiation		
	<b>Séquence 3</b>				
<b>31</b>	Oral  (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b>  - Les noms composés	<b>Grammaire</b>  - La substitution
<b>32</b>	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE et remédiation	Le projet
<b>33</b>	<b>Evaluation certificative + remédiation</b>				

Après lecture du tableau n° 1 nous constatons qu'à aucun moment il est question de poésie, que ce soit dans le manuel scolaire ou la répartition annuelle. Si nous revoyons la répartition, c'est de lecture récréative qu'on parle sans savoir s'il s'agit de poésie ou autre. Nous retrouvons aux pages 189 et 190 et c'est la fin du manuel ; la poésie. Il s'agit de quatre poèmes<sup>1</sup> à lire ou à dire. Le premier de Paul-Jean Toulet, le deuxième de Xavier Privas, chansons des enfants du peuple. Le troisième de Paul Verlaine, Romances sans paroles. Et le quatrième de Maurice Rollinat, les Névroses. La répartition séquentielle<sup>2</sup>, dans le manuel est structurée de façon à permettre à l'élève de repérer facilement les différentes étapes au cours de l'année. C'est aussi la répartition que l'enseignant suit. Et là aussi aucune trace de l'enseignement/ apprentissage de la poésie.

Les programmes précédents s'ordonnaient selon trois axes majeurs : La maîtrise de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition d'une méthode. Ces enjeux restent présents dans les nouveaux programmes, mais ils y sont inclus dans un objet plus précis et concret : maîtrise du discours ; c'est-à-dire toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral. Cette notion de discours permet d'associer les divers aspects des apprentissages et les divers contenus ; elle lie les travaux qui portent sur la langue et ceux qui portent sur les textes, les pratiques de lecture et celles d'écriture. Elle permet ainsi de structurer les progressions.

La progression d'ensemble pour les quatre années du collège est indiquée. Il s'agit d'éviter, d'un niveau de classe à l'autre, les répétitions inutiles ou les anticipations inadéquates. Mais comme l'enseignement du français ne peut ni s'organiser selon un ordre chronologique ou logique strict ni se définir selon une délimitation rigoureuse de ses contenus, l'enseignant a la liberté, chaque année, de concevoir une progression pédagogique à partir de ce cadre d'ensemble. Dans cet esprit, certaines connaissances ou certains types de compétences doivent être nécessairement acquis ; dans d'autres cas, il appartient aux enseignants de faire les choix les plus adaptés à l'intérieur de rubriques imposées, d'autres enfin seront déterminés par chaque enseignant selon les situations et les projets pédagogiques, sans pour autant alourdir les contenus des programmes.

---

<sup>1</sup> En annexe

<sup>2</sup> En annexe

#### **1.4.2. Deuxième année de l'enseignement moyen :**

Dans la série indicative de projet que propose le programme de deuxième année, l'enseignant a la latitude de prendre des projets à dominante descriptive. Ce qui est proposé dans le document d'accompagnement c'est l'organisation d'un récital de poésie avec les élèves. Des chansons à dominante descriptive ; à l'occasion de la fête des mères, de la journée du savoir, de la journée de l'enfance et de la journée de l'arbre. La compétence à développer est l'écoute et la mémorisation. En revanche, la poésie dans le manuel scolaire, est inexistante. On parle de lecture récréative, comme le montre le tableau 2.

Les aspects pédagogiques de la réforme scolaire, restent souvent méconnus, même au sein des cercles professionnels. La seule nouveauté que presque tous les enseignants ont retenu, est que cette réforme a introduit pour l'ensemble des matières, pas simplement la langue française, une entrée dans les programmes par les compétences, après avoir connu l'entrée par contenus, puis l'entrée par objectifs.

Il s'agit d'une véritable révolution pédagogique, compte tenu du retard enregistré au plan des méthodes et des pratiques d'enseignements en Algérie. L'enseignant découvre de nouveaux concepts et outils avec l'introduction du travail en projets, et l'intégration des technologies de l'information et de la communication éducatives. Sans oublier, la réhabilitation de l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces innovations exigent de nouvelles implications didactiques et pédagogiques, mais en écartant la poésie des programmes de deuxième année, cela, marque une rupture totale avec la première année et la troisième année, n'encourage pas la mise en place d'un enseignement/ apprentissage de la poésie. Par ailleurs cela limiterait la curiosité de l'élève, l'implication créative de l'enseignant et par conséquent il y aurait peu de place à l'innovation, à la découverte voir même la surprise.

**Tableau 2**

*Nouvelle répartition annuelle*

**2.AM**

<b>1<sup>er</sup></b> <b>trimestre : 13 semaines</b>	<b>Projet I « La description au service de la narration »</b>				
<b>Semaines</b>	<b>Séances et objectifs d'apprentissage</b>				
<b>1</b>	<b>Evaluation diagnostique</b>				
	<b>Remédiation</b>				
	<b>Séquence 1 :</b>				
	<b>1<sup>er</sup> jour</b>	<b>2<sup>ème</sup> jour</b>	<b>3<sup>ème</sup> jour</b>	<b>4<sup>ème</sup> jour</b>	<b>5<sup>ème</sup> jour</b>
<b>3</b>	<b>Projet 1 :</b> Négociation, planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit (1)	Compréhension de l'écrit (2)	Lecture-entraînement
<b>4</b>	<b>Grammaire :</b> - Le GN et ses expansions - Les pronoms personnels	<b>Vocabulaire :</b> - Le champ lexical de la Description -Lexique des formes et des couleurs	<b>Conjugaison :</b> - Les temps des verbes	<b>Orthographe :</b> - Les signes de ponctuation	Préparation de l'écrit (apprentissage de l'intégration des acquis)
<b>5</b>	Préparation de l'écrit (suite)	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE	Remédiation
	<b>Séquence 2:</b>				
<b>6</b>	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit (1)	Compréhension de l'écrit (2)	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire :</b> -Lexique des sensations - Lexique des sentiments
<b>7</b>	<b>Grammaire :</b> -Les verbes d'état - coordination juxtaposition	<b>Conjugaison :</b> - Le mode indicatif	<b>Orthographe :</b> - Les accords dans le GN	Préparation de l'écrit	
<b>8</b>	Production écrite	Lecture récréative	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	
	<b>Séquence 3:</b>				
<b>9</b>	Oral	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> - La synonymie-L'antonymie - La composition des mots	
<b>10</b>	<b>Grammaire</b> L'expression du temps-lieu	<b>Conjugaison</b> - verbes irrég -v du 3 <sup>ème</sup> gr	<b>Orthographe :</b> - l'accord S/V - l'accord du pp-ère	Préparation de l'écrit (1)	Préparation de l'écrit (2)
<b>11</b>	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE	Remédiation	Le projet
<b>12</b>	<b>Intégration / Remédiation</b>				
<b>13</b>	<b>Evaluation + Remédiation</b>				

Trimestre II: 11 semaines	Projet 2 : « La description au service de l'explication »				
Semaines	1 <sup>er</sup> jour	2 <sup>ème</sup> jour	3 <sup>ème</sup> jour	4 <sup>ème</sup> jour	5 <sup>ème</sup> jour
14	<b>Le projet :</b> négociation, planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture- entraînement	<b>Vocabulaire</b> - Les procédés explicatifs - La définition
15	<b>Grammaire</b> -Forme passive/ forme active -La comparaison	<b>Conjugaison</b> - Passé composé	<b>Orthographe</b> - Les Homophones	Préparation de l'écrit	Production écrite
16	Lecture récréative		Compte-rendu de l'EE	Remédiation	
<b>Séquence 2</b>					
17	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> - La caractérisation - L'énumération - La reformulation - L'illustration	<b>Grammaire</b> - La forme présentative - La tournure impersonnelle
18	<b>Conjugaison</b> - Futur simple	<b>Orthographe</b> (selon les besoins)	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative
19	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Apprentissage de l'intégration des acquis/ évaluation / remédiation		
<b>Vacances d'hiver (2)</b>					
<b>Séquence 3</b>					
20	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> - Les verbes de perception visuelle - La nominalisation - La préfixation	<b>Grammaire</b> - Les substituts grammaticaux et lexicaux
21	<b>Grammaire :</b> L'expression de la cause et de la conséquence	<b>Conjugaison :-</b> L'Impératif présent	<b>Orthographe</b> Dictée	Préparation de l'écrit	
22	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE	Remédiation	Le projet
23	Apprentissage de l'intégration des acquis				
24	<b>Evaluation + Remédiation</b>				

<b>Trimestre III: 9 semaines</b>	<b>Projet 3 :</b> « La description au service de l'argumentation »				
	<b>Séquence 1</b>				
<b>Semaines</b>	<b>1<sup>er</sup> jour</b>	<b>2<sup>ème</sup> jour</b>	<b>3<sup>ème</sup> jour</b>	<b>4<sup>ème</sup> jour</b>	<b>5<sup>ème</sup> jour</b>
<b>25</b>	Le projet : négociation, planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture- entraînement	<b>Vocabulaire</b> - Les verbes d'opinion
<b>26</b>	<b>Grammaire</b> -La comparaison	<b>Conjugaison</b> - Les temps des verbes	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative
<b>27</b>	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Apprentissage de l'intégration des acquis/ évaluation / remédiation		
<b>Vacances de printemps (2)</b>					
	<b>Séquence 2</b>				
<b>28</b>	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> - Le lexique des qualités et des défauts	<b>Grammaire</b> - Le superlatif
<b>29</b>	<b>Conjugaison</b> - Le temps des verbes	<b>Orthographe</b> - Les Homophones	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative
<b>30</b>	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Apprentissage de l'intégration des acquis/ évaluation / remédiation		
	<b>Séquence 3</b>				
<b>31</b>	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> - les homonymes	<b>Grammaire</b> - L'expression de l'opposition
<b>32</b>	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE et Remédiation	le projet
<b>33</b>	<b>Evaluation certificative + remédiation</b>				

### **1.4.3 Troisième année de l'enseignement moyen :**

Contrairement à la deuxième année où, nous ne trouvons aucune poésie ni dans le manuel, ni dans le programme, la troisième année scolaire accorde une place plus au moins honorable à la poésie. Nous comptons onze pages où figure la poésie. La première étant en page 2, il s'agit d'une poésie intitulée « Algérie » de Nadia Guendouz. Le texte se trouve au début, il précède l'avant propos qui lui est en page 4. Ensuite suit en page 15, une comptine pour apprendre la phrase interrogative de M.O.Taberlet. En page 17 commence le club des poètes, l'auteur choisi c'est M.O.Taberlet. En page 33, Alain Souchon. En page 49, Cécile Chabot. En page 69, une poésie intitulée « l'inspiration » de Hamid Tibouchi. En page 85, « viendra le jour où l'éléphant » de Hamid Tibouchi. En page 101 « l'enfant muet » de Federico Garcia Lorca. En page 119 « qu'elle est belle la terre » de Pierre Menanteau dans la page 135 et 151, nous trouvons les auteurs ; Raymond Queneau et Paul Neuhuys. Qu'en est-il de la poésie dans la nouvelle répartition annuelle ?

Nous venons de le voir, les institutions officielles concernant les classes au collège ne mettent pas l'accent sur la poésie en classe de deuxième année. En troisième année la poésie est appréhendée comme simple ornement du langage. Pour les élèves du collège, leur seule occasion d'entendre parler de poésie ne sera compte tenu du programme que de cet abord de la notion « lecture récréative » ; par le seul biais de lecture de poèmes choisis, dont nous ignorons les critères de choix. Nous voici confronté à une nouvelle impossibilité d'enseignement / apprentissage de la poésie. Il reste que faire lire, en particulier de la poésie est une instruction péremptoire. Cette lecture qui est obligée, imposée serait donc sanctionnée d'une manière ou d'une autre. La seule satisfaction que l'enseignant peut avoir est que les élèves arrivent à engranger quelques souvenirs de rythmes, d'images particulièrement intenses, et susceptibles de leur apporter dans le futur l'envie de découvrir par eux-mêmes d'autres œuvres poétiques que celles lues en classe.

Le tableau qui suit montre clairement l'absence d'un enseignement / apprentissage de la poésie. On ne cite que la lecture récréative, prise au gré de l'enseignant.

Tableau 3

## Nouvelle répartition annuelle

3.AM

<b>1<sup>er</sup> trimestre 13 sem</b>	<b>Projet I « Expliquer dans le texte narratif »</b>				
<b>Semaines</b>	<b>Séances et objectifs d'apprentissage</b>				
<b>1</b>	<b>Evaluation diagnostique</b>				
<b>2</b>	<b>Remédiation</b>				
<b>Séquence 1 :</b>					
	<b>1<sup>er</sup> jour</b>	<b>2<sup>ème</sup> jour</b>	<b>3<sup>ème</sup> jour</b>	<b>4<sup>ème</sup> jour</b>	<b>5<sup>ème</sup> jour</b>
<b>3</b>	<b>Projet 1 :</b> Négociation, planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit (1)	Compréhension de l'écrit (2)	Lecture- entraînement
<b>4</b>	<b>Grammaire :</b> - La phrase nominale - la phrase verbale	<b>Vocabulaire :</b> - les connecteurs	<b>Conjugaison :</b> - Le présent de l'indicatif et ses valeurs	<b>Orthographe :</b> - La ponctuation	Préparation de l'écrit
<b>5</b>	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE/ Remédiation		
<b>Séquence 2:</b>					
<b>6</b>	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit (1)	Compréhension de l'écrit (2)	Lecture- entraînement	<b>Vocabulaire :</b> (Selon les besoins)
<b>7</b>	<b>Grammaire :</b> - Le groupe nominal et ses expansions - les qualificatifs	<b>Conjugaison</b> - Imparfait / passé simple	<b>Orthographe :</b> (dictée ou selon le besoin)	Préparation de l'écrit	Production écrite
<b>8</b>	Lecture récréative	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Intégration des acquis	
<b>Séquence 3:</b>					
<b>9</b>	Oral	Compréhension de l'écrit	Lecture- entraînement	<b>Vocabulaire</b> - le champ lexical	<b>Grammaire</b> Les déterminants
<b>10</b>	<b>Conjugaison</b> : -Imparfait / passé simple	<b>Orthographe</b> : (dictée ou selon le besoin)	Préparation de l'écrit		Production écrite
<b>11</b>	Lecture récréative	Compte rendu	Remédiation	Le projet	
<b>12</b>	<b>Apprentissage de l'intégration</b>				
<b>13</b>	<b>Evaluation + Remédiation</b>				

Trimestre II: 11 semaines	Projet 2 : « Expliquer dans le texte descriptif » »				
Semaines	1 <sup>er</sup> jour	2 <sup>ème</sup> jour	3 <sup>ème</sup> jour	4 <sup>ème</sup> jour	5 <sup>ème</sup> jour
14	<b>Le projet :</b> négociation, planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture- entraînement	<b>Vocabulaire</b> - Les modalisateurs
15	<b>Grammaire</b> -Le groupe verbal et ses constituants - Les verbes transitifs et intransitifs	<b>Conjugaison</b> - Passé composé de l'indicatif	<b>Orthographe</b> - l'accord du participe passé	Préparation de l'écrit	Production écrite
16	Lecture récréative	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Intégration des acquis	
<b>Séquence 2</b>					
17	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> - Le lexique laudatif/ péjoratif ou mélioratif/ dépréciatif	<b>Grammaire</b> - La phrase déclarative - la transformation passive
18	<b>Conjugaison</b> - Le temps du passif	<b>Orthographe</b> Les accords dans le groupe nominal	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative
19	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Apprentissage de l'intégration des acquis/ évaluation / remédiation		
<b>Séquence 3</b>					
20	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> Selon les besoins	<b>Grammaire</b> - coordination et juxtaposition - l'expression de la comparaison et les degrés de comparaison
21	<b>Conjugaison :</b> le future de l'indicatif	<b>Orthographe</b> Dictée	Préparation de l'écrit		Production écrite
22	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE	Remédiation	Le projet	
23	Apprentissage de l'intégration des acquis				
24	<b>Evaluation + Remédiation</b>				

<b>Trimestre III: 9 semaines</b>	<b>Projet 3 : « Expliquer »</b>				
	<b>Séquence 1</b>				
<b>Semaines</b>	<b>1<sup>er</sup> jour</b>	<b>2<sup>ème</sup> jour</b>	<b>3<sup>ème</sup> jour</b>	<b>4<sup>ème</sup> jour</b>	<b>5<sup>ème</sup> jour</b>
<b>25</b>	Le projet : négociation, planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> - Le champ lexical de l'explication
<b>26</b>	<b>Grammaire</b> - Les substituts grammaticaux et lexicaux - L'expression du lieu, de l'opposition		<b>Conjugaison</b> - la concordance des temps	Préparation de l'écrit	Production écrite
<b>27</b>	Lecture récréative	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Intégration des acquis / remédiation	
	<b>Séquence 2</b>				
<b>28</b>	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> - Les registres de langue	<b>Grammaire</b> - L'expression de la cause et de la conséquence
<b>29</b>	<b>Grammaire</b> - L'expression de la condition	<b>Conjugaison</b> - Le présent du conditionnel	<b>Orthographe</b> - Les Homophones - Les homonymes	Préparation de l'écrit	Production écrite
<b>30</b>	Lecture récréative	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Intégration des acquis / remédiation	
	<b>Séquence 3</b>				
<b>31</b>	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> - La complétive	<b>Grammaire</b> - Le présent du subjonctif
<b>32</b>	Préparation de l'écrit	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE et Remédiation	le projet
<b>33</b>	<b>Evaluation certificative + remédiation</b>				

#### **1.4.4. Quatrième année de l'enseignement moyen :**

En quatrième année de l'enseignement moyen la présence de la poésie dans le manuel scolaire est aussi timide que dans les autres manuels. Nous en avons relevé huit dans tout le livre. Le premier poème se trouve en page 2, c'est une poésie de Malek Haddad « jour du siècle ». La deuxième en page 35 inscrite dans le club des poètes, il s'agit de « la planète malade » de M. Alyn, compagnons de la marjolaine. En page 53 « l'homme qui te ressemble » de R. Philombe, petites gouttes de chant pour créer l'homme. En page 75 « les machines » de Maurice Carême. En page 93 « les pauvres gens » de Victor Hugo. En page 111 « nos chevaux » de l'Emir Abdelkader. En page 133 « ciel sans étoiles » de Bayati. En page 153 « liberté » de Maurice Carême.

Pour ce qui est de l'enseignement /apprentissage de la poésie en classe la répartition annuelle montre que là aussi on ne parle que de lecture récréative. Comme le montre la répartition qui suit : (tableau 4)

C'est un fait, actuellement en Algérie, la poésie n'a pas une place de choix. Paradoxe qui ne date pas d'hier, dès 1962, le linguiste Georges Mounin, dans Poésie et Société, ironisait déjà sur le phénomène en termes que nous pouvons reprendre en 2013 « jamais sans doute il n'y eut tant de gens pour écrire cette sorte de choses que personne ne lit ».

Tableau 4

## Répartition annuelle

4.AM

<b>1<sup>er</sup> trimestre : 13 semaines</b>	<b>Projet I « Argumenter en décrivant »</b>				
<b>Semaines</b>	<b>Séances et objectifs d'apprentissage</b>				
<b>1</b>	<b>Evaluation diagnostique</b>				
<b>2</b>	<b>Remédiation</b>				
<b>Séquence 1</b>					
<b>3</b>	<b>1<sup>er</sup> jour</b>	<b>2<sup>ème</sup> jour</b>	<b>3<sup>ème</sup> jour</b>	<b>4<sup>ème</sup> jour</b>	<b>5<sup>ème</sup> jour</b>
	Projet 1 : Négociation, planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit (1)	Compréhension de l'écrit (2)	Lecture- entraînement
<b>4</b>	<b>Grammaire :</b> - Les coordinations et la juxtaposition	<b>Vocabulaire</b> - La synonyme	<b>Conjugaison :</b> - la présente se l'indicatif	<b>Orthographe :</b> - l'accord sujet/verbe	Préparation de l'écrite
<b>5</b>	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE /Remédiation	Moment d'intégration	
<b>Séquence 2 :</b>					
<b>6</b>	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire :</b> - l'antonymie	<b>Grammaire :</b> L'expression du lieu
<b>7</b>	<b>Conjugaison :</b> Le présent de l'indicatif	<b>Orthographe</b> - L'accord de l'adjectif qualificatif	Préparation de écrite	Production écrite (1)	Production écrite (2)
<b>8</b>	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE	Remédiation	Intégration/Remédiation	
<b>Séquence 3</b>					
<b>9</b>	Oral	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> -La polysémie	<b>Grammaire :</b> - L'expression du temps
<b>10</b>	<b>Conjugaison :</b> - Le présent de l'indicatif des verbes irréguliers - les verbes du 3 <sup>ème</sup> groupe	<b>Orthographe :</b> - L'accord de l'adjectif - l'accord S/V dictée	Préparation de l'écrit		Production écrite
<b>11</b>	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE et Remédiation			Le projet
<b>12</b>	<b>Apprentissage de l'intégration</b>				
<b>13</b>	<b>Evaluation + Remédiation</b>				

Trimestre II: 11 semaines	Projet 2 : « Argumenter en racontant »				
Semaines	1 <sup>er</sup> jour	2 <sup>ème</sup> jour	3 <sup>ème</sup> jour	4 <sup>ème</sup> jour	5 <sup>ème</sup> jour
14	<b>Le projet</b> : négociation, planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> - Les registres de langue
15	<b>Grammaire</b> - l'expression de la cause - l'expression de la conséquence	<b>Conjugaison</b> - La concordance des temps (1)	<b>Orthographe</b> - l'accord l'adjectif qualificatif	Préparation de l'écrit	Production écrite
16	Lecture récréative	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Intégration des acquis et remédiation	
<b>Séquence 2</b>					
17	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> -les familles de mots	<b>Grammaire</b> - La phrase interrogative
18	<b>Conjugaison</b> - La concordance des temps (2)	<b>Orthographe</b> - les homonymes - les homophones	Préparation de l'écrit		Production écrite
19	Lecture récréative	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Intégration des acquis / remédiation	
<b>Séquence 3</b>					
20	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b> Le champ lexical	<b>Grammaire</b> - l'interrogation directe et l'interrogation indirecte
21	<b>Grammaire (2)</b> - Le style direct et les style indirect	<b>Conjugaison :</b> la concordance des temps (3)	<b>Orthographe</b> (selon les besoins)	Préparation de l'écrit	
22	Production écrite	Lecture récréative	Compte rendu de l'EE	Remédiation	Le projet
23	Apprentissage de l'intégration des acquis				
24	<b>Evaluation + Remédiation</b>				

<b>Trimestre III: 9 semaines</b>	<b>Projet 3 : «Argumenter en expliquant»</b>				
	<b>Séquence 1</b>				
<b>Semaines</b>	<b>1<sup>er</sup> jour</b>	<b>2<sup>ème</sup> jour</b>	<b>3<sup>ème</sup> jour</b>	<b>4<sup>ème</sup> jour</b>	<b>5<sup>ème</sup> jour</b>
<b>25</b>	Le projet : négociation, planification	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture- entraînement	<b>Vocabulaire</b>  - Les verbes d'opinion
<b>26</b>	<b>Grammaire</b>  - L'expression de la comparaison,  - les degrés de comparaison	<b>Conjugaison</b>  - Le présent du subjonctif	<b>Grammaire (2)</b>  -La complétive	Préparation de l'écrit	Production écrite
<b>27</b>	Lecture récréative	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Apprentissage de l'intégration des acquis / remédiation	
	<b>Séquence 2</b>				
<b>28</b>	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b>  - La nominalisation	<b>Grammaire</b>  - L'expression de l'opposition
<b>29</b>	<b>Grammaire</b>  - L'expression du moyen	<b>Conjugaison</b>  - Le conditionnel présent	<b>Orthographe</b>  - Les adverbes en « ment », en « amment »  - Les abréviations	Préparation de l'écrit	Production écrite
<b>30</b>	Lecture récréative	Compte-rendu de l'EE	Remédiation	Apprentissage de l'intégration des acquis / remédiation	
	<b>Séquence 3</b>				
<b>31</b>	Oral (compréhension et production)	Compréhension de l'écrit	Lecture-entraînement	<b>Vocabulaire</b>  - Le lexique de l'argumentation	<b>Grammaire</b>  - L'expression de la cause et de la conséquence
<b>32</b>	<b>Conjugaison</b>  - Le présent de l'impératif	Préparation de l'écrit	Production écrite	Compte rendu de l'EE et Remédiation	le projet

## 1.5 La poésie dans le document d'accompagnement

### 1.5.1 Document d'accompagnement du programme : première année moyenne

Il s'agit d'un document d'accompagnement qui s'adresse aux enseignants du collège. Il est destiné à les aider dans la mise en œuvre du nouveau programme dont la finalité est de préparer l'élève, par la pratique de l'oral et de l'écrit, à communiquer dans la langue. Pour l'élève de première année, il s'agit de maîtriser le français, code et emploi ; pour recevoir et produire des discours en situations scolaires et en situations autonomes. Dans une pédagogie ouverte et interactive, l'élève sera impliqué dans la construction de ses apprentissages. Il est amené réaliser une production, en trois séquences qui finaliseront les enseignements / apprentissages. Afin d'offrir aux élèves l'occasion de travailler en groupe on fait appel à une pédagogie différenciée qui reconnaît le droit à des rythmes de travail. C'est aussi un rappel des compétences ; une pratique de la langue à travers différents types de textes est reconduite dans le nouveau programme. Dans l'étude du français, description, explication, argumentation et injonction intègrent souplement ; activités d'oral, de lecture et d'écriture. Mais c'est la narration qui occupe la place la plus prépondérante.

C'est donc comme support que le poème est évoqué dans la liste des supports, pour aborder le texte prescriptif : La liste des supports proposée est la suivante :

- *Textes proposés dans le manuel scolaire.*
- *Contes merveilleux court ou long.*
- *Récits d'aventure.*
- *Poèmes.*
- *Fables.*
- *Bandes dessinées.*
- *Recettes, modes d'emploi, notices.*
- *Textes publicitaires.*
- *Textes écrits par les élèves eux-mêmes<sup>1</sup>.*

Le profil d'entrée en 1<sup>ère</sup> année du cycle moyen du nouveau programme de français concerne aussi bien les compétences réceptives orales et écrites que les compétences productives orales et écrites.

Nous présentons ci-après les compétences requises en compréhension et en expression orales :

« *En 1<sup>ère</sup> année moyenne, l'élève est en mesure de :*

- *Réagir à des sollicitations verbales par un comportement approprié verbal ou non verbal,*
- *Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles,*
- *Dire un poème,*
- *Questionner, répondre et s'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.<sup>2</sup> »*

Ces différentes capacités sont vérifiées en début d'année par le biais d'une évaluation diagnostique qui cible les quatre compétences. C'est-à-dire que l'enseignant de français ne doit plus se contenter de proposer un test dans lequel figure un texte suivi des rubriques classiques, celles de compréhension, de manipulations linguistiques et d'expression écrite. A travers ce type de test, il n'y a que deux compétences qui sont évaluées : la compréhension écrite (C.E) puisque l'élève travaille sur un document écrit et la production écrite (P.E). Qu'en est-il alors des compétences orales de l'élève ? Est-il compétent pour comprendre un document oral ? Est-il capable de produire un discours oral comme le stipule le programme ? En effet, comme les quatre compétences sont appelées à être développées dans chaque cycle et pour chaque année, elles doivent faire l'objet d'une évaluation en « entrée » et en « sortie ». Nous ajouterons que si l'une des capacités posées en profil d'entrée venait à manquer ou faisait défaut chez l'élève, elle doit être intégrée dans le nouveau cursus comme capacité à développer. En effet, ces capacités figurant dans le profil d'entrée constituent la base du nouveau parcours d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Document d'accompagnement des programmes. Première année. avril 2003. p53-56.

<sup>2</sup> Document d'accompagnement des programmes. Première année. avril 2003. p31.

Quant au profil de sortie de la 1<sup>ère</sup> année moyenne, il met l'accent sur la consolidation des acquis du cycle précédent en termes de pratiques langagières et la mise en place de savoir-faire nécessaires aux interactions verbales et écrites ainsi que sur les formes et les fonctions du discours :

« *L'élève sortant de 1<sup>ère</sup> A. M aura renforcé ses bases en français :*

- *à l'oral, il sera capable d'exposer des idées, d'exprimer un affect et de donner un avis.....(...),*

- *à l'écrit, l'élève sera capable de rédiger un récit, d'y insérer un passage descriptif (un personnage, un objet, un lieu) et un passage dialogal. »* (p. 33 du document).

La nouveauté dans ces programmes (par rapport au *profil de sortie*) concerne la focalisation sur la consolidation des acquis en visant l'homogénéisation des niveaux. En effet, la première difficulté à laquelle se trouvent confrontés les enseignants, c'est la disparité des niveaux, l'hétérogénéité touche pratiquement les trois cycles scolaires, même pour les élèves ayant suivi un cursus normal.

**Tableau N° 5: Compétence de lecture pour la 1<sup>ère</sup> année.**

Profil d'entrée en lecture	Profil de sortie en lecture
1) identifier à partir d'une lecture silencieuse : - les personnages d'un récit, - les enjeux d'un récit, - les actions entreprises, - les résultats obtenus, - les objets et les lieux. 2) reprendre l'essentiel d'un texte lu 3) donner un avis personnel sur un texte	1) il saura retrouver la structure d'un récit, identifier des personnages et repérer des lieux. 2) repérer des passages descriptifs dans un récit, de reconnaître l'objet d'une description.

Le profil d'entrée met l'accent sur des compétences à développer lors du cycle précédent, « *conserver une information* » reste ambiguë, pour la capacité à la *reformulation*, nous restons sceptique quant à son développement dans le cycle primaire. Les compétences censées être acquises à l'écrit, au terme de la 1<sup>ère</sup> année (« *l'élève est capable de rédiger un récit, d'y insérer un passage descriptif (un personnage, un objet, un lieu) et un passage dialogal* ») demandent à ce qu'elles fassent l'objet d'apprentissage au cours de cette année, il faut donc vérifier si les contenus prennent en charge entre autres, le discours direct et le discours indirect. Quant à la compétence, « *il aura acquis un comportement de scripteur (respect d'une consigne, utilisation d'un brouillon, élaboration d'un plan)* » dépend étroitement des recommandations et des directives pédagogiques en matière scripturale.

Les concepteurs du nouveau programme du cycle moyen posent plus d'exigences en termes de compétences acquises au cours du cycle précédent qu'ils n'en prévoient d'assurer au cours de la première année de ce cycle. Ainsi, l'élève entrant en 1<sup>ère</sup> année de ce cycle doit être capable, après une lecture silencieuse d'un document écrit, de dégager un certain nombre de points qui ne sont pas convoqués en sortie de la 1<sup>ère</sup> année de ce cycle, à savoir les enjeux d'un récit, la reprise de l'essentiel d'un texte lu et l'expression de l'avis personnel. Les compétences visées à la sortie de la 1<sup>ère</sup> année du cycle, se limitent au repérage, à l'identification (identifier, repérer, reconnaître) et à l'aspect formel du récit (retrouver la structure du récit), à travers la typologie des textes visée en 1<sup>ère</sup> A.M, l'élève doit être amené, à travers la lecture, à découvrir surtout la structure qui caractérise tel ou tel type de texte. Il est donc nécessaire d'ajuster le programme d'un cycle en fonction de la formation antérieure. Cela suppose un changement dans les objets d'apprentissage, ce dernier prend sa justification dans les connaissances actuelles concernant le processus d'apprentissage : Pour que l'élève apprenne, il serait nécessaire de lui donner la possibilité d'une part, d'être confronté à la tâche complexe lors du parcours d'apprentissage. Si les connaissances sont importantes, l'essentiel de l'apprentissage devrait porter sur la mise en place de savoir-faire (procédures) de démarches de pensée et de stratégies. Seuls ces niveaux d'apprentissage sont transférables et peuvent être réinvestis lors de situations nouvelles. Les compétences permettent donc de se centrer sur le processus (apprendre à apprendre) et non sur les connaissances.

**Tableau 6 : Compétence de production écrite en première année :**

Profil d'entrée à l'écrit	Profil de sortie à l'écrit
<p>Utiliser correctement les caractères des différents types d'écriture : scripte et cursive, majuscules et minuscules ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire pour conserver une information ;</li> <li>- Ecrire pour communiquer ce qu'il a compris ;</li> <li>- Ecrire pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rédiger un récit, y insérer un passage descriptif (un personnage, un objet, un lieu) et un passage dialogal ;</li> <li>- il aura acquis un comportement de scripteur (respect d'une consigne, utilisation du brouillon, élaboration d'un plan) ;</li> <li>- il aura acquis des savoir-faire sur le plan méthodologique :               <ul style="list-style-type: none"> <li>° faire une recherche documentaire</li> <li>° sélectionner une information,</li> <li>° classer des documents,</li> <li>° organiser son travail dans le cadre d'une tâche individuelle ou collective.</li> </ul> </li> </ul>

### 1.5.1.1 Compétences et objectifs d'apprentissage

La nouvelle conception d'élaboration des programmes se définit en termes d'objectifs d'apprentissage qui permet de distinguer la fin des moyens. Selon D. Lussier (1992 p 45) « *les objectifs d'apprentissage décrivent des habiletés, des attitudes, des techniques ou des comportements que les apprenants devront avoir développés à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un programme d'études*<sup>1</sup> ». C'est-à-dire qu'ils précisent ce que les

---

<sup>1</sup> Lussier.D. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette. 1992. p. 45.

élèves seront capables de faire et pas seulement de savoir en fin de parcours. Ils ne précisent pas les moyens utilisés par l'enseignant.

Quant à la notion de compétence, elle tient une place de choix dans les discours tenus sur le monde du travail et de la formation, et depuis peu l'école. Intermédiaire entre le savoir et le travail, la compétence permet la traduction des savoirs en actions. Le mot a donné lieu à des expansions adjectivales comme linguistique, langagière, discursive, textuelle, socioculturelle, communicative. L'important est de savoir identifier les compétences-clés autour desquelles il faut organiser les apprentissages et en fonction desquelles il faut mener le travail en classe et fixer des priorités, d'où un important travail de va-et-vient entre les contenus, les objectifs et les situations. Les finalités des structures formatives vont conditionner la manière dont la compétence est traitée.

L'introduction du concept de « compétence en langue » en didactique des langues a contribué à réorienter les méthodologies de recherche et à reconfigurer les problématiques. Les fonctions organisatrices du concept de « compétence » se rapportent au développement des facultés non acquises (le procédural) en étroite relation avec le savoir acquis (le déclaratif), à l'objet observable considéré comme activité décomposable en étapes pour aboutir à l'élaboration du produit et relevant d'une évaluation. Il faut donc retenir que la compétence est inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose) et ne peut être appréciée que dans une situation donnée, par une instance qui soit à même d'évaluer pour reconnaître la compétence. (Évaluer la compétence, c'est recueillir des données concernant une performance).

G. Figari (2001 p 42) définit le concept de compétence comme « [...] *la capacité d'une personne à mobiliser un ensemble de ressources (cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles, etc.), pour réaliser une catégorie de tâches ou résoudre une famille de situations-problèmes. Définie en termes plus pédagogiques, la compétence est la capacité de mobiliser (identifier, combiner et activer) un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une famille de situations-problèmes (et non de simples applications) ou, s'il s'agit d'apprentissages langagiers, de produire des actes de*

*communication significatifs (c'est-à-dire l'émetteur tient compte du destinataire, du message à fournir et du contexte de communication »<sup>1</sup>).*

À la fin de la première année l'élève sera donc capable d'écouter et de comprendre un message verbal, et s'exprimer de manière claire et audible. Des activités sont proposés en réception et en production, et c'est là seulement qu'apparaît la notion de poésie : « retrouver la rime d'un poème », « lire un poème à haute voix », « Réciter de mémoire un poème, une fable ».

Différencier, signifie savoir analyser et ajuster la pratique pédagogique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier. Un enseignant qui fait de la différenciation pédagogique peut permettre à la majorité de ses élèves d'apprendre et de réussir. En effet, on a longtemps considéré que l'apprentissage et la réussite scolaire étaient une question de talent et d'aptitude. On croyait que certains élèves étaient nés doués, d'autres pas. Les premiers avaient tout pour réussir, alors que les seconds étaient condamnés à échouer. Dans les années 70, les résultats des recherches de Benjamin Bloom et de ses collaborateurs ont remis en question cette croyance vieille de plusieurs centaines d'années (Bégin 1978; Bloom 1979). Leurs travaux ont démontré qu'un enseignant peut amener la très grande majorité de ses élèves à réussir s'il ajuste ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte de leurs préalables et caractéristiques au regard d'un objet d'apprentissage particulier.

Nous faisons donc de la différenciation pédagogique, car elle est essentielle pour permettre à tous les élèves d'apprendre et de se développer de façon optimale. La différenciation pédagogique a pour but de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Une démarche de différenciation pédagogique s'amorce donc lorsqu'un enseignant ou une équipe-cycle est confronté à un apprentissage non optimal chez un élève, un sous-groupe d'élèves ou un groupe d'élèves. Pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique, une démarche en cinq étapes est possible.

---

<sup>1</sup> De Kétèle J.-M., 2001, "Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages, in Figari G. & Achouche M., *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, De Boeck Université, Bruxelles, p. 42.

### Étape 1 : Une évaluation diagnostique

Il s'agit de faire l'évaluation diagnostique des composantes et relations de la situation pédagogique. Cette évaluation diagnostique vise une meilleure compréhension de ce qui entrave l'apprentissage.

### Étape 2 : Situation voulue

Les élèves doivent être au courant de la situation pédagogique désirée et y contribuer. Une diversité d'actions, d'outils ou de types d'interventions peuvent alors être envisagés : sélectionner certains contenus, modifier les formules pédagogiques, créer un matériel ou un support visuel, ajuster le programme d'activités,

### Étape 3 : Plan de l'action

La planification de l'action correspond au moment où un enseignant conçoit et se prépare à mettre en œuvre les modifications jugées désirables à la situation pédagogique.

### Étape 4 : Action

L'action correspond à la mise en œuvre effective des actions planifiées permettant de passer de la situation actuelle à la situation désirée.

### Étape 5 : Évaluation de l'action

Au terme de toute démarche de différenciation pédagogique, il y a lieu d'évaluer l'impact des actions mises en œuvre sur l'apprentissage des élèves. Si l'analyse des impacts révèle que les actions mises en œuvre n'ont pas entraîné l'effet désiré sur les apprentissages des élèves ciblés, il convient d'entreprendre un autre cycle de différenciation pédagogique en lien avec le même objet d'apprentissage. Selon nous, une action de différenciation pédagogique peut être située sur un continuum allant de la variation à l'adaptation, selon, notamment, qu'elle s'adresse à un nombre plus ou moins grand d'élèves.

### **1.5.2 Document d'accompagnement du programme : deuxième année moyenne**

Le programme de deuxième année moyenne s'inscrit dans une même perspective, l'élève poursuivra un apprentissage discursif en approfondissant ses connaissances du texte descriptif. En effet « *une grande place est accordée à la description sous toutes ses formes et dans la diversité des textes (description objective, description subjective, description au service de la narration, de l'explication (dans un texte documentaire), de l'argumentation<sup>1</sup>*). Sauf que les enseignants ne reçoivent le document d'accompagnement qu'une année scolaire plus tard. Quelques changements y figurent concernant la poésie. Alors qu'on n'en parlait même pas, voilà qu'on l'intègre dans un projet oral en cinq séquences. Mais très peu d'enseignants en tiennent cas. « *Projet oral : Organiser un récital de poésie, de chanson à dominante descriptive à l'occasion de la journée de l'arbre<sup>1</sup>* ». Il s'agit d'initier l'élève à une déclamation d'un poème, distinguer le texte poétique, et identifier le passage descriptif à travers un poème. Le déroulé du projet se décline de la façon suivante :

Séquence 1 : Découvrir des programmes de spectacle.

Séquence 2 : Réunir les poèmes et les chansons retenus pour le récital.

Séquence 3 : Comprendre pour bien dire un texte poétique, une chanson.

Séquence 4 : Mettre en scène le récital.

Séquence 5 : Représentation du récital.

Les compétences à développer dans le domaine de l'oral, aussi bien en réception qu'en production tiennent compte de deux situations de communication :

- Un monologue : l'élève écoute un document sonore et produit à son tour un « texte » qu'il présente oralement,

- Une interaction : l'élève écoute un document sonore dans lequel interviennent deux ou plusieurs personnes pour le sensibiliser aux tours de rôles (les et les autres sont tantôt

---

<sup>1</sup> Document d'accompagnement du programme de français. Décembre 2003. p26.

émetteurs, tantôt récepteurs). Il doit également être capable d'interagir dans le même type de situation. Les objectifs d'apprentissage feront l'objet de développements circonstanciés par l'enseignant selon le projet dans lequel il s'inscrit, selon la séquence.

### **1.5.2.1 La méthodologie**

Rappelons que la méthodologie représente l'étude des méthodes et de leurs applications. C'est le niveau où se définissent les principes et les hypothèses qui sous-tendent l'élaboration, où s'opèrent les choix des théories de référence : les théories linguistiques, les théories de l'apprentissage. Une méthodologie est un appareil conceptuel construit à partir de procédés, de techniques, de méthodes articulées autour des discours théoriques de référence.

L'élaboration de tout programme repose sur cette notion-clé. Dans le nouveau programme, la méthodologie selon le mode structural, qui prévalait dans les anciens programmes, est remise en question : « *Pour donner du sens aux apprentissages, la langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service de pratiques langagières et communicatives. Le principe fondamental est de favoriser la construction réfléchie de la langue par l'élève. Le tronçonnage, l'étiquetage linguistique et la mémorisation gratuite doivent disparaître au profit d'une intégration des activités dans le cadre du projet<sup>2</sup>* ». Le nouveau programme marque ses distances par rapport aux pratiques véhiculées par les programmes précédents, les exercices structuraux de répétition, de mémorisation et de substitution sont abandonnés au profit d'activités favorisant la fonction communicative.

La méthodologie n'est pas clairement énoncée mais elle met l'accent sur les pratiques langagières, c'est-à-dire que la langue ne sera plus étudiée en tant que système mais en tant qu'outil facilitant le langage : développer chez l'élève l'aptitude à formuler langagièrement, de manière adéquate à la situation de communication. L'explication du fonctionnement de la langue doit se faire en rapport à la situation de communication, les activités qui en découlent se conforment également au contexte de communication. Les quatre domaines (lire, écouter, parler, écrire) doivent figurer dans chaque projet de l'année.

---

<sup>1</sup> Op cit. p28.

<sup>2</sup> Programme de première année. Avril 2003.p. 47.

### 1.5.3 Document d'accompagnement du programme: troisième année du cycle moyen

En troisième année la prépondérance est donnée à l'explication. L'enseignement-apprentissage du français dans les nouveaux programmes est envisagé par le *discours* parce que l'orientation prédominante n'est plus celle de la langue comme système, mais celle du texte pris comme discours socialement établi du point de vue de ses fonctions dans l'interaction. Le développement des recherches sur le discours a fait apparaître la notion de typologies discursives, avec la reformulation de la notion d'énonciation et l'affinement du paradigme des indicateurs linguistiques, ce qui se traduit par un élargissement du domaine d'application de cette nouvelle base typologique. *Les typologies discursives s'appuient sur « [...] les caractérisations liées aux fonctions, aux types et aux genres de discours et les caractérisations énonciatives<sup>1</sup> ».* Les contenus sont sélectionnés en fonction des types textuels et discursifs retenus pour chacune des quatre années du cycle moyen. Pour exemple, les types textuels et discursifs retenus pour le cycle sont le narratif, le descriptif, le conversationnel, l'argumentatif, le prescriptif et l'informatif. Ils s'organisent autour de la notion de « projets pédagogiques », la troisième année sera réservée pour l'explicatif. Cependant il ne faut pas perdre de vue qu'il n'existe pas de type textuel et discursif « pur », les recherches en linguistique ont montré que tout texte relève d'une catégorie de discours et que différents types de discours peuvent s'imbriquer dans un texte. L'extrait suivant définit les contenus retenus pour la 3<sup>ème</sup> année du cycle moyen « *Le texte explicatif a pour objectif de faire comprendre un fait, un évènement, un phénomène...Hormis le texte explicatif pur, l'explication est souvent présente dans différents types de textes. Dans tout discours explicatif, il est important de définir la situation d'énonciation : qui explique ? Quoi ? A qui ? Comment ? Celui qui explique est en position de supériorité, il sait quelque chose que l'autre ne sait pas<sup>2</sup>.* » L'extrait définit la manière d'entreprendre l'enseignement du texte explicatif, l'attention devant être portée sur la situation d'énonciation et les caractéristiques de ce type textuel. Les stratégies de l'enseignant doivent développer chez l'élève la capacité à identifier ce type textuel et son caractère « objectif », la façon d'expliquer qui dépend étroitement du destinataire (celui à qui on explique) ; mais surtout aider l'élève à produire un texte explicatif.

---

<sup>1</sup> Maingueneau D. *L'analyse du discours*, Paris, Hachette. 1991. P.49.

<sup>2</sup> Document d'accompagnement de troisième année moyenne. Juillet 2004. P10.

#### **1.5.4 Document d'accompagnement du programme : quatrième année du cycle moyen**

Au cours des quatre années du collège, narration, description, explication, argumentation s'équilibreront dans des pratiques décloisonnées qui intégreront souplesment activités d'oral, de lecture, en les articulant. Ainsi la prépondérance est donnée à l'argumentation. *« Il s'agit de réactiver et d'enrichir ses connaissances sur la langue. Étant donné que le travail sur la langue sert d'ancrage au développement des compétences communicationnelles, il est important de l'aborder, non pas isolément, mais concomitamment à celles-ci<sup>1</sup> »*. Donc, l'élève apprendra à argumenter à l'oral et à l'écrit. Comme pour les années précédentes, le programme de quatrième année s'inscrit dans la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences ; c'est-à-dire un mode d'organisation des activités rassemblant des contenus différents autour d'un ou plusieurs objectifs. Ces activités consistent en écouter/parler, lire/écrire. Le travail en séquence qui met en œuvre le décloisonnement, redéfinit l'apprentissage comme appropriation des savoirs par les élèves et relativise la seule transmission. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que se fait l'entrée par les programmes par les compétences communicationnelles, textuelles et linguistiques. Comme nous le remarquons à aucun moment il est question de poésie, sachant que dans le manuel de l'élève, une place est accordée à un « club de poésie ». Le tableau qui suit montre les compétences à développer à l'oral et à l'écrit.

---

<sup>1</sup> Document d'accompagnement du programme de quatrième année. Juillet 2005. p31.

**Tableau N°7: Compétences à développer en quatrième année**

<b>Oral</b>	<b>Ecrit</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ecouter pour réagir dans une situation de communication</li> <li>-Construire du sens à partir d'un message argumentatif écouté --</li> <li>Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs). -Résumer un court énoncé argumentatif.</li> <li>-Produire un énoncé cohérent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ecrit Construire du sens à partir d'un texte argumentatif lu.</li> <li>-Résumer un texte argumentatif.</li> <li>-Produire des textes argumentatifs variés.</li> <li>-Maitriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un récit.</li> </ul>

Si raconter est l'objectif de la première année, décrire est celui de la deuxième année, expliquer celui de la troisième année, l'objectif de la quatrième année est celui d'argumenter. Une puissance donc de l'argumentatif est inscrite dans le programme de quatrième année. Ce type de discours clôture le cycle moyen.

## 1.6 La poésie dans le manuel scolaire de la réforme

Au commencement nous essayons de revoir ce qui a constitué le point de départ de l'application de l'une des grandes réformes qui engage l'avenir du pays et celle du système éducatif. La réforme de l'école s'est imposé durant la rentrée scolaire 2003/2004 et cela par la nécessité de prendre en charge les nouveaux besoins individuels et sociaux induits par les mutations multiformes intervenues en Algérie et dans le monde durant ces dernières années et par le souci d'investir dans la qualité des ressources humaines et ce, à l'instar des sociétés modernes où le savoir constitue la véritable richesse et le capital humain la principale ressource. Le Ministère de l'Education Nationale opte pour un changement continu et profond, ainsi les différentes actions entreprises à cet effet, touchent aux différentes composantes du système : refonte des programmes d'enseignement, élaboration d'une nouvelle génération de manuels scolaires (c'est le point qui va nous intéresser dans cette présente étude). Réhabilitation de certains champs disciplinaires, introduction progressive de la symbolique scientifique universelle, promotion de l'enseignement des langues, amélioration de la qualité d'encadrement, mise en place d'un nouveau dispositif juridique et institutionnel. Ainsi dans le bulletin mensuel d'information du C.N.D.P<sup>1</sup> nous lisons :

*« La détermination du Ministère de l'Education Nationale de favoriser le développement d'une telle entreprise, de mobiliser les ressources nécessaires et d'installer les conditions facilitant la mise en œuvre de ce projet, doit être soutenue par l'adhésion et la contribution de l'ensemble des acteurs et partenaires du système éducatif et plus particulièrement du personnel enseignant. Pour cela, il est donc essentiel que tout éducateur soucieux de la réhabilitation de notre système éducatif, saisisse parfaitement le sens et la portée de ces actions. Actions situer au cœur d'une dynamique de rénovation pédagogique dont la finalité est d'assurer à chaque algérien la meilleure éducation possible en le dotant d'outils intellectuels, de compétences, de repères et d'attitudes lui permettant de bâtir un avenir de citoyen responsable, autonome et attaché aux valeurs de notre patrimoine culturel et civilisationnel, de travailleur adapté et constructif dans une société authentiquement démocratique, moderne et ouverte sur le monde ».*

---

<sup>1</sup> Bulletin mensuel d'information du CNDP, n°55 septembre 2003.

Nous constatons après lecture de ces propos que tout est mis en œuvre pour la réussite de ce grand projet qu'est la refonte des programmes éducatifs. Ainsi et au même titre que la refonte des programmes scolaires, la formation des enseignants ; l'élaboration de manuels scolaires répondant aux objectifs de la refonte du système éducatif constituent un vecteur de qualité de l'enseignement et d'amélioration des apprentissages. Malgré la diversification des outils d'enseignement et l'irruption de l'audiovisuel et de l'informatique, le manuel scolaire reste un levier incontournable de la rénovation pédagogique et un outil indispensable d'apprentissage et de documentation.

L'ouverture du manuel scolaire aux maisons d'éditions publiques et privées et les déclarations du ministre de l'Education Nationale sur la nécessité de produire des ouvrages de qualité répondant aux attentes des enseignants<sup>1</sup>, des apprenants et des parents d'élèves et de garantir un approvisionnement permanent et général de manuels attestent entre autre de l'importance des enjeux que représente cette question stratégique. Sur le plan pédagogique, le manuel interprète et traduit l'esprit des programmes d'enseignement et propose des modèles pédagogiques et des types de didactisation des savoirs qui déterminent largement les pratiques de la classe l'adoption de l'approche par compétences dans la conception des nouveaux programmes d'enseignement n'est pas ainsi sans conséquences sur le statut pédagogique du manuel scolaire ; on lui reconnaît dans le cadre de cette nouvelle orientation de l'éducation, des fonctions plus larges que celles qui consistent à fournir des informations, proposer des activités et des exercices ; c'est un support de communication et d'interaction entre le maître et les élèves, entre l'école et les familles. Aujourd'hui, le manuel s'efforce de conduire l'élève à construire et à s'approprier les savoirs. La réalisation en devient complexe car il n'est plus seulement un auxiliaire pour l'enseignement mais il est un outil d'autonomie de l'apprentissage. Sur le plan social, il constitue un enjeu puissant dans la mesure où il diffuse largement système de valeurs et culture de la société. Le manuel scolaire représente un enjeu économique : l'accès massif à la scolarisation en fait un marché appréciable. L'ouverture de l'édition scolaire à l'entreprise publique et privé laisse présager une réelle concurrence au service de l'amélioration de la qualité du manuel.

---

<sup>1</sup> Nous nous demandons si, pour répondre aux attentes des enseignants, un sondage a été effectué à cet effet.

Au regard de ces enjeux, la politique du manuel scolaire répondrait à la nécessité d'adapter le manuel à toutes les évolutions, quelles soient techniques, sociales ou pédagogiques et de prévoir les stratégies et les actions qui permettraient la planification et le management de projets de manuels scolaires. La production de manuels scolaires serait de qualité scientifique, pédagogique et techniques, adaptés aux nouveaux programmes et tenant compte de l'évolution des apprentissages des disciplines. Aussi la disponibilité de structures et de compétences éditoriales nationale sont suffisantes pour garantir la distribution des manuels scolaires ; Ajoutons à cela la formation des enseignants pour qu'ils soient en mesure d'utiliser au mieux un manuel scolaire nouveau.

Ces objectifs restent un défi pour les auteurs et les éditeurs qui seront amenés à relever pour la réalisation de produit pédagogique de qualité. Il est dit plus haut que le manuel interprète et traduit l'esprit des programmes d'enseignement donc, comment expliquer le fait que nous trouvons de la poésie dans les manuels scolaires mais pas dans les programmes ? Cette dernière, ne serait-elle pas toujours considérée comme ornement ? Ou simple omission. Une réunion a été organisée le 28 janvier 2003 au siège de l'Office Régional des examens et concours sous l'égide de M. le ministre de l'Education Nationale y ont été présents le secrétaire général, le chef de cabinet, les directeurs centraux ainsi que les directeurs des offices et des centres nationaux pour parler des nouveaux mécanismes pour la diffusion du manuel scolaire, ainsi du discours du Ministre de l'Education Nationale émergent les orientations essentielles de la réforme du système éducatif ainsi que le profil de l'école future, école dont les finalités demeureront enracinées dans la dimension nationale et démocratique et son ouverture sur le savoir. Pour cela, le ministre de l'Education Nationale a procédé à l'installation de la commission nationale des programmes (CNP) qui veille sur le débat de la conception globale. C'est le manuel scolaire qui connaîtra une rénovation étant donné qu'il représente le meilleur outil pour transmettre le message de l'école sur un plan large. En ce qui concerne le manuel de français, il n'a pas été rénové ni réajustés mais renouvelé.

## 1.6.1 Manuel scolaire : un bref historique

Le manuel scolaire était l'une des premières préoccupations du Ministère de l'Education nationale, voilà comment il est défini dans le même bulletin d'information<sup>1</sup>. *C'est un genre de livre destiné à un public bien précis : les élèves. Il comporte le programme scolaire de chaque matière et concerne chaque niveau.*

Le manuel scolaire a fait sa première apparition en 1633. Ainsi, il a été édité par Comenius (1592-1670) ; il était destiné à l'enseignant et à l'élève, il s'intitulait : « porte ouverte sur les langues ». En effet, ce manuel était réellement une « porte ouverte » sur l'apprentissage de la langue aux enfants. Par ailleurs il était accompagné de légendes et d'illustrations attractives. Depuis lors, les éducateurs avaient accordé une grande importance au contenu et à l'aspect du manuel scolaire ainsi qu'à l'idéologie qu'il véhicule. Et c'est en 1833 que fut décrétée la loi Guizot portant sur la liberté d'utilisation du manuel sous la responsabilité des inspecteurs et ce, en vue de contrôler sa conformité avec le contenu du programme scolaire officiel. En 1876, il y a eut la loi de Jules Ferry : donner aux inspecteurs et aux directeurs d'établissement des prérogatives leur accordant la possibilité de déterminer le manuel scolaire approprié à chaque niveau d'enseignement et ce, sous l'égide du ministère de la tutelle.

Pour ce qui est du manuel scolaire algérien ; il a connu plusieurs étapes, la première est celle de l'après guerre (juste après la guerre) étape durant laquelle fut reconduit le manuel scolaire, manuel hérité de l'école française pendant la colonisation. La deuxième est l'étape de l'algérianisation du manuel ; des efforts considérables ont été déployés pour élaborer un manuel scolaire algérien. Ainsi le défi a été relevé que sur le plan de la forme ou celui du contenu. Quand à sa disponibilité, elle était gratuite, pour les différents paliers de l'enseignement.

La troisième étape est c'est l'actuelle à travers laquelle le Ministère de l'Education Nationale œuvre, en vue d'élaborer de nouveaux manuels scolaires répondant aux nouvelles attentes et aux nouveaux objectifs de la réforme du système éducatif ainsi qu'aux normes universelles de qualité.

---

<sup>1</sup> Bulletin d'information du CNDP, n° 52, p11.

## **1.6.2 Valeur du manuel scolaire**

C'est avant tout, un support pédagogique destiné prioritairement à l'apprenant ; il comporte des leçons et des exercices, il est un livre de référence pour les élèves. Il est rédigé dans un style suscitant leur attention notamment dans les premières étapes de l'enseignement. Le manuel scolaire de français a subi plusieurs modifications depuis sa première élaboration à nos jours, modification relative à son contenu, sa forme, la qualité du papier, son édition, son impression et ce grâce à l'évolution des moyens d'impression et d'édition.

## **1.6.3 La poésie dans le manuel scolaire**

Nous avons observé le manuel scolaire de français au collège en ce qui concerne les quatre niveaux, nous voulions sans prétention d'exhaustivité, tracer un portrait de la situation actuelle du traitement de la poésie au collège. Nous voulons distinguer les différents types de poèmes qui se trouvent dans le manuel scolaire ; est ce que les poèmes sont récents, variés ? Cela permettra à la littérature d'être actuelle et par conséquent, le manuel scolaire portera une empreinte plus au moins vivante voir moderne. Présente dans ses pages, la poésie influe-t-elle ou pas sur l'ensemble du manuel ? En effet peut-on imaginer un manuel de français sans poésie ? Un manuel qui ne fait plus appel à la poésie serait il plus ancré dans le réel de l'enseignement / apprentissage du français ? Nous apportons pour cette présentation des données provenant des programmes en vigueur et de manuels utilisés dans l'enseignement du français langue étrangère. Pour la perception du mouvement d'ensemble nous proposons, ci-dessous un tableau descriptif de la place de la poésie dans le manuel scolaire de français au collège.

#### **1.6.4 Inventaire de la poésie dans le manuel scolaire**

**Tableau 8:**

## 1.6.5 Commentaire

Le support pédagogique destiné à l'élève comporte comme nous venons de le voir dans le tableau ci-dessus des poèmes de différents auteurs. Ainsi nous remarquons une faible présence de la poésie en classe. Dans le manuel de quatrième année par exemple une partie est réservée à un « club des poètes ». Notons que l'objectif de la quatrième année est d'argumenter. Après examen de ces poèmes nous constatons que sur les huit poèmes, six sont suivis de questions ; pour faciliter la compréhension du poème, et construire du sens. *Il s'agit pour l'élève de la quatrième année de se forger à partir de textes variés, oraux ou écrits. Il affinera ses compétences méthodologiques, linguistiques et culturelles tout au long du cycle*<sup>1</sup>. Nous trouvons des questions qui demandent de l'élève une parfaite connaissance de la poésie. Exemple de questions : En ce qui concerne l'étude du poème « la planète malade » Dans une première question on demande à l'élève de démontrer que ce texte est un poème. Dans une deuxième question, le mot strophe est évoqué : « Trouve quel animal est lui aussi menacé dans la dernière strophe ».

Donc tout porte à croire que l'élève a déjà eu au préalable quelques notions sur la poésie ; en effet, en scolarité primaire, l'élève a tout un projet, consacré à l'enseignement/apprentissage de la poésie<sup>2</sup>. Arrivé au collège l'élève sait ce que c'est un poème, une strophe, une rime. Cependant dans la question : Réécris le poème sous forme de texte ponctué. On demande même à l'élève de faire de la réécriture qui à elle seule est une technique à apprendre. Nous constatons que la poésie est instrumentalisée, manipulée pour qu'elle soit un support linguistique pour enseigner les faits de langue, de ce fait elle côtoie des apprentissages qui la dénature, elle ne trouve pas vraiment sa place.

Les manuels d'apprentissage du français abondent en poème, voilà qui est bien, mais faut il toujours l'enseigner, faire sortir la poésie de son anonymat, qu'elle soit parfaitement intégrée dans le découpage séquentiel. Dans le lieu scolaire, l'ensemble des discours est réglé et sanctionné (horaires et programmes). La représentation que l'enseignant se fait de la poésie gênerait elle les tentatives d'enseignement ? Est-il possible que les élèves affrontent leur

---

<sup>1</sup> Programme de la quatrième année 2004.

<sup>2</sup> Manuel scolaire de quatrième année primaire. Projet 3 : Lire et écrire une comptine ou un poème.

lecture et leur écriture quand l'ensemble des travaux les obligent à simuler des situations, à reproduire des savoirs et non à expérimenter leurs rapport à la langue ?

Les poèmes choisis ont tendance à refléter un aspect universel dont le centre d'intérêt est le monde et l'être humain. La majorité des poèmes réfère à un univers pragmatique, et comportent une idéologie moralisatrice. Afin de faire acquérir à l'apprenant un savoir et savoir-faire qui répondent à un objectif instrumental et utilitaire.

Nous venons de démontrer que la poésie n'a pas sa place dans les manuels scolaires ; effectivement la priorité est donnée aujourd'hui au genre romanesque, dont la lecture est plus accessible aux élèves mais aussi plus facilement réinvestissable dans des exercices d'écriture. Sauf que l'opération de « sélection<sup>1</sup> » a été faite. Puisque nous trouvons des poèmes dans le livre scolaire, mais en fragment ; sans aucune séquenciation: Christian Puren apporte une explication concernant les trois opérations de sélection, de séquenciation, et de distribution<sup>2</sup>

*« Les enseignants de langues doivent en permanence réaliser en particulier trois opérations inter reliées :*

*Parce qu'ils ne peuvent tout enseigner, il leur faut constamment retenir et écarter ; que ce soit pour définir les contenus d'une année ou d'un trimestre, pour choisir les documents qui feront partie d'un dossier, pour sélectionner les points de grammaire qui feront travailler à partir d'un dialogue, ou encore, en temps réel en classe, pour décider quelles erreurs de phonétique seront corrigées ou non à la fin de l'invention oral d'un élève. On parle en didactique des langues-cultures de l'opération de sélection.*

*Parce qu'ils doivent assurer une cohérence d'enseignement, il leur faut découper le flux de ce processus en parties dont les contenus présentent une certaine cohésion, [...] Je propose de parler de « séquenciation », terme qui a le triple avantage de correspondre à celle de « séquence didactique » [...] En d'autres termes, la nécessaire segmentation ne doit pas aboutir à une fragmentation.*

*Parce qu'ils ne peuvent tout enseigner en même temps, il leur faut répartir rationnellement ces différentes unités dans le temps, c'est-à-dire les distribuer*

---

<sup>1</sup> Terme emprunté à Christian Puren, conférence du 2-11-2004, comment faire l'unité des « unités didactiques ».

<sup>2</sup> Nous pensons que cela résume la situation actuelle de la poésie en classe.

*chronologiquement en fonction d'un principe de chaînage. C'est l'opération que l'on appelle en didactique des langues-cultures la « distribution <sup>1</sup> ».*

Ces trois opérations sont complexes à réaliser parce qu'elles sont reliées entre elles, parce qu'elles s'opèrent dans une logique d'enseignement mais aussi d'apprentissage. Ces découpages ont évolué au cours de l'histoire, mais nous connaissons tous bien ceux qui constituent aujourd'hui l'héritage professionnel : à savoir, la grammaire, le lexique, la phonétique, la compréhension et production écrites et orales, la culture, et le domaine méthodologique disciplinaire dans lequel l'élève doit disposer d'une certaine autonomie.

À la lumière de ce qui a précédé il apparaît que durant des années le poème a défilé dans les manuels scolaires sans pour autant faire l'objet d'un enseignement. Dans le manuel de la quatrième année moyenne, à titre d'exemple, un club de poètes<sup>2</sup>, est proposé aux élèves, c'est un déclencheur qui incite à la lecture et l'écriture, sauf que sans planification ni intégration de ce dispositif dans un projet d'étude, le résultat serait l'inertie pour la poésie. Le salut de la poésie ne peut venir que de l'école. Il n'avait pas tort et, n'auront pas tort, tout ceux qui dénoncent cette hypertrophie. Les recherches en matière d'enseignement de la poésie pourraient conduire au revirement de cette situation qui est figée depuis longtemps.

Pour mieux comprendre cette situation nous parlerons du « poème » au lieu de parler de poésie. Le « haut langage », selon Jean Cohen<sup>3</sup> ou encore, comme écrit Riffaterre, « le poème dit une chose et en signifie une autre »<sup>4</sup>. Dans un premier temps il serait permis de penser que la poésie est perçue comme un phénomène avant tout intellectuel, élitiste et ésotérique. Une forme qui sort de l'ordinaire, une structure interne qui brise parfois les conventions établies. Une telle perception de la poésie et de telles craintes vis-à-vis de son utilisation remontent à la manière traditionnelle c'est-à-dire textuelle, d'étudier un poème. Une telle méthode n'est peut être plus d'actualité dans un apprentissage qui se fixe pour but d'amener les apprenants à communiquer, à lire et à écrire dans une langue étrangère.

Ainsi, à l'école la représentation que se font élève et enseignant de la poésie gênerait considérablement les tentatives d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Lorsque le principe utilisé pour ce faire est d'ordre pédagogique, censé faciliter le progrès de l'élève, on parle généralement de « progression » (du connu à l'inconnu, du semblable au différent, du concret à l'abstrait, du simple au composé, du facile au difficile, etc.).

<sup>2</sup> cf à l'annexe

<sup>3</sup> Jean Cohen. Le haut langage- théorie de la poéticité, Flammarion, 1979.

<sup>4</sup> Michael Riffaterre, sémiotique de la poésie, le Seuil, 1983.

Les professeurs de français sont chargés d'enseigner, le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire (grammaire de phrase, grammaire de texte et grammaire de discours, comme le veulent les instructions officielles) et bon nombre d'expressions écrites, afin de permettre à l'apprenant d'acquérir un savoir et des savoir-faire, les bases d'une culture personnelle, des outils qui leur seront utiles pour affronter le monde du travail. Amener l'élève à maîtriser la norme écrite et à faire bon usage de la langue ; voilà bien le paradoxe sur lequel repose la découverte de la poésie en classe. Le « bon usage » de la langue.

Le livre auquel le grammairien belge Maurice Grevisse a donné ce titre en 1936 (le bon usage) est né de la volonté de concevoir un ouvrage de référence sur la langue française. Mille sept cents pages pour une approche exhaustive du système linguistique. Une grammaire qui fait autorité dans tous les pays francophones. Le « miroir de la langue dont nous sommes priés d'user », disait il y a un demi-siècle, le préfacier de la 6<sup>e</sup> édition. Seulement, la poésie, en particulier la poésie moderne et contemporaine, s'embarrasse peu de norme écrite. La fréquente disparition de la ponctuation depuis Apollinaire, les libertés prises avec la syntaxe, les jeux poétiques, les déformations lexicales que pratiquent des poètes aussi différents qu'Henri Michaux, Raymond Queneau, Jean Tardieu ou Jacques Roubaud, la désacralisation du langage qui accompagne ces transgressions ne peuvent qu'amener le jeune lecteur à relativiser l'importance de ce « bon usage » de la langue. En poésie tout est permis. Faut-il s'en plaindre ? La poésie présente l'avantage inestimable de permettre la réappropriation de ce matériau commun qu'est la langue.

Avec la poésie l'élève verrait s'ouvrir des espaces de libertés que l'expression narrative ou le discours argumentatif subordonneraient à l'apprentissage raisonné de la langue. Par contre l'utilisation de l'espace de la page, les libertés qu'elle prend à l'égard de la forme et du sens, la poésie serait un mode d'expression qui se situerait à la fois en deçà et au-delà du langage commun. C'est une parole orientée, en particulier à ceux qui rencontrent les plus grandes difficultés à maîtriser la langue. Ce serait un moyen de faire entendre leur propre voix et de se révéler à eux-mêmes. En poésie, le non respect des codes linguistiques ne serait plus la marque d'une incompétence, mais un signe de créativité.

Lorsque nous parlons de l'écriture nous évoquons un point très sensible de la scolarité ; qui est celui des examens écrits qui élimine cruellement le plus d'élèves. Car l'incapacité à dire, cette insuffisance dans l'expression qui rend la pensée exprimée si confuse ou vacillante, s'y révèle noir sur blanc. C'est l'apprentissage d'une démarche qui s'inscrit dans le temps, une approche qui permet d'articuler oral, lecture et activité d'écriture.

L'objectif du cours de français serait de faire lire des œuvres intégrales car ce sont elles qui donnent tout leur sens à la lecture. Il est aussi de confronter l'élève à la diversité des écrits, ce qui nécessite le recours à des extraits de textes. Pour éviter les inconvénients des textes isolés (émiettement, manque d'intérêt des «élèves») nous adopterons une démarche fondée sur des textes groupés. Les groupements de textes ne sont pas des assemblages aléatoires. Ils ont une cohérence fondée sur des objectifs d'apprentissage clairement définis. ils concourent à la réalisation d'un projet pédagogique dans lequel l'accent sera mis sur l'acquisition d'un certain nombre d'outils d'analyse textuelle et leur réinvestissement dans l'écriture (énonciation, comparaison, métaphore). L'identification du genre poétique, et la construction d'un savoir culturel sur un auteur par exemple.

C'est pour cet apprentissage de l'écriture que la nécessité d'exécuter fréquemment des exercices pratiques, précis et ludiques, apparaît avec le plus d'évidence.

### **1.6.5.1 Le système scolaire : Usage du français**

Le rôle assumé par la langue française fait de cette dernière une langue de scolarité, d'information scientifique, de communication et de fonctionnement de plusieurs institutions de l'Etat. Le rapport entre langue maternelle et langue étrangère marque un conflit entre les deux cultures. Ainsi, cela va à l'encontre de la politique d'arabisation.

La langue française est considérée officiellement comme une langue vivante étrangère d'après son usage ; dès 1962 et conformément à la plate- forme de la Soummam<sup>1</sup>, la langue arabe est définie comme langue nationale et officielle. La langue française reste, de 1962 à 1970 une langue véhiculaire servant au fonctionnement des institutions et un médium d'enseignement dans les établissements scolaires.

---

<sup>1</sup> Charte de Tripoli 1962- 1956.

Mais l'usage qui en est fait montre le contraire, en effet cela est la conséquence de 132 années de colonisation, d'un vide laissé par la déperdition du système colonial, et surtout, face à la nécessité de faire fonctionner l'économie nationale. C'est pour cette raison que le français reste le véhicule de savoirs et de compétences techniques pour répondre à une urgence d'ordre économique et sociale. La langue arabe qui se voit déclasser par la force des choses, reprend peu à peu sa place. Ainsi dès 1972, les objectifs économiques fixés par le premier plan quadriennal restreignent le français au statut d'instrument de communication pour faciliter l'accès au savoir technique et scientifique. « *L'enseignement du français en Algérie ne saurait se définir, dans son contenu et ses méthodes, qu'en fonction de ces données essentielles : d'une part, l'orientation générale du pays et ses options fondamentales et d'autre part, le fait que le français si répandu qu'en soit l'usage, doit être à présent considéré en Algérie comme langue vivante étrangère...cet enseignement doit assigner des objectifs essentiellement linguistiques<sup>1</sup>* ». Son enseignement a pour seul objectif de faire acquérir en dehors de toute considération culturelle, la maîtrise d'un instrument utilitaire, dont la principale fonction est de rendre compte des phénomènes techniques et/ou scientifiques.

Cette attitude veut transformer la langue arabe, de la rendre apte à décrire le monde scientifique moderne. « *La vivification de cette langue en un instrument d'éveil et de création, de développement et de progrès de recherche scientifique et de transformation sociale<sup>2</sup>* ». Cette ambivalence, arabe/français durera jusqu'en 1979. A partir des années 80 des rapports antagonistes apparaissent ; les élites arabisantes et francisantes nourrissent une opposition.

La complexité de la situation linguistique algérienne réside moins dans l'hétérogénéité linguistique que dans la contradiction très forte entre le théorique ; c'est-à-dire les normes officielles dictées par le discours idéologique de l'état et l'usage réel des différentes langues. Le législateur déconseille, si non proscrit l'usage du français alors que beaucoup de textes officiels (lois, circulaires, notes de services, etc.) sont encore souvent rédigés en français, puis traduits en arabe. C'est en 1969 qu'un décret présidentiel fait obligation à toutes les institutions de l'Etat de traduire en arabe tous les textes officiels et documents administratifs rédigés en français, cependant le degré d'utilisation du français dans les institutions officielles reste difficile à cerner.

---

<sup>1</sup> Directives pédagogiques. p 15. 1972.

<sup>2</sup> Charte nationale. 1976. p 65.

L'Algérie compte près de 37 millions d'habitants dont les moins de 15 ans représentent 28,4% de la population totale, contre 7,3% pour les 60 ans et plus. (Statistiques du CNES, Janvier 2007). D'après le rapport élaboré par le Conseil National économique et Social (CNES), il existe dans notre pays 6.400.000 analphabètes (soit 21,3 % de la population). Ce taux était de 31,6 % en 1998 et représentait une population de près de 7,5 millions de personnes dont 27.2% âgés de moins de 15 ans (en 2006). Concernant le taux d'élèves scolarisés âgés de 6 ans, il est passé de 87,92% en 1995 à 96,01% en 2005 selon les statistiques publiées par le Ministère de l'éducation Nationale. Par contre l'UNICEF estime le taux de scolarisation des enfants âgés de 6 ans et plus à 78.6% seulement pour l'année 2006. le taux de scolarisation d'élèves inscrits dans un niveau spécifique d'enseignement primaire ou secondaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population totale d'âge légal d'entrée au même niveau d'enseignement, a depuis progressé, il a atteint 78 % Cette dernière donnée est celle dont disposait le Bureau du Rapport sur le développement humain au 15 octobre 2012<sup>1</sup>.

Selon le CNES (2006), ce phénomène est dû à des raisons sociologiques et économiques, étant donné que l'école est perçue par les filles comme un espace d'émancipation et un moyen de promotion sociale. C'est ce qui les pousse à persévérer dans leurs études. Toutefois, la scolarisation des enfants dans les zones rurales et dans le sud du pays (Sahara) est moins importante que dans les zones urbaines, notamment celle des filles<sup>2</sup>.

#### **1.6.5.2 Taux de scolarisation : Tableau N° 9**

<b>Type d'enseignement</b>	<b>Âge</b>	<b>Pourcentage</b>
Enseignement obligatoire	6-15 ans	<b>96,01%</b>
Enseignement secondaire	16-19 ans	<b>38,71%</b>
Enseignement supérieur	20- 24 ans	<b>21,77%</b>

<sup>1</sup> Source : Institut de statistiques de l'UNESCO (2012). <http://stats.uis.unesco.org>

<sup>2</sup> Description du système éducatif en annexe.

### 1.6.5.3 Incidence du volume horaire sur l'apprentissage

L'enseignement est dispensé en arabe littéraire moderne, et ce n'est qu'à partir de la troisième année, cycle fondamentale primaire que l'apprentissage du français apparaît dans les programmes. Étudiée durant tout le cursus scolaire, elle devient un médium d'enseignement dans certaines filières de l'enseignement supérieur et technique. Le volume horaire officiel qui lui est consacré, varie selon les différents paliers du système éducatif. Nous ne citerons ici que le volume horaire relatif à l'enseignement du primaire et du moyen.

**Tableau N° 10 Volume horaire au primaire**

<b>Volume hebdomadaire</b>	<b>horaire Français</b>	<b>Arabe</b>
<b>Primaire</b>		
3 <sup>e</sup> année	3h	27h
4 <sup>e</sup> année	5h30mn	25h30mn
5 <sup>e</sup> année	5h30mn	25h30mn

**Tableau N° 11: Volume horaire au collège**

<b>Volume horaire hebdomadaire</b>	<b>Français</b>	<b>Arabe</b>
<b>Collège</b>		
1 <sup>e</sup> année moyenne	5h	24h
2 <sup>e</sup> année moyenne	5h	23h
3 <sup>e</sup> année moyenne	5h	24h
4 <sup>e</sup> année moyenne	5h	22h

A la lecture de ces deux tableaux nous remarquons que le français occupe une place réduite dans les programmes. Par conséquent l'incidence du volume horaire se répercute sur la maîtrise de compétences réelles en langue française de l'élève.

## 1.7 La poésie dans les textes officiels

Lorsque nous nous penchons sur les instructions officielles, et sur les manuels scolaires, nous sommes interpellée par le peu d'importance accordée à la poésie et par les différences considérables de pratiques en la matière.

Après une lecture minutieuse des programmes officiels, nous constatons que la poésie est évoquée, mais timidement, comme il est mentionné dans le programme du français au collège. « *Tout au long des années de collège, l'élève doit acquérir de plus en plus d'aisance dans l'acte de lecture, dans l'acte d'écriture et dans la prise de parole. Il enrichira progressivement sa connaissance des divers types de discours à partir essentiellement des pratiques de lecture, d'écriture, de jeu théâtrale et poétique pour qu'il parvienne à cette maîtrise active, il faut le mettre en situation de :*

- *Construire un énoncé oral*
- *Lire des textes complets (même très courts), progressivement plus complexes.*
- *Rédiger lui-même des textes organisés ; une place de plein droit est accordée à la création personnelle<sup>1</sup> ».*

Ici on ne parle pas d'enseignement de la poésie, mais on évoque le texte poétique qui est utilisé comme support pédagogique, exploité dans les trois grands axes constitutifs de cet enseignement. A savoir : lecture, écriture, oral. Mais pouvons- nous aborder un poème sans en connaître la technique ? Selon les propos de Daniel Delas<sup>2</sup> *En poésie la technique et le savoir faire, le métier comme on dit parfois, jouent un rôle important dans le processus d'écriture comme dans celui d'une lecture attentive et spécifique.* Toujours selon ces mêmes programmes, enseigner le français c'est permettre aux élèves de se constituer un bagage culturel et une connaissance du patrimoine littéraire.

---

<sup>1</sup> Programme de première année moyenne. Direction de l'enseignement fondamental. Avril 2003.

<sup>2</sup> Daniel. Delas, Aimer/ enseigner la poésie, Syros/ Alternatives, 1990, p67.

Or la poésie fait partie intégrante de ce patrimoine, que l'enseignant choisisse des poèmes du patrimoine français ou algérien.

Comme nous l'avons vu au début au collège pour aborder l'étude de la poésie, l'enseignant peut choisir de le faire à partir d'un ensemble de poèmes de différents siècles. Les auteurs qu'il est recommandé d'étudier sont les suivants : Paul-jean Toulet – Xavier Privas – Paul Verlaine – Maurice Roblinat – M.O.Taberlet – Alain Souchon – Claude- Roy - Cécile Chabot – Pierre Menanteau - Raymond Queneau – Paul Neuhuys – M Alyn – R. Philombe – Maurice Carême –Victor Hugo – Federico – Garcia Lorca – Nadia Guendouz – Hamid Tibouchi – Malek Haddad – Bayati - L'Emir Abdelkader.

Une des caractéristiques les plus intéressantes du texte littéraire en général et de la poésie en particulier, est de permettre une confrontation avec l'altérité. Nous disons que les poèmes utilisés dans les manuels sont en général descriptifs. Dans la grande majorité des cas les thèmes choisis suivent deux orientations, d'une part, ils suscitent une réflexion sur l'expression des sentiments ; permettent donc l'expression du ressenti individuel de l'élève. Selon Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher : « *La littérature est un universel singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun<sup>1</sup>* ». D'autres part une amorce à une discussion, proposent des sujets à débat. Nous soulignons que l'utilisation de la poésie dans les manuels scolaires présentent un aspect de la culture française, elle verbalise la compréhension ou l'incompréhension des poèmes dans le but de créer une véritable relation d'intercompréhension. Le point fort à relever est que cette variété de poèmes est agrémentée de points de vue rendus possible par des textes venus d'autres pays que la France.

---

<sup>1</sup> Abdallah- Pretceille Martine, Porcher L. Education et communication interculturelle, Paris, Presses Universitaires de France. Coll. L'éducateur, 1996. P 142.

Même si l'on propose à l'enseignant d'étudier une série de textes. En effet, les textes présents dans le manuel assure la cohérence de la séquence, réunissant un nombre limité mais suffisant de textes (quatre à cinq paraît une bonne moyenne) ; ils constituent une unité d'apprentissage autour d'une notion littéraire, culturelle ou fonctionnelle ». Cela permettrait aux élèves d'établir des relations d'un texte à l'autre et de réinvestir dans les différentes analyses des savoirs et des compétences acquis lors des études précédentes. Cette série de textes inciterait aussi à établir des comparaisons et des différences entre les textes qui le constituent. Or ce rapprochement pourrait être un bon point de départ pour une étude qui prendrait appui sur cela pour ensuite aller plus loin dans l'interprétation et la recherche du, ou des sens, du poème en question.

Comme bilan intermédiaire, relevons l'apport indéniable du poème en classe, qui peut faire l'objet de lectures portées dans un premier temps sur les composantes lexicales et syntaxiques du poème, qui peuvent ensuite donner lieu à des activités de création ou de recherche de sens plus ponctuelle.

Les instructions officielles n'indiquent pas des principes que l'enseignant doit appliquer pour construire son choix de textes : « Il définit un objectif de connaissance clairement identifié. Par exemple la notion de « fable », [...] celle d'« épique » ou celle de

« calligramme » [...]. Il rapproche des textes autour d'un thème commun lorsque cette démarche permet de passer de la dimension thématique à l'étude d'une problématique.

### **1.7.1 Dire le poème : Pratiques mises en place**

Le travail sur la poésie est lié de manière privilégiée à l'oral : écoute et diction de poèmes. L'enseignant commence à sensibiliser les élèves aux liaisons entre l'expression sonore (prosodie, rythme, assonance et rimes) et le contenu figuratif de la poésie. On identifie les figures-reines du discours poétique (métaphore, comparaison, métonymie, antithèse, périphrase) et les symboles. Ainsi, toute étude poétique est liée à l'oral.

En classe de première année l'accent est porté sur « le travail de la diction : lecture à voix haute de poèmes, récitation de poèmes. Le travail sur la diction des textes appris par cœur doit pouvoir être accompagné d'un travail sur « les différents langages de l'espace et du corps (mime, mimiques, attitudes corporelles, installation dans l'espace de la classe; les élèves comprennent ainsi le rôle de ces éléments signifiants dans toute situation de communication. Afin de bien leur montrer que la diction d'un texte est aussi une interprétation de son sens, l'enseignant peut en faire une lecture personnelle.

Collès<sup>1</sup> rappelle également combien le poème peut être une source intéressante d'apprentissage, par le fait qu'il traite de « thèmes quasi universels » et que sa langue « facilite l'apprentissage de la prononciation et de l'intonation »

### **1.7.2 Ecrire le poème**

L'apprentissage de la poétique passe aussi par le passage à la production. C'est aussi en écrivant que l'on apprend à mieux lire. En ce qui concerne ces activités d'écriture, les programmes insistent sur le fait qu'elles doivent avoir pour objectif de développer le plaisir d'écrire et la capacité de s'exprimer par écrit.

---

<sup>1</sup> Collès, L. 2003. La poésie en classe de français langue étrangère. Enjeux 56, 66,74.

Les programmes demandent de distinguer « deux grandes catégories d'exercices d'écriture : ceux qui visent à faire acquérir des moyens d'écrire, ceux qui visent à contrôler les acquis. Les premiers sont brefs et fréquents. Chacun d'eux doit avoir un objectif précis : donner des moyens syntaxiques, stylistiques, lexicaux. Les exercices d'écriture poétiques qui, en faisant jouer sur les mots (sens, forme et sonorités), contribuent à développer les capacités d'écriture, y ont toute leur place. Les exercices qui visent à contrôler des acquis, plus élaborés, se situent en fin de séquence. »

Les consignes d'écriture devraient être évidemment très explicites et le l'enseignant d'indiquerait ses critères d'évaluation. Les supports sont variés : mot, texte, image, objet, etc.

Au collège, l'enseignant qui aborde la poésie en classe, l'instrumentalise la manipule, pour en faire un support linguistique pour enseigner les faits de langue. Les exercices à contraintes formelles sont privilégiés ; les exercices d'écriture poétique prennent surtout appui sur des consignes formelles qui sont, pour les élèves, plus contraignantes que stimulantes. Les exercices peuvent consister en des imitations de poèmes ; ils pourraient viser une écriture plus créative en proposant une forme (par exemple, le distique, le quatrain) ou un mètre (par exemple l'octosyllabe ou l'alexandrin). On accorde une attention particulière aux consignes qui prennent en compte les aspects sonores et visuels de la langue : les élèves composent des poèmes à partir de sons, de rimes, de mots choisis pour leurs sonorités suggestives ; ils mettent en page mots, phrases et poèmes.

Les programmes officiels, nous venons de le voir, incitent implicitement donc l'enseignant à aborder l'étude de la poésie dans sa classe. Or, si la poésie est déjà un genre difficile à aborder du fait de tous les problèmes théoriques qu'elle pose, l'enseignant se heurte de plus aux réactions des élèves, à leurs éventuelles difficultés de compréhension, et surtout leur démotivation.

Le système scolaire transforme rapidement les déterminismes socioculturels en vérité pour l'élève. Par le biais du bulletin scolaire, notamment, le collégien intériorise ses résultats

non pas comme le fruit du système dans lequel il évolue, mais comme le verdict implacable de ce qu'il est intrinsèquement capable de faire ou pas.

Actuellement les enseignants parient sur une motivation extrinsèque qu'ils négocient sous la menace d'une mauvaise note, ou d'une sanction. Avoir plus de temps pour susciter le désir d'apprendre n'est qu'une condition nécessaire ; en effet la compétence requise est d'ordre didactique, épistémologique ou relationnel. Nous pensons que parfois les élèves sont susceptibles de se prendre au jeu de l'apprentissage si nous leur offrons des situations ouvertes et stimulantes. C'est ce que nous allons tenter d'expérimenter, à savoir travailler en riant, en jouant en ayant du plaisir.

Nous consentons à un tel investissement, il nous faut une bonne raison ; le plaisir d'apprendre en est une, le désir de savoir en est une autre. Notre stratégie se développera donc dans un double registre :

- Créer, intensifier, diversifier le désir de savoir.
- Favoriser la décision d'apprendre.

Du désir de savoir à la décision d'apprendre, le chemin n'est pas droit, enseigner, serait donc pour nous renforcer la décision d'apprendre, enseigner, serait aussi stimuler le désir de savoir. On ne peut désirer savoir lire, écrire que si on se représente ces acquis et leurs usages.

## **1.8 Nouveaux programmes : leur mise en pratique**

De nos jours tous les systèmes éducatifs sont interpellés sur la pertinence et la qualité de leurs programmes et de leurs stratégies pédagogiques au regard de leurs missions communes, fondamentales et permanentes qui sont : instruire, socialiser et qualifier. Le Référentiel des programmes a un caractère technique et méthodologique, il tient lieu de document d'orientation destiné à encadrer les travaux de conception, d'élaboration et d'adaptation des programmes et des stratégies pédagogiques. C'est à la fois une référence première et un instrument de validation des programmes.

De ce fait ; le système éducatif algérien ne saurait déroger à la règle. Les mesures préparées et décidées par le Gouvernement, puis approuvées par l'Assemblée Populaire Nationale et par le Conseil de la Nation en juillet 2002 visent des objectifs prioritaires<sup>1</sup>.

- *La confirmation et la dynamisation des options nationales du système éducatif en consolidant, notamment, ses acquis en matière d'algérianisation, de démocratisation et d'orientation scientifique et technique.*

- *L'amélioration du rendement qualitatif du système, la correction et la résorption des distorsions qui grèvent son développement et la pertinence de son action.*

- *La prise en compte des transformations intervenues au double plan national et international dans les domaines politique, économique et social.*

- *L'ancrage du système éducatif dans le vaste mouvement de transformation et de développement des domaines du savoir humain et des technologies nouvelles de l'information et de la communication.*

L'enseignement du français est organisé comme un tout : cette recommandation figurant dans les instructions pédagogiques garde toute son actualité dans les nouveaux programmes. Avec la globalisation et le décloisonnement de l'enseignement du français, on évite d'émietter les diverses activités et l'on veille à ce que le travail effectué dans chacun des domaines (lecture, étude de langue, expression écrite et orale) n'apparaissent pas comme une fin en soi. Cette globalisation respecte une progression dans les apprentissages et s'appuie sur une organisation en séquences d'enseignement.

Une séquence correspond à un ensemble continu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'un enseignement.

### **1.8.1 Distinction entre programmes et curriculum**

Il existe à propos des programmes, un singulier paradoxe ; instrument de gestion de l'action éducative, ils sont considérés à juste titre comme les leviers du changement. Il n'est pas de réforme du système éducatif qui ne s'appuie sur les programmes. C'est par les programmes que l'institution scolaire exprime sa philosophie et assigne les objectifs d'éducation qui la traduisent. Mais quelle distinction faisons-nous entre programmes et curriculum ? Benamar Aicha apporte des précisions à ce sujet.

---

<sup>1</sup> Référentiel des programmes. 2006.

« Le concept de programme réfère à un mode d'organisation de l'enseignement centré sur la connaissance à faire acquérir. Il s'agit bien souvent d'une liste de connaissances de notions ciblées. Ces notions sont organisées en fonction d'une logique propre à un champ de connaissances et à une discipline considérée comme un savoir constitué. Par contre, le concept de 'curriculum' désigne toutes les expériences d'apprentissage organisées, auxquelles pourrait être exposé l'apprenant sous la responsabilité de l'école[...] comme il englobe l'ensemble des méthodes et des moyens utilisés ainsi que des procédures d'évaluation retenues<sup>1</sup> ».

Pour Seguin, « les programmes scolaires représentant l'élément essentiel du curriculum car c'est à leur niveau que se concrétise la politique éducative. Ce sont les instruments permettant la réalisation des objectifs de formation découlant de cette politique dont ils sont pour l'opinion publique, mais souvent aussi pour les enseignants, la partie visible et concrète. Pour cette raison, ils doivent assumer avec l'enseignement, la responsabilité de la réussite ou l'échec d'une réforme<sup>2</sup> ».

Au regard de ces deux concepts, le programme serait un référentiel qui spécifie les contenus d'enseignement de chaque niveau ; une progression organiser. « Organiser un programme suppose avant tout de tenir compte des besoins et des souhaits de la classe<sup>3</sup> ».

Le curriculum, est un concept qui a de nombreuses facettes et qui fait l'objet de définitions diverses qui s'accordent sur le sens général à donner à ce terme, mais divergent sur les nuances et notamment sur la question de savoir s'il faut inclure ou non dans le curriculum les moyens et l'action d'enseignement elle-même. A ce propos, nous donnerons au mot « curriculum » le sens d'un projet d'éducation ou de formation comportant la spécification des résultats attendus, la définition des voies et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces résultats et un plan d'évaluation des effets de l'action. Ainsi il comprend

---

<sup>1</sup> Benamar Aicha, *Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie*. Les cahiers du CRASC, N° 16. 2009. p7.

<sup>2</sup> Seguin. *Plan de formation et modalités de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi*. Août 1998. p 47.

<sup>3</sup> Janine Courtillon. *Elaborer un cours de FLE*. Hachette. 2002. p94.

La définition des objectifs, la planification des stratégies et des activités éducatives pour l'atteinte de ces objectifs, la planification des contenus disciplinaires, des expériences d'apprentissages apparentes ou cachées et L'élaboration, l'implantation et l'évaluation des programmes et des systèmes éducatifs.

Des considérations précédentes, nous pouvons tirer un plan d'élaboration des curricula. Celui que nous exposons est regroupé en trois niveaux :

- a) l'analyse des fins et la mise au point des objectifs.
- b) la recherche des méthodes et des moyens d'enseignement, y compris éventuellement la réalisation des instruments.
- c) la mise au point des méthodes et la détermination des moyens de l'évaluation, y compris éventuellement la réalisation de ses instruments.

Le modèle des curricula que nous proposons s'appuie sur l'axe suivant :

**Tableau N°13 Modèle des curricula**

Politique éducative	Contenus	Action Educative
Déterminée par ceux à qui la collectivité a confié la responsabilité des grandes orientations de l'éducation	(profils, programmes, objectifs) Directement dérivés de la politique éducative instaurée par les responsables de l'organisation et/ou de la réalisation de l'éducation	Directement axée sur les profils ou les programmes, cohérente avec les intentions de la politique éducative

Ce point d'entrée dans le curriculum consiste à analyser ou à fixer, selon que la politique éducative est imposée ou non. Les opinions fondamentales qui orientent l'éducation sont particulièrement ses priorités individuelles ou sociales et les besoins ou demandes qu'elle doit satisfaire. Aussi les valeurs sur lesquelles elle s'appuie et la liberté qui est laissée à l'enseigné quant au choix de ces valeurs ; et la conception de la connaissance et de la culture qui sous-tend l'action éducative. Cela devrait assurer la cohérence entre l'action éducative et

les valeurs, la philosophie morale, politique ou religieuse ainsi que la culture qui la détermine  
«*Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie :*  
*-des valeurs communes à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale ;*  
*-des valeurs plus spécifiquement individuelles : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humanistes ouvrant sur l'universel<sup>1</sup> ».*

Le curriculum, qui englobe l'ensemble des programmes disciplinaires, reste le cadre unificateur qui réalise la convergence des objectifs pour la mise en œuvre de ces valeurs. Chaque discipline, en fonction de sa vocation propre, prend en charge de façon spécifique et préférentielle, ou de façon complémentaire, les valeurs qui sous-tendent les finalités du système éducatif. À savoir : les textes fondateurs de la nation et la politique d'éducation.

Il s'agit ici de préciser le résultat attendu de l'action éducative en terme de profils de l'enseigné ou de programmes pédagogiques fonctionnels : à cette fin, nous procéderons à une analyse des rôles, des fonctions et des tâches que devra pouvoir remplir l'enseigné. Cette analyse s'accompagnera d'une recherche des situations dans lesquelles l'enseigné devrait jouer ces rôles, remplir ces fonctions et accomplir ces tâches. Il faudrait également, à cette effet, déterminer les attitudes nécessaires ou souhaitables que devrait pouvoir manifester l'enseigné et les valeurs qu'elles sous-tendent. Enfin, chacun des buts ainsi trouvés devrait être évalué, particulièrement en ce qui concerne sa cohérence avec la politique éducative.

Il s'agit aussi de recenser et d'étudier les caractères de la population des futurs enseignés, qui devraient être pris en compte dans l'établissement des buts de l'éducation, les choix des matières à enseigner et la conception des expériences éducatives qui permettront d'atteindre les buts visés.

Ces caractères peuvent être de nature :

-psychologique (maturation, perception...)

---

<sup>1</sup> Référentiel des programmes, 2006. p.5

- pédagogique (acquis antérieur, habitudes scolaires...)
- culturelle (valeurs véhiculées, mode de pensée privilégié...)
- sociologique (attentes de l'éducation, milieu familial...)
- linguistique (niveau de langage, structures de la langue...)
- physiologique (âge, nutrition).

Ces caractères déterminent des contraintes ou des éléments catalyseurs qu'il faudra avoir bien présents à l'esprit dans toute la démarche de mise au point du curriculum.

Les connaissances humaines et les opérations de l'intelligence sont organisées selon des structures et dans des classes qui facilitent considérablement l'apprentissage, d'une part, parce qu'elles constituent une organisation logique et, d'autre part, parce qu'elles permettent des transferts. Cependant, ces structures constituent aussi des contraintes parce que la forme qu'elles ont dans la « matière » ne correspond pas nécessairement à la manière dont se structurera la connaissance dans l'apprentissage. D'autre part, il y a plusieurs organisations possibles des connaissances : soit, par exemple, « verticale » ou disciplinaire, soit « horizontale » ou interdisciplinaire.

Quelle que soit l'approche, il faudra se demander : « quelles connaissances sont indispensables à l'élève pour qu'il puisse atteindre les buts visés ? » à cette question, nous pouvons répondre par l'énumération de matières sur la base d'une discipline comme nous le faisons encore le plus souvent. Cette façon de procéder est trop indifférenciée : nous réalisons bien que certaines parties ou certains aspects d'une discipline sont indispensables et, au lieu de rechercher ceux-ci avec précision, on inscrit toute la discipline au programme, ce qui conduit à oublier les buts et à se dévouer aveuglément à l'enseignement de la discipline pour elle-même.

Il faut donc plutôt essayer de trouver, les faits et les notions indispensables, les relations et les structures qui les lient, les opérateurs que l'élève devra pouvoir mettre en

œuvre, les situations où l'élève sera placé et les catégories de problèmes qu'il devra pouvoir résoudre.

Tout état tend à utiliser l'enseignement comme un élément essentiel d'un projet politique général. Une question fondamentale s'impose à savoir l'éducation est-elle d'abord un moyen de former des individus ou bien de construire une société ?

Nous évoquerons maintenant, la focalisation de l'éducation et la focalisation vers l'individu. Nous appellerons « focalisation » de l'éducation cette priorité qu'elle doit, en cas d'opposition, accorder à l'individu ou à la société et nous parlerons d'éducation focalisée vers l'individu, la société ou « l'équilibre social ». Dans ce dernier cas, nous reconnaitrons les nécessités sociales mais nous accorderons cependant à l'homme (et non à l'individu en tant que tel) une primauté sur la société.

Enfin à ces deux pôles de l'action éducative que sont l'individu et la société, nous pourrions ajouter un troisième axe qui est celui de l'espèce.

En effet il se développe une éducation centrée sur les problèmes des rapports de l'homme et de l'environnement. La position de cette « éducation pour la survie » a été explicitée par Shane (1970) et elle mérite d'être mentionnée. Cette affirmation conduit à approfondir le problème de la focalisation de l'éducation et à le poser dans la question suivante : qui doit tirer le plus grand avantage de l'action éducative ?

La réponse pourrait être l'individu qui reçoit l'éducation, la société ou la communauté dans son ensemble, des groupes particuliers dans la société<sup>1</sup>, ou encore l'espèce.

Une éducation qui est fixée sur la réalité immédiate et tangible d'une communauté locale est une idée qui se manifeste de plus en plus et qui se traduit par l'importance particulière qu'on accorde, dans certains pays, à l'éducation rurale, par la création d'écoles axées sur des cultures locales ou encore par des actions éducatives spécifiques axées sur la communauté locale, telles que les « EPA » (Educational priority Areas) en Grande-Bretagne qui sont des « zones de priorité éducative ».

---

<sup>1</sup> Par groupes particuliers, il faut entendre : une classe sociale, plutôt qu'une autre, un groupe local, un groupe politique, un groupe privé (une entreprise par exemple).

## 1.8.2 L'orientation de l'éducation

Une option fondamentale de la politique éducative est relative à l'horizon que vise l'éducateur ou, en termes plus précis, le choix entre le passé, le présent et le futur en ce qui concerne la personne qu'on éduque et la société qu'on veut construire. Lorsqu'il s'agit du futur, il faut encore savoir si on vise un modèle précis ou bien si on ne fait pas d'autres hypothèse de société relative au futur que l'image que peut en donner une vue prospective extrapolée.

Nous pouvons donc distinguer quatre orientations possibles :

- le passé et la tradition
- le présent
- un futur non spécifié (bien que basé sur une hypothèse de société)
- un futur spécifique par un modèle précis de société.

Contrairement à ce que nous pourrions penser au premier abord, ces quatre orientations ne sont pas mutuellement exclusives car un aspect de l'éducation peut être orienté vers le passé alors qu'un autre est dirigé vers le présent ou l'avenir.

C'est ainsi que certains pays africains essayent de bâtir une éducation affective et esthétique basée sur la tradition et les valeurs de leur héritage culturel en même temps qu'ils s'efforcent de promouvoir une éducation cognitive axée sur le développement, c'est-à-dire orientée vers un futur spécifique par un modèle économique (capitaliste ou socialiste selon l'orientation politique du pays). Cette bipolarité de l'éducation est très évidente dans beaucoup de pays en voie de développement mais elle existe aussi dans une certaine mesure dans la plupart des systèmes éducatifs. Le problème de l'orientation de l'éducation est le plus souvent un problème de priorité plutôt que de choix exclusif.

Dans un ordre d'idées voisin, Skilbeck<sup>1</sup> considère que face au changement extérieur, l'école peut adopter quatre stratégies, suivre le courant, préserver le meilleur, ignorer le changement ou regarder vers l'avenir. La première stratégie conduit à réclamer l'ajustement et la pertinence du curriculum au monde tel qu'il est, la seconde est un conservatisme sélectif qui implique des critères de choix conscients, la troisième n'est pas une stratégie à proprement parler mais une attitude plus au moins consciente de conservatisme et la

---

<sup>1</sup> Skilbeck, M. (1975), School-based curriculum development and the task of in-service education, in E. Adams (ed), in service Education AND teaching centre, Pergamon.

quatrième implique que l'école se fixe des objectifs clairs en anticipant les effets futurs de son action d'aujourd'hui.

L'éducation nouvelle devrait se tourner vers l'avenir et adopter une attitude « prospective » afin de définir aussi bien que possible ce futur auquel elle doit préparer les enfants d'aujourd'hui. Voilà ce que nous a fournis Gilles Ferry en parlant du monde de l'an 2000<sup>1</sup> :

*« Il est difficile d'imaginer ce que sera le monde de l'an 2000. On peut cependant admettre que certaines tendances qui se manifestent actuellement persisteront ou s'accroîtront :*

*- des échanges internationaux concernant toutes les formes de l'activité humaine.*

*-La mobilité sociale et professionnelle ;*

*-L'avènement d'une culture audio-visuelle ;*

*-L'accroissement exponentiel des informations disponibles ;*

*-La part croissante des loisirs et des besoins culturels ;*

*-Les transformations accélérées de l'environnement et des modes de vie ;*

*-L'ère des structures en mouvement.*

*En conséquence, l'éducation deviendra la fonction sociale primordiale et sera caractérisée par la prolongation généralisée des études d'acquisitions définitives durant la période scolaire, d'où la nécessité d'étaler et de renouveler les acquisitions pendant toute la vie ;*

*L'articulation étroite de l'enseignement sur les sources extérieures d'information ;*

*La place privilégiée qui sera celle des langages et des techniques propres à faciliter les communications entre les individus et entre les groupes.*

*Mais ce qui paraît le plus probable, c'est que les changements de toutes nature iront en s'accéléralant, augmentant toujours davantage l'incertitude du futur. Dans la vie professionnelle, dans la vie sociale, dans la vie familiale, chacun devra faire face à des situations imprévisibles, résoudre des problèmes toujours nouveaux, changer périodiquement ses méthodes de travail et ses modes de vies ».*

Cette confrontation d'idées nous permet de prendre du recul et de réfléchir à ce qui devrait se faire et se projeter dans l'avenir. Car nous remarquons aisément que treize ans après, les prévisions de G Ferry s'avèrent exactes.

L'interaction entre la focalisation de l'éducation vers l'individu ou la société et son orientation vers le passé, le présent ou le futur conduit à se demander si la finalité de l'éducation est de préparer l'individu à s'insérer dans une société passée, présente ou future non spécifiée ou si elle doit avant tout contribuer à réaliser un modèle de société future en préparant les hommes à s'insérer dans ce modèle ; ce qui conduit à leur inadaptation au modèle actuel et constitue une stratégie pour le modifier ou le renverser ; en d'autres termes, il s'agit de savoir si l'éducation doit être une fin en soi ou essentiellement un instrument d'action ou de pression politique.

Le problème est, ici encore, une question de priorité entre la fin éducative en soi et la conception de l'éducation comme moyen de provoquer des transformations dans la société et, décrite dans ces termes, la question fait bien apparaître qu'il n'y a pas incompatibilité mais hiérarchie car il est bien évident que, pour changer les choses, il faut aussi changer les hommes.

Il existe d'ailleurs des positions intermédiaires entre la priorité absolue donnée à l'une ou l'autre option. Parmi celles-ci, il convient de citer l'important mouvement du « reconstructionnisme » et plus particulièrement, du « reconstructionnisme social » dont les défenseurs se situent entre les deux extrêmes, avec une marge assez large de variation.

Voici par exemple une déclaration de Metcalf et Hunt qui illustre cette position : « *On définit parfois un curriculum pertinent par le fait qu'il concerne les problèmes de la*

---

<sup>1</sup> Ferry, Gilles. La liberté d'apprendre. Revue française de pédagogie. 1968.

*jeunesse. Ce n'est pas assez bien. Il est plus pertinent d'engager les jeunes gens dans une étude des problèmes de la culture plus large dans laquelle leurs problèmes personnels trouvent leur origine [...] les études historiques et culturelles sont le plus pertinentes quand elles nous aident à prédire le future ou à faire la transition <sup>1</sup>». Nous voulons surtout faire remarquer que sans nier l'intérêt des besoins individuels, beaucoup de reconstructionnistes admettent plus au moins explicitement qu'un des buts de l'école est de préparer l'avènement d'une nouvelle société.*

### **1.8.3 Outils pour l'élaboration des programmes**

A l'inverse des méthodes dans lesquelles tout est défini d'avance, les approches actuelles, à savoir l'approche par compétence ; propose l'analyse des besoins, elle répond à des publics différents (formation, société, âge...). Cette analyse consiste à recueillir des données dans différents domaines concernant l'apprenant avec des outils tels que : le questionnaire, l'enquête, l'entretien. Cela permet de déterminer le niveau réel, la personnalité de l'élève, ainsi que l'objectif ciblé. Il est très important que l'apprenant soit impliqué dans ces procédés. Rien ne doit se faire à son insu. La pleine participation ou collaboration active est essentielle. L'inventaire des besoins peut servir de cadre pour la confection et la mise en œuvre du programme établi justement en fonction des besoins des élèves.

Il y a différents ordres et théories de classement des besoins.



***Enseignement orienté vers les compétences :***

---

<sup>1</sup> Metcalf & Hunt. Perspective. L'éducation intégrée: de la théorie à la pratique. 1970.

Les réformes ont eu lieu au moment où, parallèlement, le parlement européen et le conseil des ministres européen approuvaient (de 2000 à 2006) un cadre de référence pour les « compétences-clé » nécessaire « à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité ». Ce programme est proposé par la banque mondiale pour entrer dans l'économie de la connaissance. Les travaux théoriques de chercheurs anglo-saxons relatifs à la « competency based education » remontent pour la plupart au début des années 70 [Houston et Holsam 1972, Schmiedler 1973, Burns et Klingstedt 1973]<sup>1</sup>. Cependant, ces travaux concernaient essentiellement la formation professionnelle.

Cette orientation didactique s'étend à tous les niveaux et types d'enseignement hollandais par exemple. La réforme essuie très vite de sérieuses critiques dès le début des années 2000. Notamment en raison de l'extrême confusion liée aux multiples interprétations du concept de « compétence ». A tel point que le (conseil de l'éducation) néerlandais commande en 2001 un rapport d'experts destiné à clarifier et à justifier l'usage du concept de « compétences »<sup>2</sup>. A partir de 2004, le conseil de l'enseignement flamand, décide de lancer une étude exploratoire concernant l'enseignement orienté sur les compétences. En 2008, dans son projet de recommandation sur la réforme de l'enseignement secondaire, le conseil franchit le pas en décrétant que l'un des rôles essentiels de l'enseignement secondaire, en vue d'assurer l'intégration sociale des jeunes, est de leur permettre de « *développer suffisamment de compétences afin de pouvoir évoluer d'une façon socialement acceptable dans la société en mutation rapide et dans la vie professionnelle* ».<sup>3</sup> En gardant l'exemple Flamand, le gouvernement issu des élections de 2009, prévoit explicitement de promouvoir l'approche par compétences et la formation aux compétences<sup>4</sup>. Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'élève. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni des savoir-faire ou des comportements.

Ceux-ci ne sont que des ressources que l'élève doit mobiliser, en vue de la réalisation d'une tâche particulière. Selon Bosman<sup>5</sup> « *une compétence est une réponse originale et*

---

<sup>1</sup> <http://www.ecoledemocratique.org>

<sup>2</sup> Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, x., 2000. Quel avenir pour les compétences ? 1<sup>er</sup> éd., Bruxelles : De Boeck Université.

<sup>3</sup> Boutin, G. & Julien, L. 2000. L'obsession des compétences. son impact sur l'école et la formation des enseignants. Editions Nouvelles. Montréal.

<sup>4</sup> Denyer, M. et al. 2004. les compétences : où en est-on ? De Boeck Education.

<sup>5</sup> Dupuich-Rabasse, F. 2008. Management et gestion des compétences. Editions, L'Harmattan.

*efficace face à une situation ou une catégorie de situation, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être* ». La compétence serait donc la capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements, en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales.

L'élève devrait se débrouiller dans des situations nouvelles et inattendues pour prouver sa compétence. Grace à l'approche par compétence estime Perrenoud<sup>1</sup>, l'élève sera « *capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles* ».

La difficulté que pose la définition du concept de compétence est en partie liée à sa modalité d'utilisation dans les instructions officielles. La liste de compétences présentée ne rassemble pas des formulations homogènes. Ce manque d'homogénéité rend difficile l'identification par l'enseignant des apprentissages qui pourraient jouer le rôle de fils conducteurs, à long terme, pour les séquences d'apprentissage. Ainsi les compétences précisent les apprentissages complexes ayant du sens et qui devront être maîtrisés par les élèves en fin de formation.

Instruire tout les élèves de la même façon est économiquement inadmissible. Ces savoirs gratuits ne sont d'aucune utilité sur le marché du travail, quant aux savoirs techniques, ils sont éphémères, et deviennent trop vite obsolètes ; pour cela il ne vaut pas la peine d'en encore les enseigner. C'est pourquoi l'approche par compétence vise à l'intégration de vastes connaissances professionnelles, orienté vers la résolution de problèmes et de capacités autorégulatrices. Être capable d'agir efficacement dans des contextes changeants exige que les processus d'apprentissage partent de situations réelles, de projets concrets.

Pour conclure nous dirons que les finalités de l'éducation sont inévitablement liées à la politique. C'est ainsi que la nature et l'intensité des changements que veulent introduire les forces politiques déterminent aussi la nature et l'intensité des changements que doit introduire l'éducation qui est axée sur ces forces politiques.

---

<sup>1</sup> Perrenoud, P. 2000. Construire des compétences dès l'école. Issy-les-Moulineaux : ESF éd.

#### **1.8.4 L'évaluation dans les nouveaux programmes**

Les nouveaux programmes sont certes le produit de l'évolution universelle des sciences de l'éducation et des techniques, qui font appel à des approches théoriques telles que le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme ; Mais cette nouvelle vision de l'évaluation est-elle cohérente avec ces nouveaux programmes ? Ces derniers sont fondés sur l'approche par les compétences, sont porteurs d'une nouvelle conception du rapport au savoir et de la manière de le construire et de l'évaluer. Ils induisent de nouvelles attitudes et de nouvelles méthodes pédagogiques : approche interactive et systémique, conception curriculaire, centration sur l'apprenant, projet pédagogique.

Leur mise en pratique nécessite un renouvellement des différentes pratiques pédagogiques et des plans de formation. Si la littérature autour de l'évaluation est abondante (notamment en ce qui concerne les types et les techniques de l'évaluation), il reste cependant qu'il faut insister sur la place privilégiée qu'il faut accorder, dans le système, à l'évaluation en général, et à l'évaluation formative en particulier ; cette dernière étant définie comme activité intégrée au processus d'apprentissage. L'évaluation pédagogique pratiquée actuellement est fondée sur la notation-sanction dont la lisibilité n'est pas souvent évidente. Cette évaluation se caractérise par :

- la prééminence de l'activité de contrôle au détriment de la fonction de régulation sous toutes ses formes : régulation des apprentissages, régulation générale du système (rapport de l'évaluation aux programmes, aux manuels, à la formation des enseignants, au fonctionnement des établissements) ;
- la séparation des pratiques d'évaluation par rapport à l'acte pédagogique, pratiques intervenant souvent à la fin de la séquence, visant à mesurer un produit sans s'interroger sur les conditions de sa production.
- la préoccupation exclusive de mesurer l'acquisition des connaissances enseignées et de privilégier la catégorisation discriminatoire en bons ou mauvais élèves ;
- la réduction de l'évaluation à la fonction certificative (engendrant des comportements chez les élèves relevant du « parcoeurisme » et du bachotage), et à ses aspects techniques au détriment de la réflexion sur les présupposés qui sont à la base de ses pratiques.

Le degré de cohérence et de rationalité des nouveaux choix opérés s'illustreraient dans la prise en compte de l'évaluation comme aspect fondamental de la problématique enseignement/apprentissage, pour marquer ainsi la volonté de changement qui assurerait une éducation de qualité et ferait reculer l'ampleur de l'échec scolaire. L'évaluation va, dès lors, être ramenée à deux fonctions :

- une fonction formative de régulation opérée au niveau de l'élève, lui facilitant l'ajustement de ses stratégies d'apprentissage, et au niveau de l'enseignant, le soutenant dans l'adaptation de son enseignement ;
- une fonction sommative de reconnaissance du niveau d'acquisition des compétences, permettant d'avoir des éléments d'appréciation précis, justes et équitables sur les performances des élèves, l'efficacité des programmes et de leurs réalisations.

L'articulation entre ces deux fonctions, les types d'évaluation qu'elles impliquent et les moments où elles s'appliquent constitueraient un objectif majeur pour cimenter l'unité de l'acte pédagogique et éviter coûte que coûte la désarticulation qui caractérise actuellement les différents moments de son déroulement.

### **1.8.5 Nouvelles pratiques de l'évaluation**

Le nouveau dispositif donne un rôle actif à l'apprenant dans l'évaluation de ses processus et de ses stratégies d'apprentissage, développant ainsi son autonomie et ses capacités métacognitives, il lui permet d'évaluer les compétences et les composantes qui les sous-tendent ; d'orienter les pratiques évaluatives vers la régulation des apprentissages sous toutes ses formes ; à savoir une régulation interactive en effectuant parallèlement aux apprentissages des prises d'informations fréquentes pour assurer des remédiations immédiates ; des régulation rétroactive en ciblant, au cours des apprentissages, les difficultés récurrentes afin d'y apporter à des moments choisis les ajustements nécessaires qui favoriseront le développement des compétences visées ; et enfin une régulation proactive en tenant compte des informations recueillies grâce aux observations effectuées au cours des activités d'apprentissage pour mieux adapter celles-ci aux besoins des élèves en difficultés et aux besoins de ceux qui manifestent une certaine aisance et facilité à apprendre.

Ce nouveau dispositif permet aussi de rechercher de nouvelles formulations à l'effet de passer de l'estimation quantitative exprimée par la note à une appréciation de type qualitatif qui rend compte des niveaux de compétences atteints. D'assurer la communication des résultats de l'évaluation entre les différents partenaires de l'activité pédagogique et entre l'école et les parents. Cette communication est établie et développée selon des règles souples, transparentes et motivantes qui favorisent le dialogue et l'entraide.

La recherche de contenus intelligibles et d'outils de communication porteurs d'informations simples et significatives doit permettre de mieux structurer et organiser les échanges entre, d'abord, les différents partenaires à l'intérieur de l'école et, ensuite, entre l'école et les parents. Les formes d'échange à promouvoir auront comme intention majeure de briser l'isolement dans lequel est confinée l'école actuellement et de favoriser l'adhésion de tous autour d'objectifs communs.

Les critères d'évaluation et les indicateurs qui les précisent respecteraient les principes d'égalité, d'équité et de transparence, et répondraient aux exigences de cette communication.

Ainsi les nouvelles pratiques de l'évaluation se déclinent sous la forme d'un traitement visant à se prononcer sur une totalité en construction, intégrant les composantes de la compétence : conceptuelles (savoir), procédurales (savoir-faire) et socio affectives (savoir-être). Le tout est contextualisé à partir de résolution de situations problèmes mettant en mouvement des ressources disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires.

Les pratiques évaluatives à développer amènent l'enseignant à recueillir régulièrement des informations sur le niveau de maîtrise des compétences visées afin d'adapter continuellement ses interventions et ses démarches aux besoins individuels des élèves. L'explicitation des degrés de maîtrise des compétences est plus que souhaitée pour orienter avec plus de clairvoyance et d'efficacité les efforts d'apprentissage et l'activité d'enseignement.

L'évaluation amène l'élève à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage, à en estimer l'efficacité et à envisager les régulations qu'il doit opérer à son niveau afin d'atteindre la réussite. Elle favorise également le développement de sa motivation et l'estime de soi en agissant positivement sur la perception qu'il se fait de son efficacité personnelle. Le traitement assure un passage réussi d'une évaluation à dominante encyclopédiste basée sur la mémorisation/restitution à un type d'évaluation centré sur les opérations cognitives : apprendre à généraliser, à synthétiser, à extrapoler, à critiquer, etc. apprendre à penser et apprendre à apprendre.

Les nouvelles pratiques d'évaluation doivent substituer à une estimation quantitative, perçue généralement comme une sanction, une appréciation qualitative, conçue comme soutien à l'effort d'apprentissage. Ces pratiques s'orientent vers une prise de conscience plus évidente du fait que, dans la classe, l'évaluation n'est pas une fin en soi et que sa raison première est d'être au service des apprentissages. Elles seront construites de telle manière à ce que les valeurs d'égalité, d'équité et de transparence ainsi que les qualités de cohérence et de rigueur puissent caractériser les contenus et les critères retenus.

Il s'agit en somme d'évaluer une démarche à double articulation : l'accent est mis soit sur la production de l'élève et on privilégiera alors les critères de réussite, soit sur la démarche mise en œuvre par l'élève et on privilégiera alors les critères de réalisation.

Dans cette option, l'évaluation porte sur le produit et le processus ; le produit étant le niveau de compétence atteint au regard des compétences transversales et des compétences disciplinaires visées, le processus étant à la fois, la façon dont l'élève s'y prend pour progresser vers la maîtrise, puis vers l'intégration de la compétence.

L'introduction de critères minimaux et de critères de perfectionnement pertinents, univoques et significatifs, explicités par des indicateurs précis, cohérents et équitables, permettra de baliser les progressions pédagogiques et orientera avec une plus grande assurance et rationalité les activités de l'élève et de l'enseignant. Le recours à ces critères pour évaluer les productions des élèves et leurs cheminements dans la résolution de situations problèmes, en plus de ses effets sur la qualité de la relation enseignant-élève, visent le renforcement du rôle et de l'engagement de chacun et surtout permettent à l'élève de développer ses capacités d'apprentissage métacognitif et d'autoévaluation.

Pour ces raisons, l'évaluation est un moyen de suivi du progrès individuel des élèves qui rend compte du niveau d'actualisation des compétences.

L'évaluation consiste à recueillir des données sur les apprentissages, les analyser, les interpréter en vue de décider des régulations les plus adéquates aussi faut-il adopter des procédés d'évaluation novateurs pour asseoir concrètement cette nouvelle vision. Ces procédés sont intimement liés à une réhabilitation du statut de l'erreur. Celle-ci devrait, nécessairement, substituer une perception positive à la représentation négative qui lui est attribuée et accolée présentement.

Les procédés s'articulent autour d'un certain nombre de constructions pédagogique : L'exploitation des essais et erreurs des apprenants est le moment privilégié d'identification et de développement des opérations cognitives et métacognitives ; la diversification des situations d'évaluation suscitent et développent chez l'apprenant des attitudes et des stratégies adaptées en vue de la résolution des problèmes posés ; la mise en place du procédé du portfolio qui rassemble des travaux réalisés par les élèves atteste de leur « bilan de compétences ». Le portfolio peut en outre être conçu comme support garantissant une relation constructive élèves-enseignants-parents, en renseignant sur le cheminement de l'élève vers la maîtrise de ses compétences, sur ses capacités à se prendre en charge et à s'autonomiser sur le plan de l'évaluation et de la gestion personnelle des apprentissages.

## Conclusion

L'introduction notamment du projet pédagogique individuel ou collectif comme procédé d'intégration des compétences permettrait de développer des activités d'apprentissage organisées autour de centres d'intérêt individuels ou communs. Leur évaluation attribuerait une appréciation convergente sur l'engagement, le sens de l'initiative, la curiosité, l'organisation, l'anticipation, l'imagination, le travail autonome et coopératif ainsi que sur la mobilisation intégrée des compétences disciplinaires et transversales. L'installation de mécanismes d'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation qui génère chez l'apprenant des comportements de critique et d'autocritique développerait ses compétences métacognitives et relationnelles.

Ainsi les principaux éléments de changement dans cette implication sont donc essentiellement, l'ajout de l'évaluation du processus ; l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation ; l'évaluation des nouvelles compétences que sont les compétences transversales ; l'intégration des procédés interactifs : apprenants/ apprenants, enseignants/ enseignants, enseignants/ parents dans tout le processus d'évaluation et la mise en place d'une évaluation dans un contexte se rapprochant le plus possible d'un acte concret (l'agir), posé dans une situation réelle.

Ces éléments de changement se concrétiseront, dans les pratiques de classe, par l'introduction de nouveaux mécanismes d'évaluation. L'effet immédiat à rechercher est de faire évoluer les situations d'enseignement/ apprentissage dans le sens visé par les nouveaux programmes. Ils contribueront ainsi et de façon substantielle à asseoir la nouvelle approche par les compétences, comme ils induiront, chez les acteurs de l'activité pédagogique, des comportements qui sont en adéquation avec l'esprit de la réforme des programmes engagée. La maîtrise de ces éléments et leur mise en pratique permettra à l'enseignant de réussir le passage d'une relation pédagogique où l'élève subit souvent les apprentissages à une relation dans laquelle il devient l'artisan actif de ses apprentissages.

La nouvelle vision de l'évaluation permettrait des interrogations d'ordre épistémologique, méthodologique et même pratique traversant tous les segments de la communauté éducative (enseignants, apprenants, parents, associations, syndicats...). Intégrer le paradigme « apprentissage » doit profondément imprégner la famille de l'éducation et de la formation dont l'engagement dans ce grand projet pédagogique serait nécessaire pour éviter que le changement dont il est porteur ne conduise à une impasse.

A cet égard, il est préférable que les personnes les plus directement engagées dans l'application des nouveaux programmes et des procédés d'évaluation qu'ils impliquent, bénéficient d'un soutien et d'un accompagnement adéquats. Leur adaptation, qu'il faut envisager à très brève échéance, les rendrait capables d'adopter, le plus rapidement possible, les façons de faire inhérentes au paradigme pédagogique véhiculé par les nouveaux programmes. L'effort de formation à consentir est, certes, gigantesque, mais c'est indéniablement le prix à payer pour que le renouveau pédagogique tant attendu puisse se produire. La mise en œuvre de ce nouveau dispositif pédagogique nécessiterait des réajustements et parfois des réorganisations dans les programmes existants.

Ces réorganisations seraient de manière cyclique, la communauté éducative proposerait des ajustements et des rénovations, il s'agirait donc d'observatoires qui organiseraient des débats et des confrontations entre professeurs, chercheurs et formateurs de maîtres. Les universitaires, les chercheurs pourraient être associés à des colloques thématiques dans un certain nombre de disciplines. Les publications sur des questions d'intérêt éducatif général et pédagogique permettraient d'éclairer les différents acteurs sur la nature des problématiques débattues et donneraient une lisibilité nécessaire aux réajustements opérés.

Ce dispositif pédagogique partira de là où se trouve l'élève au moment où il est accueilli à l'école, et non se baser sur un modèle d'élève censé posséder tous les prés requis. Il le fera tout en ayant la conviction profonde que tous les enfants sont non seulement égaux en droit mais aussi en capacités. Le fils d'un simple ouvrier peut, dans un premier temps, avoir plus de mal à l'école que le fils de médecin. Mais, pour autant que l'on prenne des mesures adéquates, il reste potentiellement capable d'être aussi bon. Le problème aujourd'hui, c'est que ce handicap de départ face à l'école, loin d'être résorbé, pèse sur toute la scolarité.

## **Chapitre II Cadre conceptuel**

### **1. La poésie source de motivation : Pour un dispositif d'enseignement/apprentissage**

Le terme de « motivation » est très employé, non seulement dans les différents domaines qui explorent le comportement humain, mais aussi dans la vie courante ; c'est pourquoi il est devenu polysémique. En effet, la motivation peut renvoyer à l'idée de stimulus, de cause, de but, d'intérêt ou encore à un état.

Il est donc nécessaire de fournir une définition théorique de la motivation et de délimiter les aspects qui nous intéresseront dans cette étude. Nous commencerons par un bref survol historique du concept de motivation, puis nous nous attacherons à définir sa nature, et nous délimiterons plus précisément l'approche que nous utiliserons dans le cadre de l'analyse de la motivation liée à l'apprentissage. Enfin, à la lumière de l'approche ainsi définie, nous examinerons la manière dont la motivation naît, se développe et agit sur les comportements.

Notre vision va vers la notion d'auto direction qui développerait des pratiques d'autonomie et favoriserait des situations d'apprentissage au sein desquelles les élèves mobiliseraient leur capacité à s'auto diriger. Nous verrons dans ce chapitre les bienfaits du développement des capacités d'auto direction pour l'apprentissage et nous définirons ces compétences avant de nous concentrer sur les relations qu'elles entretiennent avec la poésie.

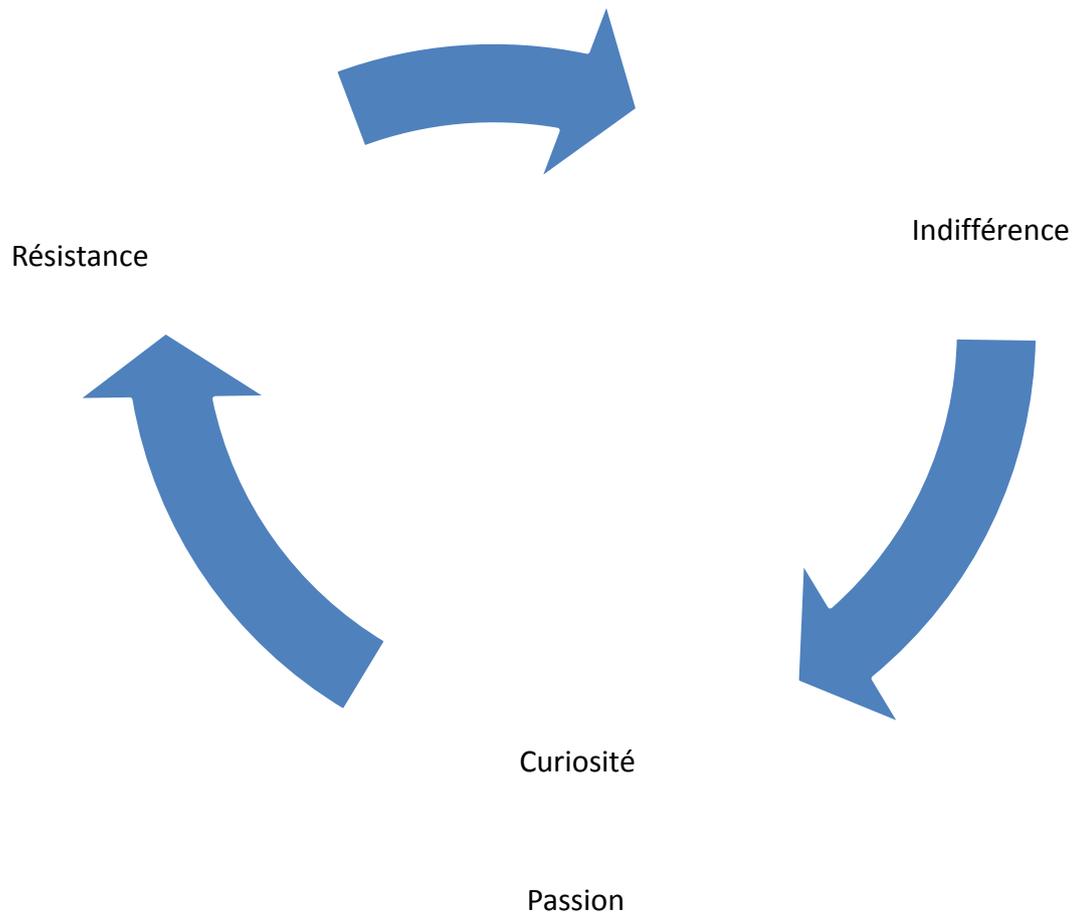
#### **1.1. L'engagement dans la motivation**

L'évocation de la notion de motivation suscite des attitudes variées ; « ce quelque chose qui pousse à l'action<sup>1</sup> ». L'enseignant l'exploite pour expliquer certains comportements des élèves, cela dit que parfois il peut s'acharner à créer de la motivation, ou inversement, abdiquer devant sa propre incapacité à influencer ce mystérieux moteur de l'engagement éducatif. Car, nous le savons tous, la motivation peut alternativement susciter résistance, passion, curiosité ou indifférence. Modélisé, voilà ce que représente la dynamique d'engagement dans la motivation :

---

<sup>1</sup> Barbeau D, Montini A, Roy C. Tracer les chemins de la connaissance. AQPC. 1997.

**Figure 1 : L'engagement dans la motivation**



### 1.1.1 Le passage à l'action:

La question du passage à l'action ou de l'engagement dans l'acte a été traitée de longue date par la psychologie expérimentale. Le concept de la motivation a toujours été revisité à partir de bases théoriques d'inspiration socio-cognitiviste. Cet outil privilégié de la réflexion sur le sens de l'action humaine a subi les contre coups des dérives du béhaviorisme, il ne s'agit plus de concevoir la motivation comme il y a un quart de siècle, autour du concept initial d'orientation béhavioriste et indissolublement lié aux théories du conditionnement animal, ni comme aujourd'hui encore, en parlant d'élèves apathiques, ce qu'il faut établir, hors mis dans les cas de conditionnement en laboratoire, on ne peut directement motiver autrui. Les problématiques d'intervention posent alors la question des modes et stratégies de mobilisation.

A partir de ce postulat, la conception des dynamiques d'engagement éducatif des individus se modifie et nous entraîne à penser à l'entrée des élèves eux-mêmes dans leurs motifs et processus « conatif » qui les portent. L'auto direction dans son sens plein implique que l'apprenant exerce un contrôle et une initiative sur les matériels, les contenus et l'approche qu'il souhaite utiliser et retenir :

La prise de contrôle de l'apprenant sur les approches, les contenus, le choix des matériaux est un critère de différenciation entre « simple » individualisation et auto direction au sens plein si l'on se place dans le cadre de l'autoformation éducatif. C'est pourquoi les apprentissages en auto direction requièrent un certain degré d'autonomie de la part de l'apprenant. Si ce dernier ne dispose pas de cette autonomie, elle peut constituer un objectif à atteindre. Comme le souligne par ailleurs Barbot<sup>1</sup> « *l'autonomie que l'apprenant développera progressivement à travers l'acquisition et l'utilisation de compétences d'auto direction sera constitutive de la motivation* ».

---

<sup>1</sup> Barbot, M-J., et al. 2009. Leçons de Palestine: modèles pédagogiques au service de l'interaction et de l'autonomisation. In : *Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité)*. Grenoble : Université Stendhal.

Notre approche implique ainsi que le dispositif mis en place prévoie de former les apprenants à l'auto direction (apprendre à apprendre) en général et à l'autorégulation de leur motivation en particulier.

## **1.2 Former les élèves à apprendre à apprendre**

Il s'agit de permettre à l'élève de comprendre comment il fait pour comprendre ; en mettant l'accent sur les méthodes, qui veut dire ici à la fois l'appropriation de modes de travail scolaire, un travail de médiation qui permet à l'élève d'être informé sur sa manière d'apprendre, et une série d'outils disponibles pour apprendre. L'attention nouvelle projetée par les sciences cognitives sur les conditions de la pensée contribue à une organisation de l'aide procédurale à apporter au travail de l'élève. Cette dimension d'aide et de procédure devient l'organisateur de la situation d'apprentissage.

La formule de Flavell<sup>1</sup> « apprendre à apprendre » en donne l'intention : donner une information significative sur les méthodes, recentrer sur la fonction d'exécution au sein des apprentissages. Cet espace du « savoir comment faire » de la manière d'étudier, de la connaissance d'apprendre, suppose un apprentissage des modes d'apprendre. Il s'agit de permettre à l'élève de comprendre son propre travail scolaire, pour le diriger. Pour cela, nous suggérons un dispositif d'action qui inclue des temps consacrés à la fixation d'objectifs de changement autodirigé, et à l'accompagnement de l'apprenant dans ses efforts pour acquérir ces compétences, et enfin du matériel pédagogique relatif à ces activités.

L'enseignant stimulerait les forces d'origine cognitive qui pousseront les apprenants à sélectionner, activer et diriger des comportements d'acquisition et d'utilisation de ces compétences. Selon P. Carré, le travail sur la métacognition visant à développer les « compétences à l'auto-direction » peut prendre la forme d'un entraînement régulier au travail réflexif sur son propre apprentissage pour mieux apprendre (approche explicite ou théorique).

---

<sup>1</sup> Flavell 1930. Nous précisons que bien avant, Alfred Binet, (1905), créateur de la psychométrie scientifique, établit le premier test mental.

Dans le premier cas, celui de l'approche empirique<sup>1</sup>, les élèves apprendront en faisant, donc en prenant des décisions ; ils découvriront indirectement comment s'y prendre pour définir, conduire et évaluer un apprentissage.

L'apprentissage serait réel, car l'élève est placé dans une situation où il est actif ; surtout dans une situation où il comprend l'importance de l'apprentissage proposé. En effet les théories actuelles de l'apprentissage, s'appuyant sur Piaget et Bruner, s'accorde sur la nature constructiviste de l'acquisition d'un savoir. Pour Piaget, l'enfant apprend par l'action. Pour Bruner l'enfant construit son apprentissage par interaction sociale.

Afin de former les élèves à l'auto-direction, les enseignants pourront repérer les niveaux de compétences cognitives, métacognitives, sociales et motivationnelles des apprenants liées à la prise de décisions d'apprentissage, les amener à se fixer des objectifs d'amélioration, introduire de nouvelles stratégies relatives à ces domaines de compétences lorsque cela s'avère nécessaire et accompagner leur utilisation et leur développement. Afin de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnel chez l'élève nous proposons une série d'applications à savoir ici, l'accompagnement fourni par l'enseignant, à travers la fixation d'objectifs autodéterminés et proximaux.

### **1.2.1. La tâche entre facilité et utilité**

Toute rupture avec les didactiques traditionnelles se traduit notamment par une redéfinition des tâches ainsi pour que le travail scolaire soit facile à donner, à surveiller et à corriger, la nature des tâches est essentielle.

Tous les élèves ne font pas constamment la même chose en même temps ; cette diversité peut aller bien au delà d'une absence de synchronisation, par exemple lorsque les élèves s'engagent dans des tâches dont le contenu et la difficulté varient en fonction de leurs besoins ou de leurs préférences.

---

<sup>1</sup> Le terme empirique correspond à ce qui résulte de l'expérience commune par opposition à l'expérimentation et le théorique. Il s'agit ici d'aborder la notion étudiée par les actes humains, les pratiques associées, les outils, les signes...etc. En fait, tout ce qui correspond à l'expérience humaine.

Quand les tâches sont ouvertes, elles n'appellent pas une solution unique, mais requièrent l'invention d'une démarche partiellement originale, que personne ne connaissait d'avance, même pas l'enseignant ; lorsqu'on se lance dans un projet pédagogique, on ne sait pas exactement à quel résultat on va aboutir, ni combien de temps cela prendra. Lorsque les tâches sont plus globales, dans la mesure où elles naissent en principe d'un problème réel, d'une nécessité fonctionnelle, et ne se plient pas, par conséquent, au découpage horaire et notionnel du curriculum.

Les tâches présentent des formes moins stéréotypées, parce qu'on ne les puise pas dans des répertoires d'exercices, mais qu'on les invente au fur et à mesure en fonction de projets et de propositions de l'enseignant ou des élèves, en saisissant certaines occasions qui ne se représenteront pas régulièrement, une action collective dans l'établissement, une fête, un voyage, etc. Les tâches font fréquemment appel à l'oral. On ne recourt à l'écrit que lorsqu'il est demandé de le faire ; en fin de séquence par exemple. L'essentiel est d'arriver à une décision, à une solution, à une réalisation sans être obsédé par des traces écrites. Les tâches sont souvent assumées collectivement par plusieurs élèves, qui discutent, qui se partagent le travail, qui font des propositions à l'ensemble du groupe-classe.

Il est difficile de comparer le rendement des uns et des autres, parce que les tâches sont de natures diverses, et ne s'analysent pas facilement ; l'appréciation du travail de chacun repose sur une évaluation globale et intuitive plus que sur un décompte précis de la quantité de phrases ou d'opérations. Certains élèves ou le groupe-classe tout entier s'engagent parfois dans des tâches longues, plusieurs heures, une journée entière, parfois une semaine ou davantage lorsqu'il s'agit de la préparation d'un projet ou d'une enquête sur le terrain. La journée ne se présente plus comme une alternance rapide de tâches distinctes, mais comme une succession de moments différenciés inscrits dans un même objectif général, dont la réalisation suppose toutes sortes d'opérations et en général une division du travail. Les tâches ne sont pas choisies essentiellement en fonction de leur facilité et des possibilités de correction qu'elles offrent, mais de leur utilité pratique ou de leur intérêt. Il arrive donc que les élèves soient confrontés à des tâches qui les dépassent et fassent l'expérience soit de leur impuissance, soit de leur dépendance par rapport à l'adulte ou à d'autres personnes ressources ; ou simplement internet.

Les tâches se définissent progressivement, au gré d'une concertation entre les élèves et l'enseignant. Il n'y a pas à proprement parler de consignes, mais un travail permanent de rappel et d'aménagement des objectifs généraux, d'explicitation des prochaines étapes et des priorités. Il n'existe sans doute aucune classe où toutes les tâches présenteraient constamment toutes ces caractéristiques. Tout simplement parce qu'une telle didactique exigerait une dépense d'énergie considérable, tant de l'enseignant que des élèves, et serait très difficile à gérer, sans programme rigide ni évaluation formelle, a fortiori dans une école publique où les contraintes sont légion<sup>1</sup>.

Ces caractéristiques indiquent des tendances diversement réalisées d'une classe à l'autre et d'une tâche à l'autre. Cela nous permet cependant de décrire ce qui se passe alors du côté des élèves. Dans un tel système didactique, ils sont placés devant des choix beaucoup ouverts, mais aussi plus complexes et pour certains angoissants. Une didactique traditionnelle enserme les élèves dans un réseau serré d'obligations et de contrôles. Une didactique nouvelle les emporte dans un tourbillon de projets et de possibilités, sans commune mesure avec l'organisation du travail dans une classe traditionnelle.

Leur contrat devient à la fois plus compliqué et plus exigeant. Ils ne peuvent plus se contenter de faire simplement leur travail. On leur demande d'être actifs, inventifs, d'amener des idées, de prendre des initiatives, d'assumer des responsabilités, d'être à la fois autonomes et capables de travailler en groupe, assez investis dans leur travail pour mener leurs tâches à bout, assez décentrés pour négocier la division du travail et les projets avec les autres. Même si ces exigences ne se cumulent pas constamment, elles définissent un tout autre métier d'élève, appelant d'autres stratégies.

---

<sup>1</sup> Pour plus de précision, nous articulerons la dimension cognitive à la dimension affective, et nous saisissons le développement de l'individu dans le milieu hostile ou favorable, qui le limite ou l'épanouit. Des recherches récentes ont montré que les opérations cognitives dépendent de l'état affectif de l'individu : les processus d'apprentissage sont de la langue sont subordonnés aux émotions qu'elles soient positives ou négatives, activantes ou inhibitrices, que ressent l'élève quand il a confiance en lui.

## 1.2.2 La consigne : définition du concept

*« La consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail. C'est un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en grande partie la qualité du travail effectué. De plus une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus. [...] Pour s'assurer de la clarté de la consigne il faut la reformuler car le contrôle du feed-back est indispensable dans toute bonne communication<sup>1</sup> ».*

La consigne qu'elle soit orale ou écrite est le chemin qui mène aux apprentissages. *« Elle est aussi un moment privilégié d'apprentissage<sup>2</sup> ».* En classe il s'agit sans cesse de comprendre ce qu'il est demandé de faire. La consigne indique ce que l'élève doit faire ; une tâche à accomplir. L'élève pourra si la consigne est comprise exercer un ensemble d'activités. La réussite de la tâche dépend beaucoup de la formulation de la consigne. Il y a de bonnes et de mauvaises consignes. Une consigne peut être soit trop vague et l'élève ne sait que faire : Exemple : écris un poème.

Une consigne peut être trop complexe et l'élève ne sait quoi faire.

Exemple : Qu'as-tu appris à travers cette activité.

Une bonne consigne est précise, explicite afin de faciliter la tâche à entreprendre. Elle peut être courte ou longue mais doit surtout focaliser l'attention de l'élève sur ce qui est important en fonction de l'objectif poursuivi. Dans un énoncé, les verbes de la consigne désignent des tâches à accomplir qu'elle que soit la discipline ; en français les indications de consignes qu'il faut savoir reconnaître et exécuter sont nombreuses ; selon les activités et le type de la consigne ; on en distingue trois :

- 1- Une consigne avant l'apprentissage pour diagnostiquer
- 2- Une consigne pendant l'apprentissage, pour chercher.
- 3- Une consigne après l'apprentissage, pour évaluer.

---

<sup>1</sup> Françoise Raynal & Alain Rieunier, Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. ESF éditeur. 1997.

<sup>2</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG. 2003.

### 1.2.3 Fixer des objectifs motivants

Les objectifs jouent un rôle prédominant dans le développement de la motivation des apprenants. Il y a plusieurs aspects à prendre en compte dans la faculté motivante des objectifs. La liberté de choix est un des aspects capable de rendre les objectifs motivants. Ils doivent donc être choisis librement par l'apprenant, et non imposés. Le temps nécessaire pour atteindre les objectifs fixés est un autre aspect motivant ; des objectifs à court terme sont plus motivants que des objectifs à long terme, c'est pourquoi il est très important de diviser un objectif général en sous-objectifs. La formulation des objectifs est elle aussi très importante. Des objectifs précis et formulés en termes de capacité visée ou de savoir-faire, afin d'être maîtrisables. Et permettre à l'élève d'être en mesure d'affronter une double complexité : celle d'un environnement en évolution constante et celle des processus d'apprentissage. « *L'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage<sup>1</sup>* ».

### 1.2.4 Les déterminants de la motivation : pratiques en classe

Comme nous venons de le dire, le temps imparti pour atteindre un objectif fixé, est un aspect motivant ; c'est pour cette raison que notre enquête porte sur l'année. Nous avons décliné les objectifs visés à long terme en objectifs et sous objectifs à court terme. L'écriture d'un poème est à la base un objectif à long terme, nous le déclinons en sous objectifs. Nous commençons par le plaisir de lire un poème ; d'en apprécier les sonorités en écoutant un poème chanté. Nous avons fait écouter aux élèves la chanson d'Alain Souchon « Foule sentimentale ». Nous leur demandons de trouver des syllabes qui se terminent avec le même son : exemple ; balançoire / arrosoir/ trottoir/ comptoir/ pressoir/ abattoir/ frottoir/ mangeoire/ etc. Nous avons encouragé le travail en groupe, afin de faire ressortir les déterminants de la motivation ; les élèves sont conscients que le défi est difficile mais réalisable. Ils réfléchissent à la manière dont ils vont travailler, ils vont aussi réfléchir à la manière dont ils vont améliorer leurs performances. Ainsi ils évaluent leurs progrès sans être noté. Les apprenants ne se sentiraient pas efficaces à atteindre des objectifs trop élevés par rapport à leur niveau si le niveau de difficulté des objectifs ne leur correspond pas.

---

<sup>1</sup> Holec H., Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé, Le français dans le monde, numéro spécial, les auto- apprentissages, 1992.

Nous les amenons à se fixer des objectifs en fonction de leurs dernières performances<sup>1</sup> et à organiser la progression de leurs sous-objectifs de manière progressive afin qu'ils se sentent efficaces à réussir à les atteindre.

Le travail consiste à amener les apprenants à se fixer des objectifs en prenant compte de ces différents éléments. Voilà des activités que nous proposons aux élèves. Pour s'entraîner à cette pratique, le travail se fait en binômes.

**Activité 1.** Choisissez un des deux poèmes et lisez-le silencieusement, vous justifierez votre choix.

**Poème 1 :** L'homme qui te ressemble. R. Philombe, Petite gouttes de chant pour créer l'homme.

**Poème 2 :** Liberté. M Carême, La lanterne magique.

**Activité 2.** A tour de rôle, jouez le rôle de l'enseignant. Votre rôle en tant que guide est d'amener votre élève (en laissant l'initiative à l'élève et en posant des questions-clés quand c'est nécessaire) à définir un objectif général et des sous-objectifs correspondant. Ces objectifs doivent être formulés en termes de capacité et liés aux situations de communication dans lesquelles l'élève sera amené à se trouver. Une séance est consacrée à cette activité. Nous guidons les élèves dans le choix des questions :

« Pour écrire un poème, tu dois être capable de faire quoi ? »

« Que faut-il que tu saches en premier ? »

« Penses-tu que tu auras besoin de savoir écrire ? »

« Penses-tu qu'il peut t'être utile de comprendre différents genres littéraires ? »

« Est-ce que tu penses à d'autres choses ? »

« Pour écrire un poème il te faudrait combien de temps ? »

Ainsi nous amènerons les apprenants à préciser leurs sous-objectifs<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Le travail qui doit être réalisé en classe n'a de sens que s'il peut s'appuyer sur ce qui a été acquis précédemment.

<sup>2</sup> De cette manière, nous poussons l'élève à faire un effort « désiré » pour fixer ses objectifs à lui, et donc revenir à son niveau de performance. C'est de cela que dépendra notre progression pédagogique.

**Activité 3.** Pour chaque sous-objectif, nous faisons la liste des activités de découverte et de pratique nécessaires. (A-t-il déjà réalisé des performances telles que celles qu'il devra réaliser afin d'atteindre son objectif ? Quels sont les moyens qu'il a mis en œuvre pour cela ?) Cela permettra d'obtenir des sous-objectifs encore plus précis.

**Activité 4.** Nous demandons à l'apprenant de faire une liste des sous-objectifs que son objectif général englobe. Par exemple, pour lire un poème il faut être capable de comprendre des phrases, des mots à l'écrit, de comprendre le sens global d'un poème. Peut-être aussi de comprendre différents accents et de prendre des notes qui soient compréhensibles.

**Activité 5.** Pour chaque sous-objectif, nous demandons à l'élève de réfléchir à une ou des activité(s) susceptible(s) de lui permettre d'évaluer son niveau et de se fixer des objectifs en fonction de ce dernier. Nous discutons de la pertinence de ses suggestions avec lui.

**Activité 6.** Enfin, nous demandons à l'élève de diviser ses sous-objectifs en objectifs à court terme et de les organiser de manière progressive afin qu'ils permettent une maîtrise progressive des différentes compétences et des différents éléments constitutifs des objectifs à long terme. Le programme ainsi obtenu ne sera pas définitif ; il doit être considéré comme un parcours souple qui laisse la porte ouverte à des aménagements. Il devra être (ré) évalué lors de l'atteinte de chaque sous-objectif (l'élève réalisera peut-être que certains objectifs sont trop difficiles ou au contraire pas assez, ou d'autres objectifs naîtront peut-être avec la pratique).

**Activité 7.** Pour le premier objectif, nous demandons à l'élève de définir les outils et les critères qui lui permettront d'évaluer ses progrès et les critères qui lui permettront de savoir quand l'objectif est atteint.

L'objectif de cette partie est d'amener les apprenants à développer leurs capacités cognitives à se fixer des objectifs susceptibles de favoriser le développement de leur sentiment d'efficacité personnel.

Les objectifs concernent ici les apprentissages, mais nous pouvons aussi envisager d'appliquer ce type de démarche au développement des compétences métacognitives ou motivationnelles des élèves ; il suffit pour cela de faire porter les objectifs sur ces dernières. Ainsi se focaliser sur le centre d'intérêt des élèves ; les motiver afin de leur faire acquérir plus facilement un comportement nouveau. A ce sujet Galisson parle de « *thème de prédilection ; un domaine d'expérience que l'individu utilise comme lieu d'échange privilégié ou sur lequel il exerce de préférence sa réflexion*<sup>1</sup> ». Cette motivation est déterminante pour nous, elle permettrait à l'élève d'être en situation et de désirer écrire.

---

<sup>1</sup> Galisson R et Coste D. Dictionnaire de didactique des langues. Hachette.1976.

### 1.3 Exploitation didactique

Pour mettre en œuvre cette démarche nous avons proposé à des élèves de quatrième année du collège Benjillali Kada à Ain El Turck un poème de l'écrivain français Philippe Soupault (1897-1990) intitulé « Tant de temps ». La classe se compose de trente trois élèves : vingt filles et treize garçons. Tant de temps est un thème choisi comme étant un thème de prédilection, il intéresse les élèves, par conséquent ils le prennent en charge, ils éprouvent le besoin de parler, et même d'écrire.

#### Tant de temps

Le temps qui passe  
Le temps qui ne passe pas  
Le temps qu'on tue  
Le temps de compter jusqu'à dix  
Le temps qu'on n'a pas  
Le temps qu'il fait  
Le temps de s'ennuyer  
Le temps de rêver  
Le temps de l'agonie  
Le temps qu'on perd  
Le temps d'aimer  
Le temps des cerises  
Le mauvais temps  
Et le bon et le beau et le froid et le temps chaud  
Le temps des adieux  
Le temps d'attendre  
Le temps de mourir  
Le temps qui ne se mesure pas  
Le temps de crier gare  
Le temps mort  
Et puis l'éternité

Philippe Soupault, les grandes voix de la poésie,  
Ed. Saint germain-des-prés, 1953.

Les élèves découvrent le poème, (nous ouvrons le tableau) certains commencent à le lire d'autres non. Nous marquons un temps d'arrêt, de façon à voir les réactions des élèves. Deux minutes se sont écoulées, les élèves nous fixent des yeux ; quand enfin une élève dit :

« Qu'est- ce qu'on doit faire madame? »

C'est la question que nous attendions, il est vrai que les élèves ne réagissent qu'après avoir eu une consigne de la part de leur professeur. Cette préoccupation face au texte nous paraît légitime. Les élèves ont pris l'habitude de toujours suivre des consignes avant chaque exécution de tâche. En fait ils ont pris l'habitude d'exécuter sans trop réfléchir à :

« Pourquoi je fais cela ? ».

La réaction spontanée attendue de la part des élèves était que chacun observe, lise le texte. Nous leur demandons donc de formuler un objectif global : « je dois faire quoi <sup>1</sup>? ». Presque tous les élèves lèvent le doigt pour répondre. Nous interrogeons un premier, il dira : « lire madame », un deuxième dont le doigt est resté levé, dira « comprendre madame ». Ces deux réponses étaient attendues parce que c'est ce qui est demandé aux élèves généralement : lire et comprendre un texte. Ils se sont même familiarisés avec ces deux concepts au point d'en oublier l'emploi.

La preuve est là, il a fallu leur présenter un texte sans aucune consigne, pour qu'ils ne savent plus quoi faire ou plutôt, et c'est le plus juste, ne font pas l'effort de savoir ce qu'ils doivent en faire. Nous leur faisons prendre conscience que pour lire ou comprendre il nous faut mobiliser des compétences. Nous leur demandons donc de nous dire quels sont les moyens mis en œuvre pour justement lire ou comprendre un poème ? Pour faire réagir plus d'élèves, nous ajoutons : vous devez être capable de quoi, pour lire ou comprendre ? Après un temps de réflexion quatre élèves lèvent le doigt : interrogés ils diront :

- Pour lire je dois être capable de déchiffrer les mots.
- Pour comprendre.
- Je dois être capable de connaître le sens des mots.
- Comprendre le message de l'auteur.

Ainsi nous amenons les élèves à formuler des sous-objectifs plus précis. L'élève sait d'avance à quoi il s'attend, il est préparé, impliqué dans ce qu'il a à faire<sup>2</sup>. Nous leur demandons de travailler en binôme. Nous leur donnons les moyens d'appréhender le sens des mots en mettant à leur disposition des dictionnaires. Les élèves se lancent dans la lecture du poème. Pendant quelques minutes c'était le silence absolu. Ensuite, les élèves parlent entre eux. Nous leur demandons de noter les mots qui leur posent obstacle.

Nous leur demandons aussi de nommer les choses, les objets ; de créer du verbe ; ainsi découle la nécessité pédagogique de faire correspondre au mot des faits précis, classés par rapport aux faits de même nature ou par rapport au fait voisin, et d'insérer le mot nouveau parmi les mots qui symbolisent ces autres faits. Le mot ainsi émancipé va vivre sa propre vie.

En passant dans les rangs, nous remarquons que trois mots posent problème; à savoir : Agonie – gare – éternité. Nous les mettons en situations ; les élèves donnent des exemples ; remettent chaque mot dans son contexte.

- Dans quel état se trouve un poisson quand on le sort de l'eau ?
- Il bouge, il a du mal à respirer : donc il agonise.
- Le temps de crier gare : Le temps de prévenir.
- L'éternité : ne meurt jamais.

Cette confrontation ou reconstruction avec le réel à partir du mot, immédiate et inconsciente, utilise toujours des schémas directeurs qui sont dominés par les associations d'idées ou de formes et par des réflexes conditionnels, orientés par l'émotivité et l'imagination.

Cette étude simplifiée ne saurait nous faire oublier que la réalité linguistique est la phrase, non le mot, qui n'existe que par décomposition de la phrase. Nous demandons aux élèves de prendre en charge le poème et de le lire à haute voix, chacun lit deux, trois, quatre vers. Nous remarquons une aisance en lecture, et ainsi une satisfaction de la part des élèves. En ce qui concerne la compréhension, tous ont compris que le poète parle du temps, le temps qui passe et qui ne s'arrête pas. Les élèves ont compris surtout que le mot s'explique en contexte, comme le cas de « gare », il fallait chercher le sens de « crier gare » dans le texte. le

---

<sup>1</sup> Cette centration sur « Quoi faire ? » aura pour conséquence de permettre à l'élève de connaître ses besoins immédiats.

<sup>2</sup> Les besoins font question ; l'élève le formule, et par conséquent arrête un objectif d'apprentissage ; qui porte sur l'aboutissement de l'acte d'apprendre.

mot est vu, lu, et aussi prononcé, nettement, avec articulation de la langue et des lèvres. L'image est suggérée par le contexte, par des sonorités voisines ou différentes, selon le pouvoir suggestif de l'écriture, selon l'état réceptif passager ou permanent du sujet. Ces associations peuvent porter sur les sons, sur les formes écrites, faire intervenir des réflexes affectifs, peur, dégoût, répulsion, haine. L'élève a associé 'gare' à 'car', parce que c'est un moyen de transport le plus utilisé.

Nous insisterons ici sur le pouvoir suggestif de l'intonation et de l'accentuation données au mot lu et prononcé. Tel mot, neutre au point de vue moral, par exemple, s'insérera dans l'affectivité parce qu'il a été prononcé avec tel ou tel accent, dans telles ou telles circonstances ; c'est le cas du mot 'temps' qui a une résonance particulière, son emploi excessif lui donne une puissance évocatrice, un pouvoir de récréation exceptionnels : Pas de temps, Mauvais temps, Perte de temps, L'avenir, La joie, etc. Avec plus d'implication les élèves sont arrivés à comprendre que le mot temps, ainsi que les vers s'enchaînent de façon à montrer que le temps justement passe, mais en fin de compte est éternelle.

Nous terminons par poser aux élèves la question suivante : Nous pouvons parler du temps comme nous pouvons parler de quoi ? Les élèves répondent automatiquement par : « vie » « travail » « amour » « bonheur » « lieux » « amitié » « espoir ». Ainsi nous aurons déclenché une consigne d'écriture pour l'activité prochaine.

### **Consigne d'écriture :**

En binôme écrivez un poème de quatre à cinq vers qui commencerait par : Tant de vie- tant de travail – tant d'amour- tant de bonheur- tant de lieux- tant d'amitié- tant d'espoir. Après une heure de travail, ils nous remettent leurs productions.

### **1.3.1 Productions écrites des élèves :**

Temps de amour  
~~Le temps qui s'écoule~~  
L'amour qui se perd  
L'amour qui se mérite  
L'amour qui on tue  
L'amour qui vient du fond du cœur  
L'amour qui on surra pas  
L'amour réel  
L'amour idéal  
L'amour de l'enfance  
L'amour de l'adolescence  
L'amour de la vieillesse  
L'amour idéal  
L'amour sans peur  
Et puis ça le mariage ~~est~~

Wafidou



















### 1.3.1.1 Commentaire

Au cours de cette activité nous nous sommes préoccupés de l'acquis verbal de chaque élève. Nous savons que le mode d'acquisition est limité au collège. L'élève fait la rencontre avec les mots inconnus en classe, lorsqu'ils sont prononcés par l'enseignant ; mais à aucun moment l'élève n'en prend possession. L'élève ne voit pas la nécessité de s'en approprier. De ce fait rien n'impose pour lui la nécessité de nouveaux mots. Par cette expérience nous montrons aux élèves que nommer, c'est prendre possession du réel ; et s'en libérer. Désigner une chose, c'est déjà la posséder, l'intégrer dans son univers, en être le maître. Les élèves ont fait un effort considérable ; nous avons ressentis leur difficulté à écrire ; mais ils ont écrit. Parce qu'ils ont senti le besoin d'écrire.

Nous ne saurions négliger les répercussions des médias, des publicités et des SMS sur le psychisme des élèves. Que ce soit à la maison (télévision et internet), dehors (publicités) et enfin à l'école, l'élève est confronté à différents langages. Dans les textes publicitaires par exemple le nom du produit est transcrit en arabe à côté de celui du français, d'autres exemples comportent des vœux et des formules d'usage rituel dont le caractère peut être considéré comme figé. Ils sont dits à l'occasion des fêtes religieuses et du ramadan comme il apparaît dans ces exemples: Bon ramadan semble de plus en plus privilégier le recours aux formules en arabe algérien/algérois comme: Saha Ramdankoum, [saha ramdankum] notamment dans les médias francophones audio-visuels.

Ici le mot est associé à un contexte souvent dangereux par sa tenue morale et par le mauvais usage de la langue. Ce contexte est soutenu, éclairé par une imagerie qui frappe l'imagination. L'élève trouve, alors sans intérêt, les exercices scolaires, lecture ou leçon, et la difficulté de fixer l'attention augmente dans les classes.

Nous l'avons compris, dans l'école, hors de l'école, d'autres modes de communications contribuent à former ou à informer les élèves, l'enseignant de français n'est pas dépositaire d'une culture qualitativement supérieure à celle des autres disciplines. Conscient de ces limites, il aide les élèves à développer sens de la relativité, esprit de comparaison, sens critique, aptitude à l'analyse et à la synthèse. Il lui faut, simultanément et à tous les niveaux, stimuler l'imagination des élèves, éveiller leur sens esthétique, affiner leur sensibilité affective, entretenir en eux le désir de créer, leur donner l'occasion d'exprimer leur personnalité d'individu et d'être social.

### **1.3.2.Moyens mis en œuvre pour changer les représentations**

Nous cherchons pour cela un moyen d'intéresser les élèves et de les impliquer dans leur apprentissage. Ainsi nous pensons aux dispositifs d'auto direction. Outre le fait qu'ils permettent de personnaliser les parcours d'apprentissage des apprenants, ils nous sont apparus comme un puissant moyen de responsabiliser les apprenants et de les impliquer dans leur apprentissage, puisqu'ils exigent de leur donner un pouvoir décisionnel concernant leur apprentissage. Nous nous sommes déjà penchée sur les moyens d'autonomiser les apprenants au sein de la classe de langue ; nos expériences ainsi que les observations réalisées en classe ont été autant d'opportunités pour nous d'approfondir notre analyse des avantages et des inconvénients de ce type de dispositif ainsi que de développer des matériels visant à optimiser l'efficacité de ces dispositifs.

Ainsi, durant notre expérience, nous avons réalisé que l'apprentissage en auto direction, pour être efficace, exigeait un minimum d'accompagnement de l'apprenant. Effectivement lors de la préparation du magister, nous avons travaillé à l'élaboration d'un projet de classe (l'expression théâtrale en classe de FLE) qui permet l'élaboration d'outils nécessaires et d'accompagner les élèves du lycée afin que ces derniers se créent un dispositif d'auto direction. Nos lectures parallèles nous ont aidées à mieux cerner la question de l'autonomie et de l'auto direction des apprenants, ces dernières peuvent être envisagées comme des capacités à développer dans le cadre de dispositifs d'auto direction guidée.

Couplées aux réponses des personnes que nous avons interrogé quant à leur expérience, ces lectures nous ont en outre permis de prendre conscience de ce que nous considérons comme la principale 'faille' du système d'auto direction, il exige pour que les apprenants s'impliquent réellement dans leur apprentissage, que ces derniers soient motivés à apprendre. Face à des élèves qui doutent fortement de leurs capacités, nous pensons que le meilleur moyen de soutenir l'estime de soi serait le développement d'efficacité personnelle qui est en même temps la force d'origine cognitive la plus influente en terme de motivation. Ainsi les activités ludiques ne seront plus placées en fin de semestre ; « La pédagogie du jeu<sup>1</sup> » aura toute sa place car le jeu modifie la vision de la matière enseignée.

---

<sup>1</sup>Caré J-M. et Debyser F., jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français, Hachette-Larousse, Le français dans le monde-Belc, 1978.

Philippe Carré, qui a passé en revue les principaux travaux de synthèse réalisés depuis que la notion d'auto direction occupe une place importante dans la recherche éducative nord-américaine, formule cette constatation de la manière suivante : « *l'auto direction semble recouvrir à la fois des dimensions cognitives et motivationnelles*<sup>1</sup> ». La motivation apparaît donc comme composante de l'auto direction au même titre que la cognition, qui renvoie à l'ensemble des grandes fonctions (représentations, mémoire, intelligence, etc.) qui permettent à l'organisme d'interagir avec son milieu.

Les compétences qui caractérisent l'apprentissage autodirigé (telles que les compétences métacognitives) devraient être développées ; en plus de la motivation qui devrait être davantage prise en compte par ce dispositif.

En effet, selon P. Carré, dans cette pédagogie de l'apprentissage, la dimension conative précède la dimension cognitive. De même, il affirme que, pour faciliter l'auto direction des apprentissages, « *la réponse n'est pas du côté de la cognition, mais de la conation, c'est à dire de l'estime de soi, des émotions et de la motivation [...] les aspects conatifs ou motivationnels ne s'éduquent pas aussi facilement que les aspects techniques (cognitifs) de l'autoformation. Plus qu'une simple composante de l'auto direction, la motivation apparaît donc comme le déterminant premier du succès de l'entreprise d'apprentissage en auto direction, et donc comme prioritaire à développer*<sup>2</sup> ».

Dans cette perspective, à savoir que l'auto direction est « totalement dépendante du système motivationnel de l'individu », mais que cette dernière est difficilement éduicable, comment donc développer la motivation à apprendre dans les dispositifs d'auto direction dans l'enseignement/ apprentissage de la poésie ?

C'est dans ce cadre paradigmatique que nous examinerons la question de la motivation. Afin de répondre à ces questionnements, nous nous concentrerons plus particulièrement sur l'activité propre de l'apprenant et le niveau des dispositifs, méthodes, techniques et outils de formation de l'apprentissage de la poésie.

---

<sup>1</sup> Philippe Carré. De la motivation à la formation, L'harmattan. 2001.

<sup>2</sup> Philippe Carré. Les ressorts de la motivation, n°92 .mars. 1997

En premier nous examinerons les différentes approches de la motivation ainsi que les apports de la recherche existants et nous considérerons la mesure selon laquelle ils peuvent être appliquées à notre contexte d'apprentissage ; dans le paradigme de l'approche retenue, nous nous pencherons de plus près sur la manière dont la motivation naît, se développe et agit sur les comportements. Puis, dans un deuxième temps, nous tenterons de définir les relations existantes entre les aspects motivationnel et cognitif de l'apprentissage autodirigé ; nous identifierons l'action de la motivation sur les comportements d'apprentissage ainsi que les niveaux auxquels elle intervient, lors de l'enseignement apprentissage de la poésie<sup>1</sup>.

### 1.3.3 Réguler la motivation

Dans un tel dispositif ; à dominance auto-directif, nous avons vu lors de notre enquête que les élèves contribuent parfois à la régulation de leur motivation, Cela implique en premier lieu qu'ils sachent exactement en quoi consiste le processus de motivation. Ils réagissent au terme « motivant » en le traitant comme synonyme de « positif ». Il semble donc qu'ils n'aient qu'une vague idée de ce qui est motivant dans le sens de ce qui pousse à émettre un comportement. Il s'agira donc de leur fournir une définition valide de la motivation et d'insister sur le rôle que les cognitions peuvent elles-mêmes jouer dans la motivation.

Nous avons vu dans notre développement que le postulat de l'approche sociocognitive résidait dans l'action des apprenants et plus particulièrement dans le fait que faire prendre conscience aux élèves des forces qui déterminent leur comportement pourrait les aider à réguler leur motivation. On peut ainsi imaginer de familiariser les apprenants avec les différentes phases (anticipation, action, rétroaction/autoréflexion) qui sous-tendent la régulation de la motivation d'origine cognitive ainsi que les facteurs qui y interviennent (sentiment d'efficacité, attente de résultats, etc.). En comparant leurs pratiques au modèle, ils pourront mieux se connaître en tant qu' « apprenant motivés ». A. C. Barbot recommande une telle démarche. Elle se base pour cela sur le profil motivationnel des apprenants établi par R. Viau et « *l'auto-observation de son profil de motivation par l'apprenant peut lui donner des indices sur ce qui le freine ou le pousse dans son apprentissage*<sup>2</sup> ».

---

<sup>1</sup> Nous voulons parler de la conscience et connaissances qu'un apprenant peut avoir sur ces propres processus cognitifs ou d'apprentissage ainsi que les habilités et tendances à contrôler ce processus durant les opérations d'apprentissage.

<sup>2</sup> Viau R. La motivation en contexte scolaire. (2èm éd) Bruxelles : De Boeck.1997.

Bandura recommande d'apprendre aux élèves à utiliser l'auto-observation, l'auto-jugement et l'auto-réaction pour s'autoréguler. Ainsi, en se fixant comme objectif de développer leur motivation, les élèves pourraient être amenés à observer, juger leur manière de réguler leur motivation, et y réagir en décidant d'essayer d'agir ou non sur l'intervention de ces différents facteurs.

L'intervention peut consister en l'utilisation de nouvelles stratégies de motivation liées à l'apprentissage. Ici aussi les représentations des apprenants en termes de stratégies efficaces peuvent constituer une menace au bon développement des stratégies de l'apprenant puisque ces derniers n'utiliseront que les stratégies qu'ils considèrent comme efficaces au détriment de celles qui le sont vraiment mais qu'ils ne considèrent pas comme telles. Attribuer les échecs à un manque d'effort, de concentration ou à du matériel inadéquat, « Les défis difficiles mais réalisables », « Travailler en groupe », « Evaluer vos progrès sans être noté » et « Réfléchir à la manière dont vous travaillez afin de l'améliorer ».

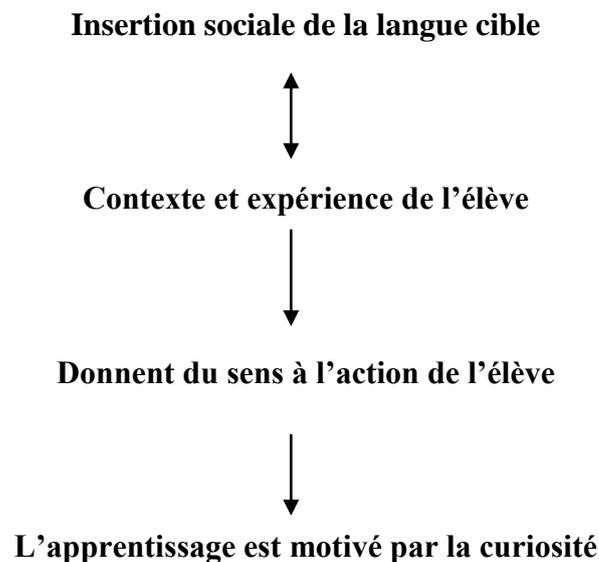
Ces éléments constituent pourtant des facteurs déterminants et efficaces de la motivation. Il s'agira d'attirer l'attention des apprenants sur ces éléments qui peuvent constituer des stratégies motivationnelles à tester.

Bien sûr, signaler l'efficacité ou l'inefficacité de ces éléments ne suffira pas à convaincre les apprenants. Il importe donc de les amener par différents procédés à essayer ou à cesser d'utiliser ces stratégies et à en constater les effets à travers l'auto-observation et l'auto-jugement. C'est à ce niveau que les représentations dysfonctionnelles des apprenants seront susceptibles de changer et que s'ensuivront les auto-réactions des apprenants relatives à leurs expériences.

### 1.3.4 Les moyens d'action

Il s'agit de permettre aux apprenants d'analyser eux-mêmes leur profil motivationnel et de se fixer des objectifs ainsi qu'un programme de développement de leur motivation. La première activité peut se réaliser individuellement ; la deuxième peut se réaliser entre l'enseignant et l'apprenant ou entre deux apprenants. Le modèle qui suit décrit la manière dont la motivation des apprenants se développe et agit sur leurs comportements.

**Figure 2 : La motivation en action**



Nous avons choisi de nous focaliser sur l'aspect cognitif de la motivation qui est ressorti comme le plus pertinent à développer dans le cadre de l'apprentissage. Il est néanmoins utile de préciser que ce choix n'exclut pas les autres aspects de la motivation (tels que l'aspect physiologique ou l'aspect psycho-dynamique qui peuvent intervenir dans la détermination des comportements. Cependant, cette dernière apparaît indéniablement comme l'aspect le plus susceptible de fournir des moyens d'action réalisables et adaptés à notre contexte. Notre analyse rend compte de la manière dont la motivation d'origine cognitive (qui renvoie à l'action des forces d'origine cognitive qui détermine la sélection, l'activation et la direction des comportements) naît, se développe et agit sur les comportements.

Elle agit sur les comportements à travers la pensée anticipatrice et se développe à la fois par l'influence de l'environnement social des individus. Cette analyse nous a ainsi permis de conclure qu'il est possible d'intervenir dans le développement de la motivation, non seulement par l'utilisation des influences que peut exercer l'environnement, mais aussi grâce à la connaissance de la manière dont les élèves contribuent eux-mêmes à leurs propres comportements. Le niveau du développement du sentiment d'efficacité personnelle est une force d'origine cognitive la plus influente en termes de motivation. Ces dispositifs constituent donc des outils précieux et perfectibles à utiliser afin de développer des compétences orales et écrites.

### **1.3.5 Contexte d'apprentissage**

La question du contexte de l'apprentissage nous paraît fondamentale pour l'autonomie. Nous vivons actuellement une invasion du multimédia ; depuis l'apparition des micro-ordinateurs au début des années 70 et leur commercialisation au début des années 80. Des universités (mais pas des écoles, des collèges et lycées) avaient mis en place une salle où coexistait des cabines de laboratoire de son, des bancs de visionnement vidéo, un comptoir d'emprunt de documents. Il y avait là l'amorce d'une réflexion sur l'espace de formation qui est l'un des trois paramètres contextuels de la mise en place de procédures d'autonomisation de l'apprenant. Le deuxième paramètre est l'enseignant (ou tuteur). Le troisième paramètre est le temps. Dans la construction de l'autonomie le temps joue un rôle important car il doit être géré comme une composante du processus. Voilà donc trois paramètres que nous tenterons d'explicitier.

Ce que nous pouvons regrouper sous la notion de contexte d'apprentissage : c'est à la fois ce qui permet de le produire et ce qui produit lui-même, tant sur le plan concret que symbolique. Bien sûr le contexte n'est pas rigide ; les apprentissages continuent d'évoluer dans de nouveaux contextes. En ce qui concerne le contexte culturel pour l'apprentissage d'une langue, ce n'est pas un contexte immédiat du cours, des lieux, ni la relation avec l'enseignant. Ce contexte est social et moral et renvoie à plusieurs éléments. En premier lieu l'insertion sociale de la langue cible enseignée, son ancrage dans la société, sa fonction ainsi que le regard porté sur elle. Autre aspect du contexte, la forme que revêt normalement l'apprentissage ; est-il basé sur l'imprégnation et l'imitation, qui est concerné par cet apprentissage ? C'est un va et vient entre ce contexte et l'expérience de l'élève qui va donner du sens à sa pratique et l'aider à se construire.

A partir du moment où une activité fait sens, l'apprentissage en est motivé par la curiosité, par l'envie d'aller plus loin, le plaisir de prendre ses marques. Cette attitude constructive favorise l'avancement de l'élève. Il faut des conditions d'apprentissage authentique ; il est certains que l'ancrage dans une société donnée donne plus de cohérence et de force à une pratique culturelle tant que celle-ci ne se sclérose pas. Car on voit des cultures se réduire en même temps que disparaît leur contexte propre, mais on en voit aussi s'appauvrir à trop s'isoler. Dans une situation d'apprentissage le contexte ne devrait à aucun moment faire défaut.

### **1.3.5.1 Temps : liberté et contrainte**

Nous pourrions penser que l'enseignant se donne l'apparence d'être un membre quelconque du groupe alors qu'en réalité il tient solidement tout en main. Il s'agit là d'enseignant soucieux d'éduquer l'élève dans la liberté la moins restrictive qui soit. Cependant nous devons remarquer que la liberté effective suppose les moyens de cette liberté ; or beaucoup d'élèves ne disposent pas de ces moyens car des obstacles socioculturels ou affectifs les leur interdisent. Cependant les éléments de contraintes qui interviennent ne procèdent pas de l'enseignant mais de la langue elle-même ; tant sur le plan de l'usage que sur celui de la réflexion.

Toute action, tout matériau offre ses résistances spécifiques et invite à un dépassement personnel<sup>1</sup>. Ce n'est pas en effet l'enseignant qui impose ses savoirs ; c'est la langue, qui pour être communicable, requiert correction morphosyntaxique et utilisation pertinente du lexique et cela conditionner par le temps ; qui serait ne l'oublions pas un impératif et une exigence dans l'enseignement. Ce qui constitue une contrainte c'est toute cette législation scolaire, des programmes, des progressions, des instructions, des contenus culturels. Il s'agit de l'application qui en est faite par l'enseignant : respect scrupuleux de ces règles, attitudes éventuellement autoritaires. Il est évident que l'accumulation de telles contraintes, institutionnelles ou personnelles, tend à créer un régime militaire où le temps est respecté à la lettre. C'est ainsi que les enseignants revendiquent une liberté sans aucune entrave dans la pratique scolaire.

---

<sup>1</sup> Un dépassement personnel qui s'inscrit dans un déroulement temporel, pensé par l'enseignant et établi par les élèves ; car ne l'oublions pas, et nous l'avons dit plus haut que l'élève motivé travaille à son rythme. Nous ajoutons à l'idée de « progression pédagogique » développée par Louis Porcher ; une progression pédagogique centrée sur le temps.

La liberté n'est donc pas un donné, mais un processus de libération qui justifie pleinement un ensemble d'interventions actives de la part de l'enseignant. Enfin dans la mesure où toute activité véritable, c'est-à-dire génératrice d'efforts, doit faire fond sur un besoin réellement ressenti, l'enseignant doit organiser la classe de telle manière que ces besoins puissent s'exprimer nettement et devenir des intentions d'actions.

### **1.3.5.2 Le soutien**

L'étayage ou soutien est une procédure d'accompagnement de l'acquisition qui a été étudiée par le psycholinguiste américain Jerome Bruner et son équipe dans le cadre des acquisitions de l'enfant. Nous pouvons construire une procédure analogue pour les acquisitions de l'adolescent dans notre recherche. Les termes anglais utilisés sont tutoring, tutorial et scaffolding (échafaudage), la traduction pose ici problème dans la mesure où les mots choisis sont interaction (ou processus) tutorat, et soutien. Or étayage et soutien portent en eux le sème « appui », qui est absent d'échafaudage et qui correspond plus à assemblage destiné à faciliter la réalisation d'une tâche.

Les composantes de l'étayage selon Bruner, Ross et Wood<sup>1</sup> Sont les suivantes :

- 1- *Présence d'une phase initiale dans le processus destiné à obtenir l'adhésion de l'apprenant dans la tâche.*
- 2- *Réduction par le tuteur des progrès de liberté.*
- 3- *Maintien par le tuteur de l'orientation vers un objectif défini.*
- 4- *Effort de la part du tuteur pour appeler l'attention de l'apprenant sur les caractéristiques déterminantes de la tâche (on ne réalise pas des tâches pour elles même mais en vue d'apprentissage).*
- 5- *Contrôle de la frustration (qui est nécessaire parce qu'elle est l'un des moteurs de la découverte mais qui peut devenir un obstacle).*
- 6- *Présentation de modèles de solutions (et non de solutions) par le tuteur (qui s'appuie sur les essais antérieurs de l'apprenant pour esquisser ces modèles).*

---

<sup>1</sup> Bruner, Ross, ET Wood (D. Wood, J.S. Bruner & G. Ross: « the role of tutoring in problem solving », in journal of child, psychology and psychiatry and allied disciplines, p, 89- 100. Traduit par Bruner: le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir- dire. PUF.

La notion de soutien nous renvoie à la notion de participation dont parle Vigotski dans son ouvrage « Pensée et langage », est celle d'imitation au passage sur la zone de proche développement. La zone de proche développement est donnée par l'écart entre d'une part le niveau de développement atteint par un individu donné agissant seul dans la réalisation d'une tâche et d'autre part le niveau de développement qu'il atteint lorsqu'il est guidé par un autre individu expert dans la réalisation de cette tâche. La collaboration est le guidage réalisé par l'expert. La notion de zone de proche développement occupe une place centrale dans la psychologie de Vygotski parce qu'elle est liée au fait que l'on ne peut assimiler apprentissage et développement mais que l'on ne peut pas non plus les dissocier. Il convient donc de les associer, sans oublier que tout développement suppose une socialisation de l'individu notamment par l'école.

### **1.3.5.3 L'autonomie**

C'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire (autonomisation : apprendre à apprendre). L'apprenant fait partie d'un groupe classe pour cela la coopération de l'enseignant est nécessaire. Dans l'enseignement traditionnel, l'élève est individualisé, c'est-à-dire que lorsqu'il est considéré en tant qu'individu, il n'est pas pris en compte dans son individualité mais comme échantillon moyen des individus du groupe. Dans une procédure d'autonomisation, l'élève est individualisé. Il est à la fois membre du groupe-classe (car l'individualité des élèves ne signifie pas la disparition du groupe-classe en tant qu'entité, notamment pour certaines tâches) et individualité ayant son projet propre et ses caractéristiques personnelles.

L'enseignant doit être capable de cogérer la réalité du groupe-classe et ses exigences et les réalités individuelles avec leurs exigences. Toute la difficulté est alors d'harmoniser l'individualisation de l'élève au sein de certaines activités du groupe-classe (celles qui ne sont pas des travaux de groupe) et son travail d'apprenant à la fois dans les activités de groupe et dans ses activités individuelles. Il n'est pas correct donc de dire que l'autonomie c'est travailler seul. En didactique elle prend un sens un peu différent, pour Anderson, c'est une « *Disparition progressive du guidage*<sup>1</sup> » Qui suppose effacement progressive de l'enseignant ; ainsi l'apprentissage prend la place de l'enseignement.

---

<sup>1</sup> Anderson P., La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet, Presses Universitaires Franc-comtoises, 1999.

Nous considérons l'autonomie comme un rapport enseignant/enseigné, aussi comme un processus en spirale, avec des reculs (liés à des pertes de confiance que l'apprenant peut avoir vis-à-vis de son enseignant éventuellement mais vis-à-vis de lui-même) avec des avancées brutales avec des phases de latence et des progressions lentes<sup>1</sup>. Être autonome c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. Apprendre à apprendre c'est viser sa propre transformation d'individu en apprenant en fonction des contextes. Apprendre à apprendre c'est donc se préparer à être autonome. Pour cela on devrait apprendre aux élèves à se comporter de façon autonome dès le début de leur scolarité.

### **1.3.6 Les niveaux de compétences des élèves**

Le repérage des niveaux de compétences des apprenants peut se réaliser par le biais d'une grille d'évaluation, des comptes rendu oraux du travail qu'ils ont réalisé et de la description précise de la manière dont ils s'y sont pris, ou en présentant les compétences impliquées dans le processus d'autorégulation parmi lesquelles l'élève pourra lui-même repérer ses défaillances. Lorsqu'une utilisation insuffisante ou inefficace de compétences ou de certaines stratégies est graduellement repérée, l'enseignant peut sensibiliser l'apprenant à l'utilité des compétences ou stratégies en question au sein du processus d'auto direction. Il peut ensuite lui conseiller de choisir de se concentrer sur l'amélioration de ces compétences et l'amener ainsi à se fixer des objectifs relatifs à l'amélioration de ses compétences d'auto direction.

Ces objectifs représenteront une force cognitive qui pourra (appuyer l'efficacité personnelle) être renforcée par l'activation d'autres forces de la même nature, telles que la valence<sup>2</sup>. Dans le cadre de cette étude, nous nous contenterons de continuer de nous concentrer sur l'efficacité personnelle.

---

<sup>1</sup> Autonomie ; nous donnons au terme un sens différent de ce qu'il a chez Vigotsky.

<sup>2</sup> Nous voulons dire par valence : La valeur que l'élève attribue personnellement aux résultats de l'activité.

L'analyse des besoins des apprenants et la fixation d'objectifs d'auto direction peut se réaliser avec l'enseignant, pendant les ateliers de travail, grâce à l'utilisation de matériels de soutien à l'auto direction. En effet, le dispositif peut prévoir de fournir du matériel qui permette aux apprenants qui ne maîtrisent pas encore toutes les compétences de l'autorégulation (les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre) de compléter, renforcer et de poursuivre leur formation de manière autonome. Ces matériels peuvent être de deux ordres. Ils peuvent porter sur les savoirs sur lesquels l'élève fonde ses décisions (culture langagière, culture d'apprentissage etc.) auquel cas ils ont pour rôle de pallier momentanément l'imprécision ou les lacunes de représentations de l'élève tout en lui offrant le moyen de progresser dans son acquisition des capacités d'apprendre. Les matériels peuvent aussi porter sur les procédures de décision constituant le savoir-faire d'apprentissage, auquel cas ils ont pour rôle de suppléer momentanément au manque d'habileté de l'élève tout en lui permettant d'acquérir cette expérience qui lui fait encore défaut.

Pour illustrer le deuxième type de matériels, nous citons par exemple des matériels consistant en des conseils pratiques ou des descriptions de procédure intitulés « comment choisir un poème », « comment analyser ses besoins », « étapes de la définition d'un objectif d'apprentissage », « petit guide de l'auto-évaluation » ou encore « une grille pour l'auto-observation ». Pour que l'élève analyse ses besoins et se fixe des objectifs, nous pouvons suggérer de lui fournir de tels matériels pédagogiques comme support à l'auto direction.

L'enseignant peut en outre profiter de ces ateliers pour sonder les représentations des élèves relatives à leur sentiment d'efficacité à utiliser et développer les compétences qu'il ne maîtrise pas encore. L'enseignant repèrera ainsi les représentations dysfonctionnelles des élèves et notera les modifications à effectuer afin d'entamer la construction de représentations plus adéquates pour la mise en place d'un apprentissage plus efficace. De plus, cela lui permettra de se rendre compte du travail à faire en termes de développement du sentiment d'efficacité des apprenants. « *Si on considère l'apprenant comme actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, on peut penser qu'il ne s'y prend pas de manière aléatoire mais qu'il y applique les ressources de son raisonnement<sup>1</sup>* ».

Ainsi la dynamique motivationnelle est observable, dans le comportement et le résultat du travail de l'élève.

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG.2003.s

### 1.3.7 Fournir une aide méthodologique

Cela nécessite de connaître les représentations des apprenants relatives aux compétences et stratégies qu'ils estiment importantes à développer afin de s'y adapter. En effet, ce sont ces représentations qui vont sous-tendre les critères de décision que les apprenants vont utiliser. Ils n'utiliseront que les stratégies qu'ils pensent utiles, et qu'eux-mêmes se sentent capables d'utiliser de manière efficace.

Aider les apprenants à développer leurs compétences d'autonomie, c'est donc d'abord les aider à prendre conscience, à objectiver et éventuellement à faire évoluer les représentations qu'ils mobilisent pour s'auto diriger. Or, dans le cas d'une transmission de stratégies d'étude, les résultats semblent décevants selon Philippe Carré : *« c'est plutôt l'analyse par les élèves eux-mêmes qui serait déterminante pour améliorer l'efficacité de son apprentissage<sup>1</sup> »*. L'utilisation orale d'exemples d'apprenants pour qui telle ou telle stratégie s'est révélée efficace ne sera donc pas toujours efficace. L'accompagnateur pourra mettre les élèves dans des situations d'analyser l'efficacité des stratégies d'apprentissage qu'il souhaite introduire afin de les amener à prendre conscience de leur efficacité.

L'accompagnateur peut aussi organiser des séances de regroupement des apprenants et se baser sur les meilleurs éléments du groupe, afin que ceux-ci montrent comment ils ont fait pour résoudre un problème. Grâce aux effets de l'observation, l'accompagnateur peut espérer que les apprenants identifieront des stratégies comme efficaces et appropriés. Quel que soit le moyen utilisé, et quel que soit le domaine de compétence concerné, il s'agira d'amener l'apprenant à sélectionner une ou plusieurs stratégies qu'il s'efforcera d'utiliser de manière efficace en vue d'améliorer la compétence scripturale.

L'accompagnement de l'utilisation effective et efficiente des stratégies et du développement des compétences peut prendre plusieurs formes : celle d'entretiens bilan, de séances de regroupement ou de tenue de comptes rendus. Il est très important que l'élève prenne conscience que l'évaluation de son utilisation de stratégie et de ses progrès en termes de compétences est partie intégrante de l'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Op.cit. P. 129.

Elle lui donnera des informations sur son niveau de maîtrise des compétences d'auto direction et sur l'adéquation des moyens qu'il utilise pour apprendre afin de les modifier si besoin. Elle permettra ainsi de modifier les objectifs préalablement établis ou éventuellement d'en fixer de nouveaux.

En fournissant une aide méthodologique aux élèves l'enseignant pourra s'attacher à poser les jalons d'une future autonomie en vue d'une auto-analyse par les élèves eux-mêmes du développement de leurs compétences d'auto direction. L'enseignant pourra amener l'élève à verbaliser ses stratégies d'apprentissage et son niveau de compétence, à les expliciter et à en évaluer l'efficacité. Il pourra ensuite amener l'élève à s'interroger sur les efforts qui lui restent à faire afin d'atteindre le niveau de maîtrise qu'il s'était fixé. Ainsi il amènera l'élève à détailler les critères qui lui permettront de prendre lui-même cette décision. De la répétition de tels entretiens émanera peu à peu une marche à suivre que les apprenants pourront ensuite utiliser par eux-mêmes afin d'analyser leurs parcours.

Ce travail peut aussi s'effectuer dans le cadre de séances de regroupement pendant lesquelles l'enseignant fournira des consignes aux apprenants afin qu'ils analysent leur utilisation de stratégie et leur niveau de compétence. L'accompagnement de l'utilisation effective et efficiente des stratégies et du développement des compétences peut se faire aussi par le biais de matériel de soutien à l'auto direction tel que des fiches d'auto-évaluation contenant des questions-clé à se poser.

Nous pouvons suggérer d'utiliser des carnets de bord ou autre supports permettant de garder trace des travaux des élèves dans lesquels on consacrerait un espace à l'autoréflexion. Cette solution peut s'avérer particulièrement adaptée pour développer les capacités autoréflexives des apprenants, et constituer une compétence métacognitive et motivationnelle importante. Enfin, elle représente une solution efficace pour faire acquérir aux apprenants les réflexes d'analyse. Les différents moyens de développer les compétences d'auto direction des apprenants et de les autonomiser, peuvent être considérées comme des 'options' parmi lesquelles l'institution et/ou les enseignants pourront choisir les plus adaptées à leurs conceptions, à leurs possibilités de mise en œuvre et à leurs pratiques déjà en place.

Pour Bandura « *le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement savoir ce qu'il faut faire et être motivé. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts*<sup>1</sup> ».

Bandura, décrit ce processus de la manière suivante : la maîtrise guidée inclut l'utilisation du modelage cognitif (division des compétences complexes en sous-compétences) et d'aides pédagogiques (fixation d'objectif, feed-back) pour transmettre progressivement les connaissances et les stratégies pertinentes. Diverses occasions sont fournies pour des exercices guidés relatifs au moment et au lieu d'utilisation des stratégies dans la résolution de problèmes. Le niveau de guidage est progressivement réduit au fur et à mesure de l'acquisition de compétences. Les activités et les expériences de maîtrise autodirigée sont structurées de manière à permettre une amélioration continue et à renforcer un sentiment d'efficacité personnelle. L'efficacité croissante est attribuée à l'amélioration des capacités personnelles. Ce procédé résulte en la construction d'aptitudes autorégulatrices et renforce ainsi les croyances des élèves en leur capacité d'exercer un certain contrôle sur leur développement intellectuel. Nous allons emprunter ce procédé lors de notre expérience dans le chapitre trois.

Il semble donc très bénéfique de mettre en place des programmes de maîtrise guidée, où les compétences nouvellement acquises sont essayées dans des conditions ayant des fortes probabilités de produire de bons résultats selon Jacky Beillerot<sup>2</sup> Le dispositif doit donc disposer d'enseignants et d'apprenants avertis. Aussi de prévoir des supports didactisés ou des situations incluant des activités structurées de manière très progressive.

---

<sup>1</sup> Bandura Albert & Schunk. Self-Efficacy. 1981.

<sup>2</sup> Jacky Beillerot, les applications du sentiment d'efficacité personnel, savoirs, hors série, A, Bandura.1997.

Schunk et ses collègues ont conduit une série d'interventions expérimentales afin d'examiner la meilleure manière d'accroître les croyances d'efficacité et les performances d'élèves en difficulté d'apprentissage. Ces derniers ont suivi des programmes dans lesquels la matière était structurée en sous-compétences aisément maîtrisables. Ces programmes étaient complétés d'interventions pédagogiques variables d'une étude à l'autre. L'analyse des résultats de ces expériences établit que ce type de programme est d'autant plus efficace que les élèves ont un objectif proximal (c'est à dire un objectif ciblé présentant un défi modéré, pas trop difficile à atteindre dans un court laps de temps). Cette notion d'objectif proximal sera développée au cours de l'expérimentation en chapitre quatre.

A partir d'un point maximal, les efforts des apprenants sont d'autant plus élevés que le délai qui les sépare de l'atteinte de l'objectif est court, ou, formulé à l'envers : “ un objectif est d'autant moins mobilisateur que le temps nécessaire pour l'atteindre est long ”. De même, que les buts distaux peuvent prématurément décourager les sujets alors que des buts proximaux fournissent l'occasion de feedbacks plus fréquents, ce qui permet aux élèves d'ajuster leurs performances en termes de progression et de maintenir un haut degré de motivation.

A. Bandura et D. H. Schunk,<sup>1</sup> les deux se sont intéressés à la notion d'objectifs proximaux. Ils ont mené une expérience dans laquelle des enfants avaient soit des sous-objectifs proximaux consistant à maîtriser diverses compétences mathématiques, soit un objectif lointain consistant à maîtriser toutes les compétences, soit aucun objectif. Ceux qui avaient des sous-objectifs ont rapidement progressé, ont tous développé un fort sentiment d'efficacité et sont parvenus à une maîtrise substantielle des opérations mathématiques. Les autres ont douté de leur habileté et ont beaucoup moins bien réussi car les objectifs lointains ont beau fixer des orientations, elles ne favorisent pas l'efficacité perçue ni l'intérêt intrinsèque. Lecomte explique ces résultats par le fait qu'il est nécessaire de se focaliser sur les progrès plutôt que sur des résultats lointains. C'est pourquoi il est utile de décliner les buts visés à long terme en buts et sous-buts à court terme.

---

<sup>1</sup> Op. Cit 142.

D'autre part, les objectifs proximaux doivent être à la fois “ assez difficiles pour être stimulants et assez faciles pour être réalisables ”. Dans les termes de Vygotski<sup>1</sup>, ils doivent se situer dans la “ zone proximale de développement ” ou “ zone de développement proximale ”, zone où l'apprentissage est utile et efficace, comprenant des activités que l'apprenant est capable de faire si on l'aide. Ce critère implique la nécessité de fixer des objectifs de manière individualisée afin que ces derniers soient parfaitement adaptés au niveau de l'apprenant. Il s'agit donc de fixer les objectifs en se basant sur les performances les plus récentes des apprenants.

L'étude de Schunk a aussi révélé que permettre à l'apprenant de participer à la fixation d'objectifs proximaux semble renforcer l'effet motivant de ceux-ci. Les enseignants doivent être sensibilisés à l'importance d'amener les apprenants à se fixer des sous-objectifs proximaux.

Ces objectifs proximaux permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle, d'améliorer les performances et de susciter davantage d'intérêt.

### **1.3.8 Le feed-back**

Le feed-back le plus instructif et qui produit les plus fortes améliorations est le feed-back correcteur destiné à guider les apprenants pour améliorer leurs compétences. Pour qu'il produise de bons résultats, il doit construire la confiance dans les capacités de la personne en attirant son attention sur ses succès et ses progrès et en « corrigeant ses insuffisances de manière constructive ». Cette dernière aura une influence sur le sentiment d'efficacité personnel. Les élèves ont besoin de preuves de leurs progrès. Il semble donc que les feedbacks doivent souligner les améliorations des apprenants afin de rehausser leur sentiment d'efficacité personnel. Nous pensons qu'un message d'encouragement devrait améliorer la performance des élèves par l'intermédiaire de l'élévation de leur niveau d'auto-efficacité.

---

<sup>1</sup> Vygotsky L-S., Pensée et langage, Socio-Econom.Izd., Moscou, 1934, trad. Edition Sociale, 1985.

De nombreux enseignants ont utilisé avec succès des techniques d'entraînement en vue de modifier des attributions de l'échec à un manque de compétence et de les remplacer par des attributions à des éléments instables et contrôlables. Par exemple, l'élève peut améliorer ses notes du premier trimestre si nous l'emmenons à croire que ces notes peuvent être dues à des causes instables et que la mauvaise performance peut être améliorée. Ces informations se sont avérées suffisantes pour améliorer de façon significative les notes de ces élèves au cours des examens ultérieurs. Enfin, il semble que ce ne soit pas l'attribution précise que transmet le feed-back qui soit déterminante, mais la conception de l'aptitude et de l'effort qu'il véhicule.

Cette conception peut soit laisser entendre que l'aptitude est une qualité inhérente à l'élève et ne peut être que faiblement compensée par l'effort, soit laisser entendre que l'aptitude se construit par un effort soutenu. Les effets positifs de cette seconde conception pour la motivation et la performance sont largement attestés. Ainsi nous pensons que des feedbacks sous forme de commentaires sur les améliorations possibles d'un travail entraînent un intérêt et une performance plus élevée que des feedbacks sous forme de notes, de félicitations ou de notes plus commentaires.

Nous pouvons aussi citer l'exemple des études de Schunk et Rice qui ont consisté en la formation d'élèves en difficulté d'apprentissage à l'utilisation de stratégies de résolution de problème. Il a été constaté que ni l'enseignement de ces stratégies, ni leur mise en application, ni les feedbacks répétés de réussite n'ont suffi à améliorer leur sentiment d'efficacité et leurs résultats scolaires. Par contre, leur préciser qu'ils pouvaient mieux faire face à une tâche scolaire en utilisant les stratégies enseignées et en se servant des feedbacks de réussite comme preuve qu'ils appliquaient correctement ces stratégies a permis d'augmenter leur efficacité perçue et leurs performances ultérieures. C'est donc la combinaison de la construction de nouvelles compétences et de leur validation graduelle à travers des feedbacks sur la maîtrise de ces compétences qui s'est révélée payante avec des élèves qui doutaient fortement de leurs capacités. Ainsi, la meilleure manière de soutenir le sentiment d'efficacité des apprenants à travers le feed-back serait de les focaliser sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser la tâche à accomplir. Etant persuadés par le feed-back qu'ils ont les capacités de réussir, les apprenants utiliseront plus efficacement les compétences qu'ils ont apprises.

Nous pouvons donc dire que les évaluations ou les auto-évaluations des apprenants gagneraient à être auto-référencées, à reconnaître les efforts déployés par les apprenants et les améliorations qu'ils ont permises ou entraînées, à invoquer des causes instables, contrôlables et internes comme « vous n'avez peut-être pas utilisé la bonne méthode » ou « Peut-être n'avez-vous pas fait tout votre possible et à focaliser sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser la tâche à accomplir ». Il importe donc de considérer les apprenants comme capables de prendre en main leur apprentissage de manière efficace.

Enfin, les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique peuvent elle aussi avoir des effets sur le sentiment d'efficacité personnel des apprenants. Des enseignants ayant un sentiment d'efficacité pédagogique élevé agissent en pensant qu'il est possible d'améliorer le sentiment d'efficacité personnel des apprenants comme le précise Lecomte ; « *cela participe de la construction d'un environnement favorable au développement du sentiment d'efficacité personnel*<sup>1</sup> ».

Ces expériences peuvent être déclenchées par l'organisation de séances de regroupement d'apprenants partageant un certain degré de similitude. « *Les croyances d'efficacité des apprenants sont également fondées sur la comparaison de leurs propres performances avec celles d'autrui par le biais des processus de comparaison sociale* ». <sup>2</sup> Cet état des choses est particulièrement problématique pour les apprenants qui constatent que leurs performances sont inférieures à celles de leurs pairs, puisqu'ils risquent de développer un sentiment d'efficacité plus faible entraînant lui-même une diminution de performance. Les informations relatives aux performances d'autrui peuvent donc constituer une menace pour l'efficacité perçue.

Pour ces élèves là, nous leur donnerons plus de pouvoir pour les rendre plus confiants ; plus de force dans leur « agir ». Nous les placerons dans une position haute qui leur permettra de mieux s'intégrer dans le groupe et de mieux maîtriser les différentes situations auxquelles ils sont confrontés.

---

<sup>1</sup> Lecomte dans Beillerot, 2004 p 67, Zimmerman et Schunk, 2003 : 447 et Bandura, 2003 : 373.

<sup>2</sup> Miller et Prentice (1996), cité par Galand et Vanlede dans Beillerot, 2004 : p 100).

### 1.3.9 Représentations de l'apprentissage

Nous parlerons des représentations qui peuvent présenter une entrave au développement du sentiment d'efficacité personnel, telles que les représentations d'une compétence comme inutile, les représentations de l'apprentissage comme une activité passive ou ennuyeuse. Il paraît utile de nous attarder sur les perceptions des apprenants de ce en quoi consiste l'efficacité. Lors de notre pré-enquête nous avons interrogé les élèves de quatrième année sur « l'efficacité ». En explicitant le terme par actif, plein d'énergie ; à ce que l'apprenant estime important et nécessaire à l'apprentissage ; pour certains, ce sont des capacités cognitives telles que la compréhension, l'expression ou la mémorisation ; pour d'autres, c'est l'assiduité, la motivation et l'investissement.

Nous pouvons supposer que ces conceptions vont avoir une incidence sur le développement du sentiment d'efficacité personnel. Si par exemple un apprenant estime que l'efficacité renvoie exclusivement à l'assiduité, les autres informations telles que le fait d'atteindre ses objectifs, ou le fait de réussir les activités qu'il entreprend ne seront pas susceptibles d'améliorer son sentiment d'efficacité personnel.

Les élèves sont conscients<sup>1</sup> des situations dans lesquelles ils se sentent efficaces. Les élèves interrogés sur les situations dans lesquelles ils se sentent efficaces. Ils ont invoqué des activités sans indiquer si c'est leur potentiel qui les a amenés à faire des progrès ou si c'est leur réussite à effectuer ces activités qui font qu'ils se sentent efficaces en les effectuant. Ils manquent peut être de conscientisation sur ce point. Il semble en effet utile au développement du sentiment d'efficacité personnel que les apprenants aient des représentations adéquates des situations qui permettent d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnel. Les représentations inadéquates peuvent être traitées par la parole. Bandura, parle de : « *cures basées sur la parole* ». Une solution serait donc de faire évoluer les représentations à travers la discussion au cours d'entretiens avec l'enseignant.

---

<sup>1</sup> Lors des travaux en groupe l'activité est génératrice d'efforts, elle fait fond sur un besoin réellement ressenti, l'enseignant organise la classe de telle manière que ces besoins puissent s'exprimer nettement et devenir des intentions d'actions.

L'analyse de ce que l'apprenant dit, lui permettrait de mieux se connaître lui-même, de mieux connaître sa situation d'apprentissage et d'être capable de se construire des solutions adaptées. Il s'agit donc ici de permettre à la personne de se construire une connaissance plus objectivée de son parcours d'apprentissage. Ainsi que de nouvelles représentations relatives à l'apprentissage d'une langue étrangère.

#### **1.4 La poésie et l'imaginaire des élèves**

Les peuples les plus archaïques se sont toujours servis de rythmes, de mots, et de leur assemblage selon les règles, pour mémoriser des cultures, des conceptions du monde, qui sont du ressort de l'imaginaire ; C'est un véritable besoin de l'homme, comme le fait remarquer Jean Rostand : « *le besoin de poésie semble relever des exigences fondamentales de la sensibilité humaine*<sup>1</sup> ». Le langage poétique qui rend vivant l'univers des sensations, des émotions, grâce entre autres aux métaphores, ainsi que les éléments réels reçus par les sens, assure à l'imagination une place certaine. Auprès des élèves en difficultés, vivant dans un univers culturel appauvri, la poésie peut se révéler être un rempart contre les représentations stéréotypées du quotidien. L'élève en échec scolaire, l'est le plus souvent parce qu'il ne peut s'exprimer, ne pouvoir dire ses émotions son vécu, c'est se casser quelque part, ou, moins gravement, avoir des difficultés à se construire est à vivre.

Il s'agit aussi de deux formes de la pensée, une scientifique qui construit le monde et l'autre imaginaire qui construit la personnalité. Et à l'état actuel, il se trouve que l'école algérienne s'occupe plus à construire l'élève à être l'homme de demain et néglige la construction de sa personnalité. Elle ne cultive pas le désir de « grandir en savoir ». L'inconscient, se dit, se parle, s'écrit, car la fonction expressive est vitale.

A ce propos, nous avons remarqué durant notre enquête que les élèves emploient dans leurs écrits des mots qui réfèrent à leur univers. Leur vocabulaire est très concret et souvent les mêmes expressions reviennent (ils parlent de leur "quartier") Ils évoquent le manque d'argent, les problèmes survenus à cause du Chômage, de « hargha » et leurs craintes face à l'avenir professionnel. Leur imaginaire est donc fortement nourri par les médias.

---

<sup>1</sup> Rostand Jean, *Inquiétude d'un biologiste*, éd Stock, 1999.

### 1.4.1 Application didactique :

Afin de nourrir l'imaginaire des élèves, enrichir leur vocabulaire et changer leur regard sur leur univers de tous les jours, nous leur proposons le jeu poétique du "dictionnaire imagé". Nous leur donnons un mot, "mer" Nous le notons au tableau et nous leur demandons à quoi leur fait penser ce mot : Le mot est interrogé dans ses niveaux graphiques et sonores. Cette première activité est en fait une mise en situation, afin de déclencher des souvenirs ; de penser, d'imaginer tout simplement.

Jacques Charpentreau dans *Le mystère en fleur* estime que la poésie contribue non seulement à améliorer le vocabulaire des élèves mais encore à les amener à "*porter un autre regard sur le monde que le regard machinal de la quotidienneté*<sup>1</sup>".

Comme activités poétiques qui enrichissent l'imaginaire, nous avons aussi sollicité l'attention des élèves pour des jeux visant à leur faire découvrir le mécanisme de la comparaison ou de la métaphore. Pour ce faire, par exemple, nous donnons une phrase qui comporte ces figures de style et les enfants recherchent ce qu'il y a de commun entre les deux éléments de la métaphore ou de la comparaison. Exemple : fragile comme un œuf. Le temps coule comme un fleuve. Le temps est un rêve.

D'autres activités poétiques qui nourrissent l'imaginaire des élèves sont possibles: leur montrer, par exemple une œuvre picturale, à partir de laquelle ils s'amuse à "peindre une histoire" (le début, la suite du tableau). Une fois cette histoire peinte, ils la racontent sous la forme d'un court texte poétique qu'ils collent sous leur peinture. Plus tard, d'autres poèmes écrits sur des tableaux par des auteurs célèbres peuvent leur être montrés (ce qui mettra l'accent sur la correspondance entre les Arts).

Egalement, tous les jeux surréalistes, notamment le jeu du "cadavre exquis" sont à même de participer au processus d'enrichissement de l'imaginaire des élèves. Ce jeu du "cadavre exquis" permet aux enfants de créer des images poétiques en rapprochant des réalités éloignées au premier abord.

---

<sup>1</sup> Charpentreau Jacques, *Le mystère en fleur*. Éd Ouvrières. Paris.1980.

Pour les surréalistes, en particulier Paul Eluard, la poésie est indissociable de l'imagination puisqu'elle "donne à voir"; elle est un moyen d'appréhender la réalité dans toute sa complexité, de briser les apparences. Selon lui encore, elle permet à l'enfant de s'échapper du monde rationnel, de l'univers scolaire habituel, du quotidien.

### **1.4.2 La poésie : rapport à la culture**

La langue n'est généralement pas enseignée indépendamment de la culture<sup>1</sup> qu'elle véhicule, à côté des règles linguistiques qui régissent une langue, il existe les règles d'usages, socioculturelles, et stratégiques qui permettent à l'élève de se servir de la langue en fonction du contexte social, et aussi de percevoir les faits culturels propres à chaque communauté linguistique. Une des vocations de la poésie est de garder en mémoire un message, une culture collective véhiculée par l'oral. L'enseignement de la poésie s'inscrit aussi dans l'espace d'un échange interculturel<sup>2</sup>. En effet, comme l'explique Jean-Pierre Siméon "*la poésie, non seulement accroît et développe la compétence linguistique, de communication, de lecture, de compréhension au contact d'œuvres littéraires, mais sensibilise l'apprenant à un échange de cultures, car à tout moment, il a l'occasion de faire une comparaison entre les images poétiques et les figures de style de cette littérature cible et celles de la sienne*"<sup>3</sup>.

Le fait d'aborder un ensemble de poèmes, et par les échanges auxquels donnent lieu les explorations des textes, une culture commune se construit au sein de la classe. La culture que pourrait en faire l'enseignant, entretiendrait et enrichirait ce lien culturel par la poésie sans exigence ou contre partie : Nous n'imposons rien à l'élève.

Dans les poèmes africains par exemple, il y a cette volonté de transmettre une culture populaire "parlée", à travers des conteurs, chanteurs et griots qui pratiquent le "bouche à oreilles". Le rythme et les rimes ont de tout temps aidé le travail du récitant. Dans la poésie médiévale, les jongleurs et les troubadours se servaient des assonances. (Culture arabo-musulmane.) Pour mémoriser de longs récits poétiques.

---

<sup>1</sup> Comme nous l'avons signalé plus haut, La culture est le contexte immédiat de l'apprentissage du français.

<sup>2</sup> Voir descriptif du projet en annexe.

<sup>3</sup> Jean-Pierre Siméon, poésie et pédagogie, Conférence à L'IUFM. Charleville Mézières.2002.

Le langage poétique a permis de conserver, de transmettre tout ce qui assure la pérennité d'une culture. Au niveau scolaire, la poésie fournirait des repères culturels aux élèves. Il est important de les initier à la fréquentation du patrimoine maghrébin et « étranger ». A ce propos, nous avons remarqué que les élèves du collège souvent découragés par la lecture d'œuvres complètes sont plus volontiers attirés, dans un premier temps, par celle de poésies diverses qu'ils rassemblent avec l'aide de leur enseignant, en butinant dans les recueils. La poésie serait donc un accès à la culture, à une mémoire collective commune.

Elle peut être un tremplin à la lecture future de romans dans la mesure où elle développe le goût de lire. Il est facile à l'enseignant de les guider ensuite vers d'autres œuvres que le poète a peut être écrites (nouvelles, romans...). Nous l'avons vu, poésie et mémoire sont liées dès l'origine. Conscients de cette réalité, les programmes de l'école primaire font ressortir l'importance de la mémorisation dans le bulletin mensuel d'information<sup>1</sup>. D'autre part, la nécessité de développer les capacités de mémorisation apparaît dans les compétences méthodologiques.

Nous avons montré que la plupart des élèves avaient du mal à mémoriser leurs leçons. Bien souvent, même s'ils se préoccupent du travail scolaire de leurs enfants, les parents sont, pour de multiples raisons, dans l'incapacité de les faire réciter à la maison. C'est donc à l'école d'expliquer aux élèves comment exercer leur mémoire. Ce travail peut être développé et prendra tout son sens à travers l'apprentissage de poésie.

Pour cela, nous avons proposé aux élèves de deuxième année des activités intéressantes qui livrent des pistes originales. Pour apprendre des poésies. Nous avons partagé une feuille en quatre et demandé aux élèves d'illustrer les quatre strophes d'un poème intitulé « La planète malade » par autant de dessins.

Nous avons divisé la classe en trois groupes (un groupe représente les strophes de la poésie par un dessin, un groupe mime ce qui se passe dans le poème ou le met en chanson, un autre joue le poème, le met en scène).

Ainsi chaque groupe précise les mots ou les expressions qui l'ont aidé à effectuer le travail demandé.

---

<sup>1</sup> Bulletin mensuel d'information du C.N.D.P. octobre 2003.n°56.

Nous avons aussi réalisé avec les élèves une fiche guide en collectif : "Comment apprendre une poésie?" Les étapes sont les suivantes :

1- je lis silencieusement le poème, 2- je dessine ce qui se passe dans chacune des parties du poème, 3- je repère les mots qui vont m'aider à jouer la poésie, imaginer le décor, les personnages, 4- je joue la poésie ou je la chante, 5- le premier jour j'apprends la première strophe, le deuxième jour j' apprends la deuxième strophe. Ensuite je récite les deux en même temps.

Une fois appris par cœur, le poème peut devenir pour l'élève un univers dans lequel il retrouve un plaisir de dire, de jouer avec les mots. Dès lors, la poésie, en ouvrant aux élèves les portes d'un monde où les mots appropriés deviennent objets de curiosité, d'amusement, ne leur permet-elle pas de changer leur rapport au langage?

### **1.4.3 La poésie : rapport au langage**

C'est dans les années 70, à l'école, que la fonction poétique ludique du langage apparaît. Soulignons aussi l'importance des travaux de linguistique moderne d'Emile Benveniste et de Roman Jakobson en particulier. A ce propos, différencions tout d'abord la poésie, du langage de la communication. Selon le mot de Paul Valéry, la prose "marche" (vers un but, une intention de communiquer), tandis que la poésie "danse" (c'est une aventure du langage ne valant que pour elle-même). Dans le même ordre d'idée, remémorons nous le mot de Mallarmé à Degas : "Ce n'est pas avec des idées que l'on fait des poèmes, c'est avec des mots". Comme le souligne Jakobson<sup>1</sup> : « *la visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte est ce qui caractérise la fonction poétique du message(...) cette fonction, qui met en évidence le côté palpables des signes, approfondit par là- même la dichotomie fondamentales des signes et des objets* ».

De même, Jacques Charpentreau dans *Le mystère en fleur*, estime que la poésie a pour but de "*briser la platitude du langage courant*" car les mots les plus simples, les plus anodins, peuvent nous enchanter, en se combinant de manière inattendue. Cela étant, nous pensons donc que grâce à la poésie les élèves pourraient retrouver une attention au langage.

---

<sup>1</sup> Roman Jakobson, *Essai de linguistique générale*, tome, Paris, Minuit.1963.

Mais surtout, nous croyons qu'après des élèves en difficultés, elle pourrait être source de motivation en permettant d'envisager autrement le langage commun, de transgresser les codes de langue pour en inventer de nouveaux, de faire dire autre chose aux mots.

Georges Jean écrit : « *La vie imaginaire est beaucoup plus qu'un besoin vital, c'est une nécessité*<sup>1</sup> ». De part l'importance de l'art dans toutes les civilisations, nous pouvons avancer qu'une part de l'homme « nécessite » une vie imaginaire ; une vie hors d'un monde rationalisé, hors d'une société sociale et morale, hors de la réalité quotidienne, c'est-à-dire, hors de toute limite.

Il s'agit d'habituer très tôt l'enfant à une langue qui joue avec elle-même. Et de confier cette mission à la poésie qui permet la découverte d'une langue.

Nous insistons sur l'intérêt des jeux de langages poétiques qui sont des moments de déconstruction du langage courant de communication, une déconstruction de caractère ludique. Ces jeux obéissent en effet à des contraintes d'où jaillissent des usages marginaux du langage. Il s'agit de faire du langage, un objet de curiosité et de jeux, grâce à des comptines, des activités poétiques, et toutes les activités où, de manière ludique se trouvent différenciées et articulées formes et significations. Permettre à l'élève de découvrir intuitivement que la langue peut aussi être traitée pour elle-même, indépendamment de la transcription d'un message.

La poésie permet aux élèves d'aborder la langue avec moins d'appréhension et de leur redonner confiance quant à leur pouvoir d'écriture. Nous avons remarqué qu'ils se "débloquent" souvent face à la page blanche, après avoir partagé l'univers des poètes dans lequel on joue avec les mots. De plus, le langage poétique en révélant les possibilités offertes à la parole, ne permet-il pas une régulation de la violence qui, la plupart du temps naît d'un échec de celle-ci ? L'humour de certains poèmes n'encouragent-ils pas les élèves à prendre des distances vis à vis d'eux-mêmes ? À régler des conflits par des jeux d'esprits ? Il est temps de montrer maintenant, comment la poésie, en levant les craintes liées au langage, amènerait les enfants à une meilleure maîtrise de la langue.

---

<sup>1</sup> Jean Georges. Les voies de l'imaginaire enfantin : les contes, les poèmes, le réel, 1979, Paris, éditions du Scarabée, coll, pédagogiques nouvelles. p150.

#### 1.4.4 La poésie et la maîtrise de la langue

Il faut sans doute souligner qu'en aucun cas nous avons l'intention d'utiliser la poésie comme un "prétexte" à l'étude de la langue. Au contraire, il nous paraît essentiel de toujours envisager la poésie sous l'angle du "plaisir". La notion de plaisir poétique doit rester primordiale<sup>1</sup>. Le langage n'a pas que des fonctions d'analyse, de description, de communication, etc. mais aussi deux fonctions importantes : la fonction expressive (ou « émotive ») et la fonction poétique (forme du message). Il s'agit donc de mettre les élèves en mesure de parcourir toutes les fonctions du langage, et en poésie tous les registres poétiques (émotion, humour, idées, images, rythmes, etc.)

D'autre part, l'étude de la langue à l'école est finalisée et insérée le plus souvent possible dans un projet d'écriture : dès lors, les élèves seront à même de comprendre que c'est pour créer des poésies, faire naître un désir poétique, une émotion, que la maîtrise de la langue est nécessaire. Que le français est un facteur d'enrichissement personnel et non une mutilation.

Ensuite, à leur tour, ils envisageront la création de poèmes, en s'appropriant et jouant avec le matériel sonore. Dans la maîtrise de la langue à l'école, mettre en place des activités ludiques mettant en jeu le matériel sonore de la langue pour montrer les correspondances graphies-phonies. Car un élève qui sait manipuler la réalité sonore du langage a beaucoup plus de facilités pour apprendre à lire. Une pédagogie des compétences des jeux rimés, des inventions verbales et poétiques doit être mise en place au cycle 1 et continuée dans tous les cycles. Au collège, nous avons remarqué que beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas correctement le langage oral et écrit. D'autre part, nous tenons également à souligner que nombreux sont ceux qui, chez eux, sont confrontés à un décalage important entre la culture scolaire et la culture familiale. En effet, la plupart des parents ne maîtrisent pas la langue française. Ils communiquent avec leurs enfants dans leur langage d'origine. De plus, l'arrivée des chaînes étrangères dans les foyers, par le satellite, accentue encore plus ce décalage entre la culture de l'école et celle des familles.

---

<sup>1</sup> Nous précisons que la poésie au collège ne peut à aucun moment servir de voie de fuite permettant d'éviter les difficultés du langage et de son acquisition. Il n'y a pas une langue de la poésie : un usage spontané, libre de la langue et une langue apprise normée, mais une langue où plusieurs possibles cohabitent. Donc quelque soit la façon dont l'enseignement l'introduit dans le cadre scolaire elle est inévitablement contaminée : par les limitations et les contraintes.

Deux systèmes phonologiques en présence sont différents : celui de la langue mère et celui de la langue cible. Le système phonologique de la langue mère joue le rôle de filtre par rapport aux sons produits par la langue cible. L'apprenant a donc tendance à réaliser les sons en fonction de son propre système phonologique. Il s'agit d'interférences selon Le Dictionnaire de Didactique des Langues, ces dernières sont les difficultés rencontrées par l'élève et les erreurs qu'il commet en langue étrangère, du fait de l'influence de sa langue maternelle. Selon Debyser « *Il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, à un trait phonétique lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B<sup>1</sup>* ». Les élèves<sup>2</sup> dont nous parlons, leurs habitudes articulatoires et acoustiques sont différentes de celles des locuteurs français. Ils n'arrivent pas à distinguer certains phonèmes qu'ils remplacent alors par le phonème qui leur semble le plus proche dans leur langue maternelle.

Exemple :

- a- [libirti] au lieu de liberté.
- b- [tablu] au lieu de tableau.
- c- [boulice] au lieu de police.
- d- [falise] au lieu de valise.

Lors de notre enquête nous avons appris aux élèves à utiliser des distinctions acoustiques et articulatoires en les familiarisant aux sons de la langue cible par une écoute régulière et attentive, aussi en tenant compte des variations de l'intensité sonore qui sont différentes en arabe et en français<sup>3</sup>. Car si en français l'accent (expiratoire) d'intensité tombe toujours sur la dernière syllabe, ce n'est pas le cas en arabe où il se place souvent sur la première syllabe. Exemple : *partir*.

---

<sup>1</sup> Sur <http://www.ac-nancy-metz.fr> . cefisem/ primo/docs articles/m.pdf (consulté le 20-4-2011)

<sup>2</sup> Ce sont ceux-là même qui ont constitués notre échantillon.

<sup>3</sup> Cela pour permettre à l'élève d'avoir des facultés métalinguistiques plus avancées qui seront un élément positif dans le succès scolaire. En parlant de la langue maternelle, Martinet, dans une préface du livre d'Henriette Walter, dans « le français dans tous les sens », l'homme l'a apprise sans le vouloir, elle s'est imposée à lui par simple contact avec son entourage, elle a coïncidé pour lui avec prise de conscience du monde dans lequel il vit.

En arabe, il y a trois voyelles:

Fatha [a] - Kasra [i] - Dhamma [u]

On distingue les voyelles d'après la durée et le timbre. [û] = dhamma en voyelle brève + waw en voyelle longue. Il n'existe cependant aucune voyelle nasale. Ainsi le [p] et [v], [e] et [ɛ] n'existent pas et sont remplacés par : [i] [y] – [o] [u] – [v] [f] – [p] [b]. Ainsi nous devrions amener l'élève à savoir que le même phonème (son) ne correspond pas toujours au même graphème (lettre) et inversement. En français langue étrangère l'élève dispose d'un substrat de sa langue maternelle qui pourrait influencer positivement ou négativement sur l'apprentissage du français<sup>1</sup>

#### 1.4.4.1 Activité proposée aux élèves :

**Consignes :** observez les mots suivants, que remarquez- vous ?

- a) Liste des mots: clair – kilo – stock – chaos – acquérir – quelque – coq – saccharine.
- b) Lecture des mots par les élèves. Les élèves constatent par eux-mêmes que le son [k] correspond à plusieurs graphies, à savoir : c- k- ck- ch- cqu- qu- q- cch.
- c) En outre un graphème peut ne correspondre à aucun son. Exemple : le « h » dans homme, le « x » dans deux, le « gt » dans doigt, etc.
- d) Certains mots avec une graphie double, se prononce avec une seule consonne et ne joue aucun rôle distinctif, par exemple : « arrêt », rapport ».
- e) D'autres permettent de distinguer deux monèmes, comme par exemple : mourait (imparfait) et mourrait (conditionnel), qui doivent être marquées à l'oral.

Pour cela il faudrait prendre en considération ces différences entre langue maternelle et langue cible.

---

<sup>1</sup> Nous voulons parler de transfert ou d'interférence sur l'apprentissage du français.

Dans ce contexte, la poésie serait un moyen de proposer aux élèves ayant des problèmes au niveau de la combinatoire, une entrée possible en lecture. Par exemple, les comptines ou les jeux sonores leur permettent de prendre conscience des syllabes et les rendent plus attentifs aux correspondances phonies-graphies.

En travaillant sur les assonances, les allitérations, les sons, la langue devient un objet de jeu, de musique. Au moyen de la dictée, nous pouvons proposer comme activité de réécrire une comptine ou un poème riche en sonorités. Par exemple : les élèves chantent un mot dans leur tête. Ils vont ensuite, compter les syllabes (ba lan çoire), chercher d'autres mots de trois syllabes (a - rro - soir / phar - ma - cien), chercher des mots dans lesquels on entend "oir", frapper différemment dans les mains les syllabes en "oir", et écrire un poème collectif rimé en "oir". Les jeux poétiques nécessitent aussi la maîtrise du vocabulaire et permettent de l'enseigner "en contexte". Les élèves échappent ainsi à une étude trop traditionnelle de cette matière. Ils sont "pris" par le poème et ne s'aperçoivent pas qu'ils sont en train de construire des compétences lexicales. Sachant que pour des élèves en difficulté, contextualisé les leçons de vocabulaire est très important car on s'adresse à des enfants qui, encore plus qu'ailleurs, ont besoin de donner du sens aux apprentissages et de rompre avec un enseignement trop habituel.

En effet, le décalage entre sens propre et figuré fait souvent partie du jeu poétique. Par exemple, dans le poème "L'enfant qui battait la campagne" de Claude Roy<sup>1</sup>, le poète s'amuse à prendre le langage au pied de la lettre:

*"Vous me copierez deux cents fois le verbe  
Je n'écoute pas. Je bats la campagne.  
Je bats la campagne, tu bats la campagne,  
Il bat la campagne à coups de bâton."*

---

<sup>1</sup> Claude Roy. L'enfant qui battait la campagne. Enfantasques. 1974.

Un autre jeu poétique à partir de situations vécues, donnant lieu à une lecture des élèves d'un petit texte poétique de Jacques Charpentreau.

Les fenêtres :

Qu'y a-t-il au trentième étage ?  
Une petite fille dans les nuages.  
Qu'y a-t-il deux étages plus bas ?  
Un petit joueur d'harmonica.  
Qu'y a-t-il cinq étages plus haut ?  
Une grand-mère qui fait du tricot.  
Qu'y a-t-il à l'étage au-dessus ?  
Personne ne l'a jamais su.

Comme prolongement les élèves imaginent eux-mêmes ce que renferme chaque étage.

En exercice collectif, les élèves peuvent inventer aussi ce genre de poèmes en cherchant des expressions où le langage dit autre chose que ce qu'il signifie : "être dans la lune", "être dans les nuages", "appuyer sur le champignon", etc. Les mots valises ouvrent aussi la porte aux activités de vocabulaire "non classiques". Ils initient les enfants aux néologismes: "classançais" (un classeur de français), "ensage" (un enfantsage). Les mots valises apparaissent dans l'œuvre de L. Carroll: "De l'Autre Côté du Miroir"(1971). Dans ce livre, il explique que "slictueux" veut dire à la fois souple, onctueux et visqueux: il y a trois mots en un seul, comme dans une valise. Concernant toujours le vocabulaire, par le courant "OULIPO"<sup>1</sup> (Ouvroir de Littérature Potentielle) des exemples de jeux nous sont transmis qui permettent de travailler l'utilisation du dictionnaire et la définition des mots : on substitue à chaque mot signifiant (verbe, substantif, adverbe en "ment") sa définition dans le dictionnaire, puis on réitère l'opération. Par exemple, un chien joue avec une souris se transforme en "un mammifère carnivore domestique qui sert à la chasse se divertit avec une petite rongeuse de la famille du rat". Ainsi, sans avoir l'impression de travailler, les enfants grâce à la poésie peuvent enrichir leur vocabulaire. Par ailleurs, dire un poème choisi durant la classe et expliquer le sens de quelques mots est un exercice qui peut aussi participer de cette dynamique d'enrichissement lexical.

---

<sup>1</sup> L'ouvroir littérature potentielle a été fondé en 1960 à l'initiative de François le lyonnais (mathématicien) et de Raymond Queneau (écrivain). Il comporte 23 membres. Il propose des contraintes pour la composition de textes littéraires, contraintes que certains de ses membres explorent. Ce qui est le plus moderne dans Oulipo, c'est en premier lieu l'apologie du « métier » d'écrivain. « C'est en écrivant qu'on devient écrivain » disait Queneau.

L'étude de la grammaire, à travers des projets poétiques peut être encore un moyen d'échanger le rapport à la langue et d'en faire un objet d'étude moins "scolaire". Ainsi, il est judicieux de faire jouer les élèves avec la langue, de leur apprendre à bousculer les structures, à déplacer des mots. En manipulant la langue, les élèves deviennent capables de prendre de la distance par rapport à l'objet linguistique. L'activité choisie c'est celle du « cadavre exquis ».

Expliquons ici le jeu poétique du cadavre exquis appelé aussi "jeu des petits papiers", inventé par les surréalistes dans les années 30 et utilisable pour un enseignement ludique de la grammaire. Ce jeu consiste à : " faire composer une phrase ou un dessin par plusieurs personnes, sans qu'aucune d'elles puissent tenir compte de la collaboration ou des collaborations précédentes; l'exemple, devenu classique qui a donné son nom au jeu, tient de la première phrase obtenue de cette manière : le cadavre - exquis - boira- le vin -nouveau."(A. Breton & P. Eluard, 1938). En classe, en formant plusieurs groupes, il est possible de commencer simplement en demandant aux élèves d'écrire des sujets, des verbes transitifs, des compléments d'objet. Le jeu peut se compliquer par la suite, en introduisant des adjectifs, compléments de nom, compléments circonstanciels, adverbes, etc. c'est ce que nous tenterons d'expérimenter avec les élèves de deuxième année moyenne.

Concernant toujours le travail sur la maîtrise de la langue, l'importance de la comptine dans les premières années des apprentissages est très importante. Car savoir deux vers, une petite comptine est une manière pour l'élève de se rassurer sur sa capacité à enchaîner plusieurs mots les uns à la suite des autres sans avoir à les chercher. La poésie dispense dans un premier temps d'avoir à inventer sa parole. Par imprégnation, en effet, la comptine par exemple, apporte à l'élève des connaissances en vocabulaire et en syntaxe. Nous pensons que les comptines constituent un répertoire riche et varié des opérations diverses que l'on peut opérer sur cette matière première que sont les mots.

#### 1.4.4.2 Les habitudes articulatoires

Nous sommes de l'avis d'Yvonne Léon<sup>1</sup> qui propose de susciter l'écriture en réinvestissant les structures formelles (d'ordre lexical, grammatical ou sonore) présentes dans les poèmes. Olivier Dezutter fait de même à partir de poèmes qui se révèlent être de bons embrayeurs d'écritures, des matrices fécondes. « *On favorise ainsi le passage d'une compétence linguistique à une compétence discursive de lecteur et de rédacteur, la réécriture conduira l'apprenant au cœur même de la création littéraire*<sup>2</sup> ».

La langue française est une langue à anticipation vocalique, alors que la langue arabe est une langue à anticipation consonantique. Cela veut dire qu'en français le point d'articulation de la consonne est influencé par la voyelle qui suit cette consonne. Par exemple, dans les mots « si » et « sous », nous avons deux réalisations différentes de la consonne / s /. L'anticipation vocalique peut être expliquée dans ce cas de la manière suivante : Pour articuler correctement le mot « si » il faut, tout d'abord, que les organes de la phonation, qui sont, entre autres, les lèvres et la langue, soient dans la position de la prononciation de la voyelle / i /, qui est antérieure, écartée et orale, Autrement dit, il faut que l'élève fasse comme s'il voulait commencer par la prononciation de la voyelle / i /. En d'autres termes, théoriquement, on commence par la consonne, mais dans la pratique, on commence par la voyelle. Par contre, la langue arabe est une langue à anticipation consonantique, c'est à dire, lors de l'articulation des consonnes, les lèvres se mettent dans la position de la production de la consonne.

La majorité des voyelles françaises s'articulent dans la partie antérieure de la bouche, ce qui fait que le système phonique français est considéré comme étant antérieur, alors que le système phonique de la langue arabe est considéré comme étant postérieur. Cette différence au niveau du lieu d'articulation implique un changement au niveau des habitudes articulatoires des élèves lors de l'apprentissage de la langue française.

La prise de conscience par les élèves de cette différence, par des exercices pratiques, peut les aider à produire les sons d'une manière acceptable.

---

<sup>1</sup> Léon Y., 1986, analyse de textes courts et poèmes, Paris : Ed de l'école.

<sup>2</sup> Dezutter O., 1991, « Du poème à la production d'écrit(s) en FLE ». in Enjeux, 24 décembre, pp. 125-138.

## a) La production des sons

Avant d'aborder ce point, nous pouvons nous demander pourquoi un apprenant n'arrive-t-il pas à prononcer correctement un son appartenant à une langue étrangère ?

Les phonéticiens répondent à cette question en parlant de ce qu'ils appellent « le crible phonologique » qui signifie que « Tout individu est sourd au système phonologique de la langue étrangère », c'est à dire, il saisit les sons appartenant à la langue étrangère par l'intermédiaire d'une espèce de filtre phonique construit à partir de son répertoire phonique. Cette idée clairement avancée par A. Landercy et R. Renard à travers les propos suivant : « *Ainsi s'expliquent nos fautes de prononciation lorsque nous voulons reproduire un message en langue étrangère. Nous le reproduisons mal parce que nous le percevons mal : cette mauvaise perception résulte d'une structuration des éléments informationnels, car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle* ». L'influence de la langue maternelle atteint un point où, comme l'indique, R. Renard, « *si l'on connaît une ou deux (fautes) de prédire toutes les autres sans connaître la langue maternelle de l'élève* »

Par exemple, phonologiquement parlant, la langue arabe est considérée comme une langue à trois voyelles de base qui sont : / a /, / u /, / i /, ceci alors que la langue française est considérée comme une langue à aux moins six voyelles de base qui sont : / a /, / u /, / y /, / i / / E /, / O /. Cette différence au niveau du nombre de voyelles conduit l'apprenant à faire l'amalgame entre le son appartenant à la langue étrangère et celui qui lui est familier, c'est à dire le son existant déjà dans son répertoire phonique.

Au lieu de prononcer le mot « *tu* » / ty / l'apprenant prononce le mot « *tout* » / tu /.

Comment faire pour amener l'apprenant à prononcer le son / y / : Selon la méthode verbo- tonale<sup>1</sup> de correction phonétique, il faut saisir la nature de la relation entre le son produit et le son modèle. Nous constatons que les deux sons sont fermés et arrondis. Ce qui différencie la voyelle / y / de la voyelle / u / est le fait que la voyelle / y / soit antérieure et prononcée avec la langue est projetée en avant.

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une méthode de correction phonétique qui relève davantage de la perception auditive que de l'articulation ; l'élève structure son message langagier lors de la perception, sur la base des éléments qu'il maîtrise. Il s'agit là d'une véritable appropriation par l'élève.

L'élève en prononçant le / u / à la place du / y / ; il a prononcé un son grave à la place d'un son aigu. Autrement dit, il a assombri le son / y /. Il s'agit donc, dans ce cas, de l'éclaircissement de la voyelle / y /. Pour ce faire, nous proposons à l'élève des mots où la voyelle / y / se trouve dans des contextes. Il s'agit de proposer des mots où la voyelle /y/ serait à la fin d'une intonation montante. Par exemple : Il fume ? ≠ Il fume, C'est à lui ? ≠ C'est à lui.

-Proposer des mots où la consonne / y / serait précédée par la consonne / s / ou la consonne / t /. En effet, ces deux consonnes, de par leurs traits caractéristiques : antérieures, sourdes et orales, sont les consonnes les plus convenables pour la réalisation d'une voyelle aiguë comme / y / : comme : sur, voiture, costume.

- Proposer des mots où la voyelle / y / serait précédée par deux consonnes : La voyelle / y / dans le mot « studio » est plus aiguë que dans le mot « tu », Elle est plus aiguë dans le mot « brune » que dans le mot « rue ».

Au lieu de prononcer le mot « Paris » / pari / l'élève prononce « bari » / bari /, dans ce cas l'élève, au lieu de prononcer la consonne / p /, a prononcé la consonne / b /. Autrement dit, il a prononcé la consonne / p / comme étant une consonne sonore. En effet, ce qui différencie la consonne / p / de la consonne / b / est la sonorité de cette dernière.

Nous pouvons, peut-être, ici ouvrir une parenthèse pour se demander si le système phonique de l'apprenant ne possède pas vraiment la consonne / p /.

Phonologiquement parlant, nous pouvons dire que le système consonantique arabe ne possède pas la consonne / p / mais, du point de vue phonétique, on peut avancer que le locuteur arabophone possède la consonne / p / dans son répertoire phonique consonantique ; ceci du moment qu'il prononce correctement des mots /parabole/ /prise/. Normalement les apprenants arabophones ne devraient pas avoir de difficultés pour prononcer la consonne / p /. En effet, il y a une prise de conscience de l'existence de la consonne / p / dans le système vocalique arabe au niveau phonétique. Alors, dans quel cas, les arabophones prononcent la consonne / p / inexistante du point de vue phonologique.

Nous répondons à cette question à travers les exemples suivants : Dans le mot arabe خشبتين / xaʃpten / le duel du mot خشبة / xa ʃa ba ton /, lors de la prononciation de ce mot, on prononce / xaʃ p ten / au lieu de / xa ʃa ba taï ni /. La chute de la voyelle de / a / a entraîné le contact direct entre la consonne / ʃ / et de la consonne / b / et puisque la consonne / ʃ / est une consonne sourde, elle a entraîné l'assourdissement de la consonne / b /. Autrement le dit, le contact direct entre un son sourd et un son sonore a créé le phénomène d'assimilation consonantique. Il y a eu un assourdissement de la consonne / b / donnant ainsi la consonne / p / inexistante, phonologiquement, en arabe. On assiste au même phénomène quand on prononce le mot / apten / حبتين.

Comment pouvons nous procéder pour aider l'élève à prononcer la consonne / p /. Amener l'élève à prendre conscience qu'il possède, quoique inconsciemment la consonne / p / dans son système consonantique. Ensuite, nous lui proposons des mots où la consonne se trouve dans une position initiale comme « Paris » « Pain » « pelle ». L'apprenant prononce « bari », « bain », « belle ». Dans ce cas, pour aider l'élève à prononcer la consonne / p /, nous lui demandons de prononcer « fparis » « fpain », « fpelle », ceci tout en maintenant les lèvres dans la position de la prononciation de la consonne / f / / ffffffffp /, / fffffp /, /fp /, fparis /, / Paris /. Dans cette démarche, nous faisons appel au phénomène d'assimilation combinatoire. La consonne / p / n'a pas pu être prononcée / b / et cela sous l'effet de l'influence de la consonne / f / qui est sourde.

### Activité 1

#### Opposition [ p ] [ b ] ( « p » - « b » )

Faire en sorte à ce que l'apprenant prenne conscience de la présence de la consonne [ p ] dans son répertoire phonique qui la prononce sans cesse quoique d'une manière inconsciente. Cette prise de conscience faciliterait la tâche de l'enseignant, ceci en partant des mots contenant la consonne en question que l'apprenant a l'habitude de produire.

- Le duel de حبة et خشبة, c'est حبتين et خشبتين prononcés avec la voyelle [ e ] longue et non pas avec la voyelle [ i ] longue.

## Procédés de correction

1 – Procédé articuloire :

[ p ] : bilabiale - sourde

[ b ] : bilabiale - sonore

Ce qui oppose le [ p ] à [ b ] est la sonorité ( vibration des cordes vocales )

► Substituer [ f ] à [ p ] , car [ f ] est le son qui, outre le [ b ] , a le plus de points communs avec [ p ].

► Proposer alternativement les séquences [ pf ] et [ fp ] et faire répéter progressivement l'enchaînement suivant :

*[ fari ... fari ... pfari .. fpari .. f ... pari ... pari ]*

► Choisir des mots où [ b ] peut être assourdi, ceci par son contact avec une autre consonne sourde, c'est à dire sous l'effet d'assimilation.

*Exemple : « obtenir » \_ [ optɔ̃nir ]*

*« observer » sont phonétiquement prononcées [ opsɔ̃rvɛ ]*

*« absolu » [ apsɔly ]*

► Choisir également des mots où [ p ] serait au contact d'un élément sourd :

*Exemple : apte – aptitude – spécial – sport –*

## 2 – Procédé acoustique :

[ p ] est une consonne très tendue

[ b ] est une consonne moins tendue que [ p ]

► Proposer des mots se terminant par le son [ p ] :

*Exemple : frappe – tape – échappe – nappe – étape – coupe- soupe – coupe – loupe – type –  
équipe -*

Il faut faire en sorte à ce que le mouvement articulatoire soit centré au niveau des lèvres, ceci afin que l'apprenant puisse saisir la manière dont la consonne [ p ] s'articule.

*page* → *tape* – *tapage* – *ta* .....*pa* – *page*

*Paris* → *tape* – *tapari* – *ta* ..... *paris* – *pari*

*tapis* → *tape* – *taaaaaaaaaaapa* – *ta*.....*pi* – *tapis*

*port* → *sport* – *sssssssport* – *s*.....*port*

*pain* → *spain* – *sssssspain* – *s*.....*pain*

*poule* → *fpoule* – *fffffffpoule* – *f*.....*poule*

Mots à proposer : *frappe* – *tape* – *échappe* – *nappe* – *étape* – *coupe- soupe* – *coupe* – *loupe* – *type* – *équipe* – *lampe* – *épine* – *pile* – *spécial* – *sport* – *repas*

Dans tous ces mots, la consonne [ p ] , est soit en position finale, soit suivie par une voyelle antérieure. En se basant sur le phénomène de l'anticipation vocalique caractérisant la langue française, l'articulation de la consonne[ p ] a lieu plutôt dans la partie la plus antérieure de la bouche, c'est à dire, au niveau des lèvres.

Mots à éviter : *pompe* - *pantalon* – *éponge* – *pour* – *porte* – *peau* – *plan* – *prendre* – *poire* – *après* – *poison* – *pense* – *peindre* – *poule* – *Paul* – *éponge*

Dans tous ces mots, la consonne [ p ] est, soit suivie par une voyelle postérieure, soit par une voyelle nasale. Dans les deux cas, l'articulation a lieu dans la partie postérieure de la bouche, c'est à dire, près des cordes vocales. Celles-ci entrent en mouvement (= vibrent) pour la production d'un son sonore comme le [ b ]

## **Exercices :**

### **1 – Test de discrimination auditive**

Nous proposons une dizaine de mots comportant la voyelle [ p ] ou la voyelle [ b ] et demander aux élèves d'indiquer à chaque fois la consonne entendue.

*-poule* – *porte* – *peur* – *poli* – *étape* – *tombe* – *poire* – *type* – *bon* – *partir* – *banane* – *banque*  
– *bonjour* – *plan* – *plage* – *bleu*.

## 2 – Ecoutez et répétez

Proposer une série de mots présentés sous forme de paire minimale et demander aux élèves de les répéter:

*plan / blanc – bain / pain – pâle / balle – pont / bon – port / bord – bu / pu – belle / pelle – boire / poire –*

*Philippe parle beaucoup – Un peu de poisson, s'il vous plaît. – Brigitte prépare le repas – Pierre est à Paris.*

### Activité 2

**Opposition [ y ] [ u ] ( « u » - « ou » )**

#### Procédés de correction

##### 1 – Procédé articulatoire :

[ y ] : antérieure – arrondie – fermée

[ u ] : postérieure – arrondie – fermée

Ce qui oppose le [ y ] et le [ u ] , c'est la position de la langue

Faire un choix de mots dans lesquels le son [y] est :

- ▶ au contact d'éléments consonantiques antérieurs :
- ▶ les dentales : [ d ] - [ t ]
- ▶ les sifflantes : [ s ] - [ z ]
- ▶ au voisinage d'éléments vocaliques antérieurs : [ i ] « i » - [ e ] « é » - [ Ø ] « eu »

*Exemples : habitude, étude, le sais-tu ? etc....*

## 2 – Procédé acoustique :

[ u ] est une voyelle plus grave que [ y ]

- ▶ Faire un choix de mots où [ y ] serait un élément d'une syllabe ouverte ( exemple : élu – musique – etc... ) et faire prononcer [ i ] à la place de [ y ].
- ▶ Allonger le [ i ] : [ iiiiiiiiii... y ] et réduire progressivement l'allongement jusqu'à la production de seul [ y ]

*Exemple : soit le mot « fumée »*

*( fumée ) → fiiiiiiiiiumé → fiiiiiiiiumé → fiiiiiumé → fiiumé → fumée*

- ▶ Faire un choix de phrases très courtes à la forme interrogative. Choisir des mots qui se terminent par [ y ] .

*Exemple : Il s'est tu ? - Il l'a su ? - Où vas – tu ? - Il l'a battu ? Tortue, dors-tu ?*

Mots à proposer :

*voiture – costume – sud – sucre – tunnel – Tunis – dune – dure – dupe – super – suffisant – ça suffit – sucer – résumé – suédois - assure – assume – étudiant – étude – habitude – tube – tu – Suzanne*

Phrases à proposer :

*Il fume ? - C'est la lune ? - Elle est brune ? - ça t'a plu ? C'est une plume ? C'est ton pull ?  
Je recule ? - Ce sont des légumes ? C'est ta jupe ?*

Mots à éviter :

*mur – bureau – pull – recule – Jules – revue – pur – chute - musique – légumes*

les consonnes [ m, b , p, k, j, r, ʃ, g ] ne favorisent pas la prononciation de la voyelle [ y ].  
Autrement dit, ces consonnes n'assurent pas un contexte facilitant la prononciation de la voyelle [ y ].

## Exercices

### 1 – Test de discrimination auditive

Proposer une dizaine de mots comportant la voyelle [ y ] ou la voyelle [ u ] et demander aux étudiants d'indiquer à chaque fois la voyelle entendue.

*-dur – costume – bureau – allume – bouge – courir – roulotte – pousse – jour – jus – ajoute – écoute.*

### 2 – Ecoutez et répétez

Proposer une série de mots présentés sous forme de paire minimale et demander aux apprenants de les répéter :

*rue / route – pu / pousse – sourd / sur - jupe / jour – su / sous – loup / lu – pull / poule – bout / bu – nu / nous – vous / vu – jour / jure-dure.*

### Activité 3

#### Opposition [ o ] [ Ø ] ( « o » - « E » )

Dans le cas où le mot « veut » est réalisé « vaut », le procédé de correction est le suivant :

#### 1 – Procédé articulatoire

[ o ] : postérieure – arrondie – mi - fermée

[ Ø ] : antérieure – arrondie – mi - fermée

Ce qui oppose le [ o ] à [Ø ] est la position de la langue

► Choisir des mots dans lesquels le son [ Ø ] « eu » serait dans un environnement de consonnes antérieures : les dentales [ d ] et [ t ], les sifflantes [ s ] et [ z ], et au voisinage de voyelles antérieures : le [Ø]

*Exemples : Tu as deux œufs - Défait ce nœud. - Les yeux - Il voit mieux – il vaut mieux.*

► Faire un choix de mots où [ Ø ] serait un élément d'une syllabe ouverte et faire prononcer [ e ] à la place de [ Ø ]

► Allonger le [ e ] et réduire progressivement l'allongement jusqu'à la production du seul [ Ø].

Exemple : « CE » Communauté européenne

[ se Ø ] → [ seee Ø ] → [ seee Ø ] → [ see Ø ] « CE » et « et eux ? »

[ e Ø ] → [ eee Ø ] → [ eee Ø ] → [ ee Ø ] → [ ee Ø ] → [ e Ø ] → [ Ø ] « eux »

## 2 – Procédé acoustique :

[ Ø ] : est une voyelle moins grave que [ o ]

\* - Faire prononcer le son [ Ø ] dans un entourage de consonnes aiguës : [ t ] et [ s ] :

Exemple :

► *Ceci ou cela ?*

► *C'est eux ?*

► *Il est paresseux*

► *C'est sa sœur ?*

[ Ø ] : est une voyelle plus claire que la voyelle [ o ]

Il s'agit donc de l'éclaircissement de la voyelles [ Ø ] assombrie par l'élève :

Pour amener à réaliser le son [ Ø ] , on peut :

► Proposer des mots où le son [ Ø ] serait en contact des consonnes tendues : [ t ] « moteur et [ s ] « sœur », compteur, chanteur...

- Proposer des mots où le son serait réalisé long, ceci vu la corrélation qui existe entre la longueur d'une voyelle et son degré de tension. En français : la consonnes [ R ] et les consonnes constrictives sonores [ z , g , v ] , sont appelées des consonnes allongeantes parce qu'elles allongent les voyelles qui les précèdent. Les consonnes constructives sourdes sont appelées des consonnes abrégeantes [f, s, ʃ]

Dans « bœuf » et « beurre » la voyelle [Ø] dans « bœuf » est plus moins longue que celle qui se trouve dans « beurre ».

Bien que les deux mots commencent par la même consonne et que cette consonne, parce qu'elle est sonore, ne présente pas un contexte favorable pour la prononciation de la voyelle [ Ø ], on peut dire que la présence de la consonne allongante [ R ] après cette voyelle présente un facteur à la prononciation de la voyelle en question.

Mots à éviter : *veux – jeune – veulent – bœuf – gueule -*

Mots à proposer : *petit –sœur – amateur – peur – seul – cerise – ceux – moteur - beurre - pleure – cœur – mineur – creuse – chanteuse – nerveuse – meurt – chanceux – heure – spectateur - nerveux - leur– peuvent – deux*

Dans les mots à éviter, la voyelle [ Ø ]. se trouve précédée par une consonne sonore. Dans les mots à proposer, la voyelle [ Ø ] est à chaque fois suivie par une consonne dentale ou sifflante « deux, seul » ou une des allongantes « creuse, peuvent ». « veut » est réalisé « vo » : proposé : veuve → veuve → veu.....ve → veut « jeune » réalisé « jaune » proposé : jeurne → jeurne → jeu.....rne → jeu .....rne → jeu.....ne →jeune « que » réalisé « quo » proposé : coeur → coeur → coeu .....r → coeu ....r → coeu → coeu → que

## Exercices

### 1 – Test de discrimination auditive

Proposer une série de mots comportant la voyelle [Ø] ou la voyelle [ O ] et demander aux élèves d'indiquer à chaque fois la voyelle entendue.

*-peur – deux – dort – beurre – vole – nerveuse - leur – pose – chanteuse – corps – sort – sœur.*

## 2 – Ecoutez et répétez

Proposer une série de mots présentés sous forme de paire minimale et demander aux élèves de les répéter :

*-peur / beurre – l’or / l’heure – sort / sœur – cœur / corps – dos / deux – peu / peu – vole / veulent – jeune / jaune – eux / eau – nos / nœud*

*Je veux un peu d’eau - Elle dort à deux heures - Quelle jolie fleur ! - Il a un grand cœur - Ta sœur est jeune. Olivier veut neuf oranges. Nos amis sont nombreux.*

### Activité 4

#### Opposition voyelles orales Voyelles nasales

- le mot « son » est prononcé « sonne »
- « paysan » est prononcé « paysanne »

Pour prononcer une voyelle nasale française, il faut que celle – ci soit placée dans une syllabe ouverte. « maman, son, pain ». La voyelle nasale se dénasalise lorsque celle – ci est suivie par une voyelle « an âne » ou et si, au niveau de l’écrit, la consonne nasale est suivie par une autre consonne nasale. « bon bonne ». Or, il se trouve qu’en langue arabe la voyelle nasale est toujours suivie par une consonne orale prononcée : / kontu / « كنت ». Cette prononciation est considérée comme fautive en français. Elle donne l’impression qu’on a affaire à une voyelle dénasalisée, ceci parce que la voyelle nasale, en langue arabe, contrairement à la langue française, se trouve dans une syllabe fermée. Alors comment amener l’apprenant à produire une voyelle nasale ?

- Aider l’élève à prendre conscience sur la différence entre un son oral et un son nasal. La seule différence se situe au niveau de la position de la luvette lors du passage de l’air. Si la luvette est abaissée, elle empêche l’air de passer à travers la cavité nasale, c’est – à – dire de sortir à travers le nez. Cette position de la luvette fait que tout l’air sort à travers la bouche, ce qui nous donne un oral. Par contre, si la luvette est relevée, l’air passe et par le nez et par la bouche, ce qui nous donne un son nasal.

Pour aider un élève à produire une voyelle nasale, il faut partir de la voyelle orale correspondante à la voyelle nasale en question : a → an o → on è → un

- ▶ Proposer à l'apprenant une série de mots comprenant la voyelle / a / postérieure, comme dans « cage, sage, plage, sauvage, base, écrase, garage »
  - ▶ Faire répéter « age, age, age », en commençant par mettre les lèvres dans la position très ouverte avant la prononciation de la voyelle et les maintenir dans cette au cours de l'articulation de la voyelle : / a /, / a /
  - ▶ Répéter les suites suivantes : a → an, a → an, a → an
  - ▶ Faire précéder : « an » par une consonne nasale parce qu'elle favorise la prononciation d'une voyelle nasale : a → an → man → mange , an – Nantes - : mmmmmman / , / mmmmmman / , / man / , / an /
  - ▶ Proposer des mots comportant des consonnes autres que les consonnes nasales : an – sans – an – banc – an – quand – an -vent - chambre
  - ▶ Suivre la même démarche pour aider les élèves à prononcer les autres voyelles nasales

## Exercices

**I** - Proposer une série de mots présentés sous forme de paire minimale et demander aux élèves de les répéter :

-mot/mon- Chat/champs –tôt/ton –seau/son –vos/vont – la/ lent- sa/sans –va/vent – paix/pain  
–vais/vain –gaie/gain – fais/fin – plein/pleine – pain/peine –sein/saine- vain/veine –  
banc/banane – champion/championne.

**II** - Proposer une série de phrases comprenant des voyelles nasales et demander aux apprenants de les répéter :

- ▶ Le train est plein.
- ▶ C'est la chambre de Roland.
- ▶ C'est son manteau.
- ▶ Jean veut un pain.
- ▶ Ils sont en France.
- ▶ Nous allons à Dijon.
- ▶ C'est Jean et Jeanne.

## Tests de discrimination auditive

**I** - Proposer une série de mots comprenant des voyelles orales et des voyelles nasales et demander aux élèves d'indiquer le type de voyelle entendue.

*-vont – mange – mère – main – entre – ventre – valise – vague – gâteau – coton – couteau – montre – mon – mot – janvier- prennent*

**II** - Proposer une série de mots comprenant les trois voyelles nasales et demander aux élèves d'indiquer la voyelle entendue.

*-tante – peindre – compte – chante – écoutons – mangez – non – fin – ceinture – oncle – paysan – vendredi – prendre – pense – parfum.*

La méthode verbo-tonale est structurante dans la mesure où l'apprentissage de la langue n'est pas le résultat d'un transfert de connaissance de l'enseignant vers l'élève. L'apprentissage suppose chez l'élève une activité multiple, au plan des conduites opératoires et au niveau du cerveau où il infère les mécanismes d'intégration. Ainsi le processus de discrimination phonologique diminue et l'élève sera en mesure d'évaluer son erreur précocement fossilisée et d'y remédier. Troubetzkoy, parle de « surdité phonologique » en langue étrangère. *« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue<sup>1</sup> ». Par conséquent, le postulat de départ disant que; une mauvaise perception est responsable d'une mauvaise production en langue étrangère est plus au moins logique.*

---

<sup>1</sup> Troubetzkoy, N.S (1967). Principes de phonologie, Klincksieck. Paris (2<sup>ème</sup> éd). Edition originale. 1939.P 54.

## 1.4.5 La poésie : rapport à la littérature

Nous essaierons d'abord de voir dans quels aspects les différents genres littéraires peuvent aider dans l'acquisition des compétences d'expression et de compréhension en essayant de délimiter les activités formatives que nous pouvons proposer avec les différents genres littéraires.

D'abord, il faudrait reconnaître les particularités, voire difficultés, que la lecture des textes littéraires présente. Nous pensons comme Albert et Souchon<sup>1</sup> lorsqu'ils disent: « *or la langue littéraire ne s'écarte pas de la langue commune puisqu'elle puise au contraire dans celle-ci, dont elle est dépendante* », mais il est indéniable, en tout cas, que le texte littéraire peut entraîner des difficultés de décodage. Cependant, il ne faut pas oublier que le but d'un texte littéraire n'est pas d'ordre pratique mais plutôt esthétique. Ainsi l'enseignant prend en compte le niveau des élèves en étant attentif au texte littéraire qu'il va choisir. Ce qui est inhérent au texte littéraire c'est la difficulté par rapport à la norme ; de laquelle beaucoup d'écrivain profitent. Pour cette raison il est indispensable que les élèves soient en mesure de saisir ces nuances.

Il faut reconnaître que l'utilisation de ce type de texte au collège est parfaitement valable. L'élève du collège semble être l'apprenant idéal pour affronter le texte littéraire comme document authentique où il peut voir et harmoniser tout un ensemble de savoirs. Le texte littéraire est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue d'autres. Ainsi l'élève peut s'approcher de la civilisation et de la culture de l'autre, ce serait un bouillon de culture<sup>2</sup> idéal pour parfaire l'intégration du texte littéraire en classe de français langue étrangère. Justement à cet égard, nous devrions aussi ajouter la convenance, d'un point de vue pédagogique, de proposer des activités qui ne soient pas purement langagières mais qui intègrent une visée interculturelle. Tenons en compte, par exemple, l'avis de Geneviève Zarate qui parle « *d'une valorisation ou dévalorisation de l'autre, ainsi que d'un besoin de défendre ses propres valeurs, ce qui semblerait être encore plus vrai pour les adolescents*<sup>3</sup> » cela dit, la culture cible plus elle est loin plus on se replie sur les représentations et idées toutes faites existantes.

---

<sup>1</sup> Albert et Souchon, « les textes littéraires en classe de langue », Paris, 2000.

<sup>2</sup> Nous voulons dire que sur le plan individuel, la culture propose à chaque individu, de manière plus au moins libre ou contraignante, des modèles auxquels il se conformera ou s'opposera, mais auxquels il se référera en tout cas pour affiner sa personnalité.

<sup>3</sup> Zarate G, Les représentations de l'étranger. Paris : crédit / Hatier. 1993.

Il convient donc de proposer des démarches interculturelles pour tous ce qui touche au système de valeurs de la culture étrangère, et en particulier de prendre en compte le regard que l'on porte sur la culture de l'autre. Ainsi, le texte littéraire pourrait être conçu comme une activité très attirante pour l'élève de français langue étrangère. Sachant que le collégien se présente comme quelqu'un d'idéal pour approcher le texte littéraire, et la poésie entre autres ; car son horizon d'attente est très riche et, en plus, la majorité des élèves au collège montre un bon niveau de lecture dans leur langue maternelle. Comme le précise Sophie Moirand<sup>1</sup> : « *Il est utile de lui faire prendre conscience de ses propres stratégies de compréhension en langue maternelle et de voir s'il peut ou non les transférer en langue étrangère* ».

Cette compétence de lecture de l'apprenant nous permettra donc de nous éloigner d'une lecture guidée par l'expérience de l'enseignant parce que normalement il tend à proposer des questions autour du texte d'après les critères qui lui confère sa propre lecture. Si l'on accepte que, d'après Vigner, « *Apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à proposer des questions pertinentes à un texte et non à répondre à celle du maître.* » (1984). Il serait souhaitable que l'élève se dégage de l'aide directe de l'enseignant pour qu'il puisse arriver à un gré de maturité à travers l'exercice de lecture. De ce point de vue, avec le choix du texte littéraire le défi nous semble incontestable.

Arrivé à ce point, il convient d'établir les tâches les plus profitables du point de vue didactique que nous pourrions proposer avec le texte littéraire.

Artunedo et Boudard nous indiquent, qu'un des premiers intérêts de ce genre de texte réside dans le fait qu'il permet de développer des compétences à la fois de lecture et d'écriture. D'ailleurs, il faut tenir en compte que le texte littéraire ne présente pas seulement d'éléments lexicaux, grammaticaux ou même textuels. En effet, il présente avant tout une énorme potentialité créative et une grille de rapports avec d'autres connaissances qui appartiennent au domaine de l'élève et qu'il serait souhaitable d'en profiter en classe de langue, et c'est peut-être ce point-ci, c'est-à-dire la créativité et l'interculturalité qu'on peut trouver dans l'exploitation d'un texte littéraire, qui manque dans les approches et les tâches proposées d'habitude aux élèves à partir de ce type de texte.

---

<sup>1</sup> Sophie Moirand. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris. Hachette. 1982.

De ce point de vue, l'une des premières activités qu'on pourrait proposer avec un texte littéraire c'est l'activité de lecture. Si l'on tient en compte les méthodes de français ; nous pourrions constater qu'il est très normal de trouver à côté du texte littéraire toute une série de questions autour du texte ou bien une liste d'assertions que le lecteur doit juger vraies ou fausses. Ce sont, en fin de compte, des lectures guidées par ceux qui ont désigné la méthode ou parfois par l'enseignant quand c'est à lui de choisir le texte. Alors, la notion de créativité dans la première approche du texte se perd. En plus, si la lecture d'un texte doit être une sorte d'interprétation, cette interprétation devrait être libre dans la mesure du possible. De ce fait, il conviendrait de se demander quel est le rôle de l'enseignant dans cette activité de lecture. Albert et Souchon pensent à cet égard que le rôle de l'enseignant n'est pas celui d'être l'intermédiaire entre le texte et l'apprenant car son rôle serait plutôt celui de monter les outils dont l'apprenant peut profiter pour bien saisir le sens du texte. En revanche, il serait convenable qu'il indique les chemins à suivre pour arriver à la compréhension et à l'interprétation du texte. Ainsi le rôle de l'enseignant est de favoriser la relation du texte au lecteur. En plus, une autre technique qui sert à ne pas limiter la créativité et la liberté de l'apprenant pourrait être celle de lui offrir plusieurs textes, de lui demander de les lire chez lui et de choisir un texte pour le travailler plus profondément.

Cette liberté de choix deviendrait très pratique si l'on tient en compte qu'on pourrait demander plus tard à l'apprenant d'expliquer d'une façon très raisonnée pourquoi il a choisi ce texte. Alors, l'activité de lecture nous permettrait de travailler la compréhension écrite et la production orale.

En même temps, nous pourrions faciliter l'interaction avec les autres élèves qui peuvent discuter entre eux du choix du texte et de l'auteur. Ils peuvent donner leur avis personnel par rapport à l'histoire qu'ils ont lue. Etc.

Au bout du compte, il s'agit de travailler la compétence de lecture de l'élève, qui permettra à l'élève de construire du sens à partir d'un texte à sa portée. De ce fait, c'est l'élève qui pose les questions de compréhension autour du texte au lieu que ce soit l'enseignant qui propose des questions, ou de suivre tout simplement les questions que le manuel propose. Ils seront en mesure d'exposer leurs doutes, avec le vocabulaire et les structures grammaticales qu'ils ne connaissent pas, l'enseignant leur propose de faire chez eux des fiches de vocabulaire ou de grammaire qu'ils pourraient commenter tous ensemble le cours suivant. Cette activité permettrait à l'élève d'enrichir son vocabulaire. « *Connaitre et comprendre, ce n'est pas la même chose, mais sont en rapport étroit ; la compréhension se fonde sur la connaissance et celle-ci ne peut procéder sans une compréhension préalable et implicite<sup>1</sup>* ».

Quant à l'écriture, il serait souhaitable que les activités que l'enseignant propose cherchent aussi à développer la créativité et la liberté de l'élève. Le collégien peut raconter par écrit l'histoire qu'il a lue à partir d'une partie finale tout à fait bouleversée. De faire un compte rendu de l'histoire. De reprendre les personnages qu'il a trouvés dans le texte mais de faire une autre histoire pour eux. D'ailleurs, au lieu de lui offrir le texte intégral, nous pourrions interrompre le texte sur un point clé tel que la complication de l'histoire pour qu'il continue le récit. S'il s'agit d'un poème, nous pourrions lui donner quelques vers pour qu'il complète le reste en respectant les contraintes comme la versification, la rime, la tonalité du poème. Cette interaction de connaissances sert à rendre compte du haut degré du potentiel d'interculturalité que le texte littéraire présente comme outillage didactique dans l'apprentissage du français langue étrangère au collège.

C'est dans des ateliers d'écriture que l'élève tient en compte ses connaissances dans les domaines de la littérature, de la langue française, de sa langue maternelle et de la culture. L'avantage qu'il a dans ces ateliers c'est qu'il prend le temps nécessaire pour développer des compétences orales et scripturales.

---

<sup>1</sup> M. J De Man-De Vriendt, apprentissage d'une langue étrangère/seconde, de Boeck & Larcier, Bruxelles 2000.

C'est durant ces ateliers qu'il s'exercera à pénétrer les différents genres. Il commencera par le narratif que nous retrouvons d'ailleurs dans les programmes du collège<sup>1</sup>. Aborder ce genre narratif lui permettra d'apprendre à raconter, d'acquérir la technique de raconter, en ordonnant les idées, à utiliser les temps du récit, en employant les connecteurs logico-temporels pour mettre en rapport ses idées, à structurer ce qu'il écrit en situant son histoire dans l'espace et le temps, en faisant vivre les personnages et en construisant l'action.

Le texte dramatique est aussi très avantageux du point de vue didactique. D'après Albert et Souchon, il pourrait favoriser la prise de parole et les échanges langagiers entre les apprenants. Ainsi, avec le jeu théâtral l'apprenant s'implique dans l'acte de communication avec tout son corps. Il apprend les échanges de la conversation, la prosodie de la langue, etc. L'enseignant peut aussi travailler les particularités du registre oral en même temps qu'il s'approche du langage textuel ou kinésique. En fin de compte, le genre dramatique serait une voie très attirante pour naturaliser la communication. L'élève apprend à surmonter les inhibitions et la peur de parler en public et aussi arrive à développer la créativité expressive à l'oral. Le recours aux situations est plus adapté aux exigences de l'apprentissage. Les situations fonctionnent selon un canevas fixé d'entrée de jeu, à l'intérieur duquel naissent des personnages, identifiables par les différents états qui les caractérisent. Plus les situations proposées sont concrètes, simples, structurées, plus il y a d'appuis pour l'expression en langue étrangère.

Pour l'adolescent, la mise en scène du texte, remplaçant les mots par des éléments concrets, est un moyen de pallier une difficulté de représentation mentale. Dans un roman, la description des lieux de l'action est placée à un des points précis de celui-ci, ce qui a été dit n'est plus répété, c'est au lecteur de faire l'effort de mémoire. Au théâtre, les lieux tiennent tous entiers dans l'espace et le décor. Le visuel, la voix, la gestuelle, le mouvement sont  
Produire un énoncé cohérent autant d'éléments concrets à la disposition des élèves.

Même si l'élève ne possède pas la totalité des mots, la langue exprimée lui devient malgré tout familière du fait de l'authenticité des propos qu'elle véhicule et qui parfois lui appartiennent. Par ailleurs, la compréhension qu'il en a est renforcée par les marques rythmiques et mélodiques qui accompagnent son discours. Appréhender une langue vivante revient donc à considérer sa valeur expressive, symbolique et communicative.

---

<sup>1</sup> Cf au chapitre I.

La valeur expressive de la langue permet aux individus de se dire à travers ce qu'ils sont. Elle favorise la manifestation de ce qui constitue leur vie intérieure et qu'ils découvrent au fur et à mesure que leur langage se structure. Elle ne limite pas leurs pensées à une formulation, mais contribue à leur développement dans leur énonciation.

La valeur symbolique de la langue participe à la représentation de ce qui crée la vie affective de chacun et qui « ne peut être matérialisé ». Elle évoque par sa forme, son contenu, ce qui est absent, le remplace par un ensemble de signes qui dénotent une correspondance avec la réalité.

Quant à la valeur communicative de la langue, tout comme elle invite l'individu, en s'exprimant, à mieux se situer par rapport à son univers personnel, elle concourt à son intégration dans l'environnement qui lui est proche : « toute parole est mouvement vers ». Elle nécessite la participation de locuteurs et d'auditeurs qui, dans le va-et-vient de leur discours, vont donner un sens aux messages qu'ils se transmettent.

Quant au texte poétique, et qui fait l'objet de notre étude actuelle, nous allons saisir cette part de rêverie, cette communication avec soi-même, pour justement développer une compétence communicative et scripturale. La poésie pourrait être proposée pour faire des activités à l'oral et à l'écrit. Au niveau phonétique, l'apprenant pourrait travailler avec les sons qui se répètent dans le texte, à cause de la rime, de l'allitération, etc. en récitant le poème à haute voix, il pourrait aussi travailler l'intonation et le rythme français, mais il ne faut pas voir dans le texte poétique un outil qui ne sert qu'à améliorer le niveau phonétique de l'apprenant. Le niveau métaphorique du texte peut donner lieu à des discussions qui cherchent le sens ou plutôt qui font le sens du texte poétique.

En ayant recours à la créativité et le ludique il développerait, son sens vers l'imaginaire et sa compétence de l'écrit. C'est ainsi que l'élève, en même temps qu'il pratique l'oral ou l'écrit, a la chance d'avoir recours aux domaines de connaissances provenant d'autres matières qu'il étudie. L'apprentissage d'une langue étrangère telle que le français permet, alors un bouillon de culture ainsi qu'un système de communication.

Nous mettons en relief encore une fois le caractère profitable des textes littéraires comme outillage didactique en classe de français langue étrangère et comme moyen qui rend propice l'approche interculturelle d'une langue étrangère. Il va sans dire que le contexte scolaire de l'élève lui permet de jouir de l'exercice de langue qu'on lui propose dans toutes ses dimensions.

En même temps, le fait de ne pas guider la lecture de l'élève et de lui donner la chance pour qu'il manipule librement le texte nous semble une stratégie fort profitable pour renforcer la créativité et l'interaction des élèves. Bien entendu, nous ne croyons pas que l'enseignant doit rester en marge du traitement et de la manipulation de ce type de textes. En revanche, il devra offrir à l'élève l'outillage dont il pourra avoir besoin pour qu'il arrive à profiter dans la mesure du possible du texte littéraire en fonction de son bagage intellectuel.

Ainsi, en même temps qu'il apprend la langue française, il pourra se rendre compte que l'apprentissage d'une langue n'est qu'un défi linguistique puisqu'il s'agit aussi d'un défi interculturel, aspect qu'on croit profitable pour faire droit aux requêtes de la prochaine réforme scolaire. « *La Poésie s'enseigne et c'est de l'école que dépend la poésie*<sup>1</sup> ». Or, d'après le sondage effectué au niveau de deux établissements à Oran, et Sidi Bel Abbés, la majorité des enseignants questionnés<sup>2</sup> pensent que la poésie ne s'enseigne pas. Pour eux, il s'agit de sensibiliser les élèves à la poésie, de les tremper dans un « bain poétique », plutôt que de leur faire acquérir de manière exogène, un certain nombre de connaissances ou de pratiques. La poésie ne s'expliquerait pas, il faudrait seulement la ressentir.

A cette conception de l'approche du phénomène poétique en classe s'oppose une autre vision des choses : pour faire découvrir aux élèves le plaisir poétique, il faudrait leur donner un certain nombre d'outils d'analyse qui leur permettraient d'être des lecteurs conscients des procédés d'écriture employés par les poètes.

---

<sup>1</sup> Danièle Briole. *La poésie et le poème*. Paris. Nathan. 2002.

<sup>2</sup> Cf à la pré-enquête : chapitre I.

Il y aurait un certain nombre de procédés à démonter et à analyser. Comme le précise J.L. Joubert : « Lire la poésie ne consiste pas à deviner ce que « voulait dire » le poète, mais à analyser ce que le poème dit. [...] Si le poème résiste et se dissimule sous un masque d'obscurité, nous devons interroger son fonctionnement : en mettant sa constitution en évidence, nous découvrons sa façon particulière de signifier. Ainsi se trouve établie solidement la base d'une interprétation<sup>1</sup> ». Or, c'est en donnant aux élèves certains outils qu'ils aboutiront à une analyse solide du poème, qui elle-même débouchera sur une interprétation. La poésie constituerait un genre difficile, qui ne se lit pas linéairement, et dont il faut chercher le sens en mettant en évidence les correspondances formelles ou thématiques, les reprises et les oppositions. Le lecteur de poésie participe autant à l'émergence du sens du poème que le poète lui-même : chaque lecture d'un poème lui donne sens.

Cette question de l'enseignement de la poésie nous amène à une autre question : celle de l'« explication » de texte. Par rapport à ce que nous venons de dire de la construction du sens - ou plutôt des sens - du poème grâce à la lecture, il est logique de dire que la poésie rend légitime l'exercice de l'explication de texte, « explication à tous les sens du terme, allant de l'échange d'impressions à l'analyse technique, mais explication en son sens étymologique de « déploiement » reste improbable. Or, cette explication du poème en classe suscite une réticence de la part de certains enseignants: expliquer un poème c'est tenir sur celui-ci un discours dont on peut craindre qu'il l'abîme : Il s'agit là d'une certaine surdité au langage puisque la critique ferme l'accès du poème à des processus de subjectivation

En effet, dans le cas de l'explication de texte, comme le précise J.Y. Debreuille<sup>2</sup> « le métalangage est de même nature que l'objet, et apparaît une pollution de ses mots par d'autres mots moins heureux, alors que parler mal d'un tableau ou d'un morceau de musique ne leur superpose pas des tâches de couleur ou des fausses notes ». C'est cette dégradation de l'objet-poème que dénonce J.M. Adam lorsqu'il parle de la pollution du texte par les manuels scolaires (Pour lire le poème, J.M. Adam). Cette réticence se base aussi sur l'idée que tous ces discours que l'on peut tenir sur la poésie constituent une barrière entre le lecteur et le poème.

---

<sup>1</sup> Joubert J.L. La poésie. Armand Colin. Paris. 2010.

<sup>2</sup> Jean-Yves Debreuille, 1995, Enseigner la poésie. Lyon, IUFM de l'Académie de Lyon.

Mais, dans le même temps, ces discours sur la poésie sont nécessaires de par le fait que le poème est un texte dont le sens est à construire. Ce sens d'efforts pour l'atteindre. Il est donc souvent nécessaire de guider les élèves dans cette recherche et cette construction d'un sens caché. Le discours qui entoure tout texte poétique est destiné à permettre aux élèves de traduire le poème mais aussi, et c'est peut-être le plus important, d'en « déployer la polysémie » (nous noterons ici aussi l'emploi du terme « déployer »). Ils acquièrent ainsi une compétence de lecture qu'ils peuvent ensuite appliquer à n'importe quel texte. Les faire travailler sur le poème, texte dont le sens est caché, de l'ordre de l'implicite, est un moyen d'en faire des lecteurs actifs. Une compétence transversale peut s'acquérir avec l'aide de l'enseignant, mais aussi grâce à l'appareil théorique des manuels, dont l'objectif peut être de montrer aux élèves que le texte contient un sens caché et qu'il peut se lire à différents niveaux.

Lire un poème permettrait un contact direct entre le lecteur et le texte. La poésie serait le genre littéraire qui fait le plus appel à l'expérience personnelle et à la sensibilité de chacun.

Le texte poétique serait comme un miroir qui nous renvoie nos propres angoisses, nos peurs, mais aussi nos joies, tout ceci étant mis en mots par le poète. Or, la poésie n'est souvent lue et étudiée que rarement en classe ; « *La poésie n'est pas seulement un produit écrit [...] mais une manière de vivre.*<sup>1</sup> » Cette incompatibilité entre le personnel et le collectif pose également question dans le domaine de l'évaluation. En effet, toute étude doit déboucher sur une évaluation. Or, comment évaluer des compétences de lecture, d'écriture ou d'oral qui font appel à des émotions, des manières d'aborder le texte très personnelles et intimes ?

Du point de vue de l'élève comment distinguer, quand il se trouve seul face à un poème, ce qui peut faire l'objet d'un consensus dans une collectivité ayant les mêmes compétences de lecture et ce qui est le résultat d'un investissement très intime, lequel ne saurait évidemment faire l'objet de la notation d'un correcteur. L'analyse d'un poème est donc faussée par cette dichotomie entre la part du personnel et ce qui peut faire l'objet d'un consensus. Nous tentons de mieux cerner l'intérêt de l'utilisation de la poésie pour l'apprentissage d'une langue étrangère à travers les quelques textes théoriques sélectionnés. Nous proposerons quelques pistes sur la manière dont elle peut être intégrée en classe.

---

<sup>1</sup> T. Tzara, cité par H. Meschonnic, Pour la poétique. p.55. 1970.

Interrogés sur cette question de l'étude du poème, les enseignants évoquent le plaisir, mais comment s'assurer que l'élève éprouve du plaisir ? Ce mot « plaisir » ne se confond-t-il pas avec « désir » ? Ces deux vocables vont-ils de pair ?

Nous voulons que tous les élèves y compris ceux qui sont avides de connaissances trouvent en l'école un lieu qui les motive à apprendre et qu'ils y prennent plaisir à le faire, il est souhaitable de créer des environnements d'apprentissage fondés sur des activités d'apprentissage qui ont du sens pour eux et qui leur proposent des défis à relever; des modes d'évaluation centrés sur leur processus d'apprentissage tout autant que sur les produits qui en résultent et que ces modes ne soient pas un obstacle à leur création et à leur audace; des professeurs prêts à devenir des modèles d'apprentissage. Comme nous pouvons le constater, l'enseignant demeure la pierre angulaire d'un environnement pédagogique qui saura susciter la motivation des élèves à, non pas seulement obtenir un diplôme, mais à apprendre. mais la question est que le désire-t-il vraiment ?

Un élève est motivé lorsqu'il choisit de s'engager cognitivement dans une activité pédagogique et de persévérer. « *L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de la réalisation d'une activité pédagogique*<sup>1</sup> » (Salomon, 1983). On peut juger de cet effort en examinant les types de stratégies d'apprentissage auxquels il fait appel pour accomplir une activité pédagogique. Si, par exemple, il se limite à utiliser des stratégies de mémorisation, on peut considérer qu'il est peu engagé au plan cognitif. Nous pensons que la motivation intrinsèque d'un élève diminue à cause d'un usage abusif des notes comme moyen de le faire travailler ; le fait d'évaluer constamment un élève, et de le lui rappeler en continue, cela depuis le primaire, fait que cet élève ne travaille plus pour le plaisir d'apprendre, mais pour la note. Les élèves ont compris que ce qui est le plus important à l'école, c'est de réussir les épreuves et d'obtenir un diplôme, pour d'autre ce sera atteindre un niveau de fin de cycle. De cette façon les enseignants ne font qu'alimenter la perception des élèves que l'école n'est pas un lieu où ils apprennent mais où ils sont jugés pour des erreurs qu'ils ont commises.

---

<sup>1</sup> Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18, 42-50.

Faire de l'évaluation une composante de l'enseignement qui favorise la motivation à apprendre des élèves est un défi de taille pour un enseignant. La valeur que la société accorde à la compétitivité et à la performance, la pression des parents pour que leurs enfants soient notés et l'atmosphère évaluative qui règne dans plusieurs établissements scolaires sont des arguments de taille pour les enseignants qui ne désirent pas changer leurs pratiques.

Pour favoriser le désir d'apprendre, les pratiques évaluatives seraient centrées sur l'apprentissage et ainsi l'accent est mis sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats. Le progrès accompli par l'élève devient alors un des principaux critères d'appréciation. La performance n'est qu'un des indices retenus pour évaluer l'apprentissage réalisé par l'élève. L'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces, le développement de l'autonomie et de la créativité deviennent des indices tout aussi importants que la performance. L'examen n'est plus l'outil d'évaluation par excellence. Le portfolio ou le dossier d'apprentissage, dans lequel sont colligés les travaux importants de l'élève, est considéré comme un outil plus adéquat que le relevé de notes pour évaluer le processus d'apprentissage.

Le reproche que font les enseignants à leurs élèves est celui d'être paresseux et moins créatifs, pas du tout imaginatifs. Mais lorsque nous revoyons les pratiques évaluatives nous comprenons pourquoi l'élève reste à la défensive<sup>1</sup>, en s'investissant trop il s'écarterait de ce qui se fait en classe et ainsi il réduirait ses chances d'avoir une bonne note et de passer en classe supérieure. Ce n'est pas tous les élèves qui échouent sont faibles, mais simplement, ils ont raté les examens auxquels ils étaient confrontés. Un manquement au défi suscité par les modes d'enseignement auxquels ils sont confrontés, l'incapacité du système scolaire à valoriser et à reconnaître leur potentiel et les relations conflictuelles avec leurs professeurs seraient les principaux facteurs qui ont amené un grand nombre d'élèves à se démotiver face à l'apprentissage scolaire.

---

<sup>1</sup> Nous voulons dire par défensive que l'élève reste sur ses gardes faute de ne pas mémoriser le cours et de faire des erreurs.

La motivation de l'élève est un phénomène dynamique qui est animé par l'interaction entre sa perception de sa compétence<sup>1</sup> « *une perception que l'élève a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir*<sup>2</sup> et des facteurs liés à son environnement scolaire, familial et sociétal. Une des conditions essentielles au plaisir d'apprendre est la motivation à le faire.

Nous pouvons souhaiter que toutes les activités d'apprentissage proposées par un enseignant à ses élèves remplissent les conditions<sup>3</sup> suivantes :

- *être signifiante aux yeux de l'élève*
- *être diversifiée et s'intègre aux autres activités*
- *représente un défi pour l'élève*
- *avoir un caractère authentique à ses yeux*
- *exige de sa part un engagement cognitif*
- *le responsabilise en lui permettant de faire des choix*
- *lui permet d'interagir et de collaborer avec les autres*
- *avoir un caractère interdisciplinaire*
- *comporter des consignes claires*
- *se déroule sur une période de temps suffisante*

De ce état de fait il est judicieux de donner de l'importance à l'adolescence, en considérant la réalité enfantine, comme élément de l'éducation, d'où la valorisation de l'élève lui-même mais aussi la prise en compte de ses facultés ou de ses potentialités, de sa nature d'être en devenir (social, culturel, autant que psychologique), qui dicte les nouvelles méthodes d'enseignement. La référence à l'adolescent n'est pas nouvelle ce qui est nouveau c'est l'utilisation de cette référence pour bâtir une pédagogie, un lien moteur entre la réalité et l'école, de fait l'idée d'adolescent devient un concept pédagogique.

---

<sup>1</sup> Soulignons que la perception de la compétence n'est pas synonyme d'estime de soi. La première est spécifique à une activité ou à une matière, alors que la deuxième est un jugement général qu'une personne porte sur elle-même.

<sup>2</sup> Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

<sup>3</sup> Rolland Viau. La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. 3<sup>o</sup> congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles, mars 2004. p 8.

C'est de l'acte pédagogique centré sur l'élève et sa compréhension, sa représentation et sa mise en œuvre sous forme de méthodes naturelles. Il s'agit d'adapter une attitude nouvelle vis-à-vis de l'adolescent : une attitude d'attente, de patience, d'acceptation de l'adolescent en tant que telle, d'admission des erreurs, de ses faux pas, de ses hésitations, de ses lenteurs, reconnaissance de l'adolescence comme période nécessaire dans le développement de l'homme. Rechercher, en fait une homogénéité avec la logique propre à son activité, à son développement, comme le souligne Célestin Freinet<sup>1</sup> : *« l'école doit prendre les enfants tels qu'ils sont, partir de leurs besoins, de leurs intérêts véritables et mettre à leurs disposition les techniques appropriées et les outils adaptés à ces techniques, afin de laisser librement s'amplifier, s'élargir, s'approfondir et se préciser la vie dans toute son intégrité et son originalité »*.

#### **1.4.6 Théories d'apprentissage et pratiques d'enseignement**

Une discipline ressource fournissant outils, concepts et modèles pouvant aider l'enseignant dans la mise en place de situations d'enseignement- apprentissage est la psychologie des apprentissages. Depuis des décennies, les théories psychologiques fournissent résultats et concepts qui contribuent au renouvellement des méthodes d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. Mais ceci ne signifie pas que la psychologie doit dire aux enseignants comment enseigner. Il n'y a pas de relation de cause à effet entre les théories psychologiques et les pratiques d'enseignement : les discours des Sciences de l'éducation ne sont pas normatifs à l'égard des pratiques d'enseignement.

Il ne sous-entend pas que les théories de l'apprentissage sont prescriptives à l'égard des pratiques enseignantes. Il faut davantage voir la psychologie comme une discipline ressource fournissant outils, concepts et modèles susceptibles d'aider l'enseignant à mieux gérer sa pratique professionnelle en lui permettant notamment de davantage, prendre conscience des manières dont les élèves s'y prennent pour apprendre.

---

<sup>1</sup> Célestin Freinet, naissance d'une pédagogie populaire, Paris, Maspéro, 1981.

Nous voyons au moins trois raisons pour qu'un enseignant s'intéresse à la psychologie des apprentissages : La première a trait aux choix pédagogiques de l'enseignant. Les textes officiels précisent que le professeur dispose d'une certaine autonomie dans ses choix pédagogiques. Mais il faut se donner les moyens de faire réellement des choix. La deuxième concerne l'enseignant en tant que décideur. La complexité des situations auxquelles l'enseignant est confronté le conduit à prendre des décisions sans que les raisons de ces décisions soient toujours bien claires. La classe est un lieu de forte incertitude et les problèmes qui se posent ne sont pas toujours formulables d'une manière suffisamment opérationnelle pour que des solutions satisfaisantes soient immédiatement envisageables. La troisième tient au métier d'enseignant<sup>1</sup> ; métier complexe, diversifié, en constante évolution d'où nécessité de compléter et d'actualiser ses connaissances de repenser ses démarches, de mener une réflexion sur ses pratiques professionnelles. Après ce que nous venons de dire deux concepts nécessitent explication ; il s'agit des verbes « apprendre » et « enseigner ».

Nous allons commencer par le sens que l'on attribue au verbe « apprendre ». En exposant les diverses conceptions de l'apprentissage véhiculées par les différents courants pédagogiques, nous ne pouvons que constater qu'il existe différentes définitions de l'apprentissage. Pour Reboul<sup>2</sup>, une part de la confusion provient du fait que le verbe « apprendre » possède trois sens. On peut « apprendre que », par exemple apprendre que le participe passé employé avec l'auxiliaire être s'accorde en genre et en nombre. Puis on peut « apprendre à » par exemple apprendre à conjuguer un verbe à l'imparfait. Enfin on peut « apprendre tout court, sans complément d'objet ; par exemple apprendre à l'école. Précisons que ce troisième sens du verbe « apprendre » va de pair avec les expériences de la vie (apprendre de ses expériences) ou l'étude (apprendre la linguistique). Dans le tableau qui suit, la distinction entre les trois sens du verbe « apprendre » se clarifie.

---

<sup>1</sup> Nous parlerons du métier d'enseignant au chapitre trois.

<sup>2</sup> Reboul, O. Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement, 8<sup>e</sup> éd., Paris, Presses Universitaires de France. 1999.

**Tableau N° 14 : Les trois sens du verbe apprendre<sup>1</sup>**

<u>Verbe</u>	<u>Action correspondante</u>	<u>Résultat escompté</u>
Apprendre que	→ Information reçue	→ Renseignement mémorisé
Apprendre à	→ Apprentissage réalisé	→ Acquisition d'un savoir faire
Apprendre	→ Transformation personnelle Ou étude d'une discipline	→ Intégration d'un savoir-être ou Compréhension approfondie d'une discipline

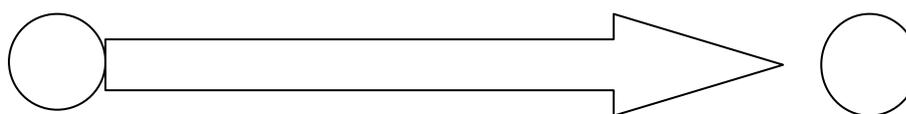
Pour notre part nous pouvons dire que les conceptions de l'apprentissage peuvent varier, selon le sens que nous attribuons au verbe « apprendre ». C'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser, etc. C'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu ou tout simplement apprendre pour avoir une bonne note comme nous venons de le voir précédemment. En première approximation, nous pouvons considérer l'apprentissage comme une modification stable et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoir- être d'un individu, modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu.

Le sens du verbe apprendre peut aussi varier « *selon que l'accent est placé sur la dynamique interne de l'apprentissage (la dimension du processus) ou sur les résultats de ce même processus (la dimension du produit. Les définitions qui présentent l'apprentissage comme l'actualisation du potentiel des apprenants ou comme l'action de se développer au contact du monde et des autres, illustrent une conception de l'apprentissage perçu en tant que processus.)*<sup>2</sup> ». De cet état de fait, nous dirons qu'aucun résultat n'est possible sans le processus qui l'a précédé ou qui l'accompagne. Situer sur un continuum Vienneau le présente ainsi :

<sup>1</sup> Source : Adapté de Reboul. 1999. P 10.

<sup>2</sup> Raymond Vienneau. Apprentissage et enseignement. Gaetan morin. 2005.

**Figure 3 : Les deux moments de l'apprentissage**



Accent mis sur : **Processus**

**Produit**

Développement

Connaissances

Actualisation

Réponses apprises

Adaptation

Comportement

Tout comme l'élève l'enseignant lui aussi aurait perdu le plaisir d'enseigner. Le vocable enseigner véhicule au moins trois significations différentes selon le rapport privilégié ; si nous privilégions le rapport au savoir, enseigner revient à transmettre des connaissances en les exposant le plus clairement, le plus précisément possible. Des expressions telles que : donner une leçon, faire cours, cours magistral, vont tout à fait dans ce sens. Privilégier le rapport au savoir c'est privilégier les processus de transmission de connaissances. Nous verrons que cette manière de privilégier le rapport au savoir a toujours été la caractéristique du modèle dominant en vigueur dans l'institution scolaire.

Pour le modèle transmissif d'enseignement, ce qui est le plus important c'est la qualité de ce qui est transmis à ceux qui apprennent, et le problème déterminant est celui de la transposition didactique. Il s'agit de savoir comment rendre le savoir savant enseignable, c'est à dire comment mettre ce savoir à la portée des élèves ; pour qu'ils considèrent la matière et les activités qui lui sont proposées utiles ou intéressantes. La conviction de base est que, sous réserve de disposer de bonnes conditions de transmission, la qualité de ce qui est dit à travers la manière dont c'est dit est déterminante pour la qualité de ce qui est reçu, compris. Si nous privilégions l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels.

Enseigner c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Dans cette perspective, l'effort d'enseignement est particulièrement centré sur les conditions de mise en activité, sur les manières de faire travailler qui peuvent entraîner des changements dans les comportements des apprenants.

Inculquer des comportements, acquérir des automatismes, nous place dans la perspective théorique du behaviorisme. Si nous privilégions le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité proposée.

Privilégier le rapport aux élèves c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. C'est insister sur les mises en activité des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire. Cette perspective a une double référence théorique complémentaire : le constructivisme et le socioconstructivisme ou socio cognitivisme.

Disons, de manière un peu schématique, qu'à travers ce qui vient d'être dit, enseigner peut signifier : transmettre, inculquer ou faire construire. Ajoutons qu'il n'y a pas, dans l'absolu, de manière qui soit fondamentalement meilleure qu'une autre : tout dépend des objectifs à atteindre, des contenus travaillés, des personnes avec qui l'on travaille, des conditions institutionnelles dans lesquelles se trouve l'enseignant.

Les travaux en psychologie du développement et de l'apprentissage, et des sciences humaines en général, tendent à valoriser le cognitivisme à la Piaget ou le socio cognitivisme à la Vygotski. Mais, nous venons de l'indiquer, les travaux de la psychologie ne sont pas directement normatifs par rapport aux pratiques d'enseignement. Mais il n'est ni suffisant, ni satisfaisant, dans une perspective de psychologie de l'éducation d'aborder de manière séparée les actes d'enseignement et ceux d'apprentissage, de poser de manière disjointe des problèmes d'enseignement par rapport aux problèmes d'apprentissage. nous pensons au contraire, qu'il est nécessaire de penser conjointement les actes d'enseignement et d'apprentissage, de considérer les situations de classe comme des situations d'enseignement– apprentissage, de ne pas disjoindre trop radicalement temps d'enseignement et temps d'apprentissage, avec la forte séparation des tâches et des lieux, et de se contenter de penser qu'à l'école, l'enseignant enseigne, et qu'à la maison l'élève apprend.

Lors de notre pré-enquête<sup>1</sup> nous avons remarqué que la forme classique d'enseignement, est toujours pratiquée. L'enseignant fait cours : il expose et explique à l'ensemble des élèves un point du programme. Il transmet des connaissances à des élèves qui écoutent, prennent des notes ou écrivent sous la dictée de l'enseignant selon le niveau de classe. C'est donc autour de la prestation de l'enseignant que s'organise la classe.

C'est davantage un modèle d'enseignement que d'enseignement-apprentissage car les activités proposées tourne autour de « faire cours ». Le travail de l'enseignant est centré sur les exigences de la discipline à enseigner, l'enseignant effectue un double travail : à savoir une transposition didactique, pour rendre le savoir savant enseignable, et de mise en progression en fonction des programmes. Il organise un parcours d'acquisition quand il fait cours. L'enseignant « celui qui sait » est en position centrale d'émetteur, de transmetteur de connaissances ; les élèves, « ceux qui ne savent pas » sont en position de récepteurs. Les problèmes posés sont d'abord des problèmes de distorsion dans la réception et la compréhension des informations transmises aux élèves (inattention, étourderie, manque de réflexion, etc.) L'enseignant qui déverse les connaissances ; l'élève qui est le contenant ; la connaissance: le contenu avec lequel on le remplit ; l'apprentissage se résume à mémoriser intelligemment.

Pour être efficace, ce modèle requiert des élèves attentifs, qui écoutent et sont relativement motivés ; des élèves qui ont les prés requis nécessaires pour capter le discours de l'enseignant ; qui ont un mode de fonctionnement assez proche de celui de l'enseignant, pour que le message puisse passer par émission-réception ; en plus qui ont une autonomie d'apprentissage suffisante pour faire par eux-mêmes un travail d'appropriation ; qui exige des élèves un travail régulier.

Dans ce modèle d'apprentissage, tous reçoivent le même contenu au même rythme ; les choses avancent au rythme imposé par l'enseignant ; les rythmes d'apprentissage des élèves ne sont pas ou peu pris en compte ; il permet d'avancer plus vite dans le travail scolaire par rapport au programme, mais parfois au détriment de ce que les élèves peuvent comprendre et assimiler ; par conséquent, il induit une forme de passivité, une dépendance à l'égard de l'enseignant et limite l'engagement de l'élève dans l'apprentissage, le développement de son esprit critique, surtout si l'élève (malentendu possible) écoute l'enseignant sans vraiment écouter le cours.

---

<sup>1</sup> Cf à l'observation de classe chapitre I.

Le modèle dont il est ici question n'est pas une attitude ou une manière d'être de l'élève. Il s'agit de la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint.

Cela nous renvoie au behaviorisme<sup>1</sup> qui est souvent réduit au conditionnement, avec le schéma [S → R] issu des travaux de Pavlov. Mais le behaviorisme n'en est pas resté à ce mécanisme d'apprentissage primaire. De là sont issus, notamment, le conditionnement répondant, l'enseignement programmé, une bonne part de la pédagogie par objectifs (PPO) et de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) ainsi que le développement actuel des référentiels de compétences et de la pédagogie de maîtrise. Sa force a été de proposer une théorie complète de l'apprentissage : Apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate en précisant les mécanismes psychologiques à l'œuvre (répétition de l'association stimulus réponse). En opérationnalisons des objectifs d'apprentissage on conditionne, on apprend par essais-erreurs, on provoque des renforcements positifs en cas de bonnes réponses, et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

L'enseignant s'attache alors à définir les connaissances à acquérir, non pas d'une manière « mentaliste » mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage<sup>2</sup>.

Ce qui est attendu au niveau des élèves ce sont des comportements du genre : l'élève devra être capable de... + un verbe d'action. Un verbe d'action (distinguer, nommer, reconnaître, classer...) et non un verbe mentaliste (comprendre, savoir, réfléchir...). Travailler au plus près des comportements permet d'être plus précis quant on parle d'objectifs pédagogiques, de compétences à maîtriser. Par exemple, en classe ou en corrigeant des travaux écrits, il y a une manière de faire des observations (mal compris, à revoir, etc.) qui n'aide pas l'élève à bien repérer ce qui ne va pas, aussi bien d'ailleurs que ce qui a été correctement réalisé. Là aussi, travailler précisément au niveau des observables permettra davantage à l'élève d'identifier ses erreurs et de travailler à les rectifier.

---

<sup>1</sup> La première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Ce courant théorique qui a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20e siècle, exerce encore aujourd'hui une influence très forte. Avec le behaviorisme ; terme créé en 1913 par l'américain Watson à partir du mot « behavior » signifiant comportement, la psychologie est devenue la science du comportement.

<sup>2</sup> Notons que lorsque nous menions notre enquête, nous avons pu constater que l'objectif arrêté par l'enseignant était formulé de la même manière : L'élève doit être capable de... plus verbe d'action.

Le modèle behavioriste limite le risque de dogmatisme verbal de la part de l'enseignant, en l'obligeant à se centrer sur l'élève et sur la tâche intellectuelle que celui-ci doit réussir, plutôt que sur l'organisation de son propre discours et de sa progression. Cette forme de décentration, cette façon de sortir de soi-même a contribué à favoriser les échanges entre enseignants sur leurs gestes professionnels.

Ce modèle d'apprentissage a contribué à renouveler les pratiques en matière d'évaluation. C'est grâce à lui qu'on peut s'assurer qu'une question correspond bien à l'objectif qu'on s'est fixé. Il constitue un outil efficace dans la concertation entre enseignants, lorsqu'on cherche à s'assurer que l'on a les mêmes buts, que les mêmes mots ne recouvrent pas deux projets distincts.

C'est la pédagogie par objectifs qui fait le mieux prendre conscience des distorsions souvent considérables qui existent entre ce que l'enseignant se propose de faire acquérir (les objectifs généraux et les buts) et ce qui se passe réellement pour l'apprenant (les objectifs opérationnels). L'opérationnalisation des objectifs à atteindre fait que l'enseignant se trouve rapidement face à un trop grand nombre d'objectifs à viser au même moment, ce qui limite ce genre de pratique. Réduire un apprentissage complexe en une succession d'apprentissages plus simples peut avoir comme effet que, même si un élève est satisfait à toutes les étapes intermédiaires de l'apprentissage, il peut ne pas maîtriser l'apprentissage complexe visé initialement.

En matière d'apprentissage, le tout peut ne pas être la somme des parties qui le composent. A force de vouloir réduire les difficultés inhérentes à un apprentissage, on peut finir par les contourner et amener les élèves à réaliser des tâches au cours desquelles ils n'apprennent plus suffisamment.

Nous évoquons aussi l'approche constructiviste que nous rattachant essentiellement à son représentant le plus célèbre J. Piaget. Cette perspective peut se replacer dans le cadre plus général du cognitivisme. Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant.

Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend ; il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. Cette théorie constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre.

En matière d'apprentissage cette approche ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Nous retrouvons le même principe dans la nouvelle réforme scolaire ; en considérons davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances. Elle place ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire. Valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage. D'autre part, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures. L'enseignant évalue les pré-requis (savoirs et savoir-faire) dont disposent les élèves à tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles.

La situation d'apprentissage de base est la situation-problème. Parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves.

Nous pouvons dire que cette approche privilégie la confrontation des élèves à des situations-problèmes. Lorsque l'élève a du mal à mobiliser ses efforts pour résoudre un problème, cela peut générer une dynamique de recherche<sup>1</sup> de solution.

L'approche sociocognitive ou socio constructive, introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de coconstruction. L'apprentissage est considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant/élèves et élèves/élèves.

---

<sup>1</sup>Nous voulons dire que la conception constructiviste de l'apprentissage (dans son aspect central) se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des Connaissances par ceux qui apprennent. Les conditions de mise en activité des apprenants permettent le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser. Le savoir se construit donc par transmission de connaissances, confrontation des élèves à des situations problèmes et aussi par la mise en interactivité.

Le travail interactif permet la métacognition, dont le but est de fournir des informations sur l'activité dans laquelle l'élève est engagé, cette connaissance métacognitive lui permet réguler la résolution et de porter des regards rétrospectif et prospectif sur leur propre fonctionnement.

Dans cette perspective, le rôle et la fonction de l'enseignant changent en plus qu'un transmetteur de connaissances, il est un guide, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur. De ce fait l'enseignant prend en charge certains aspects de la tâche en l'allégeant ou en la simplifiant afin qu'elle soit à la portée de l'élève. Il met l'élève sur la bonne voie de résolution. Un autre aspect aussi consiste à montrer à l'élève qu'il est sur la bonne voie, à partir de ce qu'il a réalisé. L'élève parvient alors à réaliser des tâches à partir de procédures de résolution.

#### **1.4.7 La réalité du phénomène poétique**

L'objet d'étude de la poésie est problématique quant à sa nature. La poésie paraît difficilement s'accommoder de sa prise en charge par l'institution scolaire, à l'école, la réalité du phénomène poétique s'impose, sans pour autant exiger qu'on réfléchisse aux méthodes les plus adaptées, à intéresser plus vivement un public scolaire plus large. La nature de l'objet d'étude poésie reste difficile à cerner:

Le dictionnaire Robert la définit au départ comme « un art du langage », ce qui la fait d'emblée relever d'une technique rhétorique. Si on s'en tient à cette définition, on se retrouverait assez près de la conception que Tzvetan Todorov, dans *Sémantique de la poésie*, appelle la théorie classique du genre ; celle selon laquelle le but de la poésie, ici conçue comme « art de composer des ouvrages en vers », serait seulement d'ornement, par les procédés rhétoriques adéquats, ce que la prose ordinaire se contenterait d'exprimer dans sa nudité, sans ornement stylistique particulier, plus platement ; ces ornements étant censés procurer plus de plaisir aux destinataires du discours poétique.

Mais le dictionnaire Robert précise en outre que cet « art du langage » vise à exprimer ou suggérer quelque chose par le rythme (surtout le vers), l'harmonie et l'image » ; le Grand Larousse Encyclopédique, quant à lui, y voit, de manière assez voisine, l'« art d'évoquer et de suggérer les sensations, les impressions, les émotions les plus vives par l'union intense des sons, des rythmes, des harmonies, en particulier par les vers ».

La conception contemporaine, comme les dictionnaires nous le confirment, ne limite donc évidemment pas la poésie à l'art de la versification, même si le vers semble en demeurer la forme privilégiée. André Gide ne définissait-il pas la poésie comme le simple fait d'aller à la ligne avant la fin d'une phrase ? Ce qui, certes, permet bien de rendre compte des vers traditionnellement rimés comme des vers dits libérés, mais laisse de côté le poème en prose, voire le poème en versets.

Le dictionnaire Robert, confère une autre dénotation à « poésie », plus large, à la notion : celle de l'ensemble des « propriétés essentielles à cet art, mais qui peuvent se manifester dans toute œuvre d'art ». Et dans ce cas, la poésie excède la notion de genre autonome. Dans le même article nous découvrons que la poésie est aussi une « Propriété que l'homme attribue à certaines choses ou certains êtres capables d'éveiller en lui l'état poétique », ou même « l'aptitude d'une personne à éprouver l'état poétique ».

L'article va préciser un peu plus ; est ainsi poétique tout ce qui, je cite, « émeut par la beauté, le charme, la délicatesse » ; mais, que l'on pense alors seulement, par exemple, à cette « Charogne » des Fleurs du Mal, ou au Rimbaud d'Une saison en Enfer, comment se satisfaire de la formule, pour le moins réductrice, du dictionnaire ? Certes, chacun des deux mots, « charme » et « beauté », potentialise une charge polysémique suffisant à rendre éventuellement compte de la magie évocatoire et violente, de tant de grandes et fortes œuvres poétiques, mais la chute ternaire dans la « délicatesse » nous précipite du même mouvement vers l'abîme précieux, qui vient consacrer, l'image déplorablement dégradée, qu'une bonne part des contemporains se fait du poétique et de la poésie.

Le grand dictionnaire Larousse Encyclopédique confère au vocable « poète » ; une « personne qui considère la réalité à travers un idéalisme chimérique ; un rêveur, idéaliste, utopiste ». Certes la poésie est l'art d'écrire en vers, mais, d'une part, tous les vers ne sont pas poétiques, d'autre part on peut rencontrer la poésie, non seulement ailleurs que dans les vers, mais aussi ailleurs que dans le genre dûment répertorié poésie.

Depuis des millénaires s'écrit des œuvres poétiques qui résistent tant bien que mal dans les mémoires des enseignants et des élèves ; alors que l'école néglige l'objet d'étude poésie maintenant.

L'analyse des relations entre forme et signification, pour saisir la spécificité du travail poétique sur le langage ; et une approche de l'histoire de ce genre. Les Instructions Officielles consacrent donc d'une part l'appréhension de la poésie, et / ou du poème, en tant que formes, c'est-à-dire qu'elles excluent la conception de ce que Todorov, nomme théorie classique de la poésie, où celle-ci est appréhendée comme simple ornement du langage. L'attention portée à, je cite, « la matière verbale dont tout poème fait un usage savant et singulier » nécessite que l'étude d'un texte poétique en classe ne sépare évidemment plus, la « forme » et le « fond ». Quant à « la spécificité du langage poétique », qu'il est demandé de mettre en lumière, elle évoque ici, au contraire, par delà les nécessaires apprentissages rhétorique et métrique, que la poésie est bien à enseigner comme ce qui ne saurait se dire autrement.

L'histoire de la poésie est aussi un axe à prendre en considération. Il s'agit de montrer comment a perduré pendant très longtemps, dans la tradition nationale (héritée de l'Antiquité), une conception héroïque et glorieuse de ce genre, placé au sommet de la hiérarchie des valeurs culturelles. L'étude des phénomènes de rupture est ensuite désignée, avec les œuvres de Baudelaire, Lautréamont, Apollinaire, les surréalistes. Parce que cette étude des phénomènes de rupture oblige à se référer à cette tradition au moment où elle fait l'objet d'une inflexion ou d'une subversion. D'où l'obligation pédagogique de constituer des groupements de textes susceptibles de faire saisir les continuités et les ruptures.

Un projet centré sur la poésie, est proposé au primaire. Il apportera les notions de base aux futurs élèves du collège. Puisque, comme le précisent formellement les Instructions officielles. Le travail qui doit être réalisé en classe de première n'a de sens que s'il peut s'appuyer sur ce qui a été acquis précédemment, au cours des années de collège. De plus les programmes nous invitent également à centrer l'objet d'étude « travail de l'écriture » sur la poésie : Il nous est judicieusement rappelé, en exemple, que plusieurs « petits poèmes en prose » du Spleen de Paris de Baudelaire, peuvent être lus dans trois perspectives, en rapport avec cet objet d'étude. A chaque objet d'étude il est tout à fait possible de concevoir des séquences qui croisent, combinent différentes perspectives. Ainsi, par exemple, à l'intérieur même d'un projet pédagogique on n'étudie plus particulièrement la poésie.

Pour les élèves du collège il faut le noter leur seule occasion d'entendre parler de poésie ne proviendra que de ces poèmes dans le manuel scolaire. Nous voici face à une situation où nous faisons qu'effleurer la poésie. C'est des lectures obligées, contrôlées et parfois même sanctionnées. Certains élèves parviendront à engranger quelques souvenirs de rythmes, d'images, d'atmosphères, particulièrement frappantes, intenses, et susceptibles de leur apporter des souvenirs. Nous disons qu'enseigner la poésie en classe reste une instruction officielle péremptoire et qu'elle ne trouve pas lecteur en classe.

#### **1.4.8 Une approche de l'histoire du genre poétique**

Nous pensons en effet qu'il n'est plus temps de chercher à définir la poésie, tant elle est omniprésente dans la vie quotidienne. Nous savons tous que c'est une forme spécifique du langage, un art du langage, destinée à remplir une fonction spécifique de communication. Le jeu de langage qui est la poésie, se présente comme une violation des lois du langage ordinaire, comme si le poète avait pour but de brouiller l'intelligibilité du message, d'où l'importance primordiale accordée à la forme, c'est-à-dire, au signifiant. Selon le petit Larousse : c'est l'art de combiner les sonorités, les rythmes, les mots d'une langue, pour évoquer des images, suggérer des sensations, des émotions. *« L'étymologie du mot « poésie » est déjà une interprétation du fait poétique : poïêsis pour les Grecs signifie « création », du verbe poiein (« faire », « créer »). Le poète, qui s'est appelé d'abord l'« aède », le chanteur, est considéré comme le créateur, l'artiste par excellence, car il invente en même temps le langage, avec ses figures et son rythme, et l'objet du langage, que doit conserver l'architecture du poème. Pour Platon, l'état poétique est rattaché à l'enthousiasme, à la possession divine. À l'inverse, pour Aristote, la poésie, quelle que soit son objet, héroïque et satirique, et sa forme, dramatique, lyrique ou épique, appartient aux arts d'imitation<sup>1</sup> ».*

Ainsi, la poésie dans son sens primitif, peut être définie comme une pratique qui utilise le langage pour fabriquer un poème comme on fabrique un objet, et le poète dans cette perspective devient un créateur, un inventeur de formes expressives.

---

<sup>1</sup> Dictionnaire Larousse en ligne <http://www.edition-larousse.fr/>.

Dans l'antiquité grecque, est appelé poète tout fabricant de texte, tout auteur d'un texte où il y a une recherche d'ordre esthétique. Toute expression littéraire est qualifiée de poétique. Cependant, les philosophes grecques cherchent une spécificité du genre. Aristote la définit comme tout écrit relevant de l'esthétique et de l'imaginaire, il identifie alors trois genres : poésie épique (épopée), lyrique (au sens moderne), dramatique (théâtre). Dès lors, l'utilisation du vers devient la caractéristique fondamentale de la poésie, la distinguant de la prose comme expression commune. Le vers doté d'effets sonores comme les rimes fait du texte poétique un texte destiné à être entendu, plutôt qu'à être lu silencieusement. Car à l'origine, la poésie est liée à l'oralité, notamment au chant et à la musique, puisque les poèmes étaient chantés, ce qui justifie son langage rythmé par une certaine régularité, scandé par la rime, émaillé de rappels sonores, de manière à captiver l'attention de l'audience, de mémoriser les textes, et pouvoir les transmettre de génération en génération.

La poésie apparaît d'abord dans le domaine religieux (poésie liturgique) et social (poésie épique) pour véhiculer les hauts faits et les mythes fondateurs de l'histoire des peuples. Suite au foisonnement de la Renaissance et les excès baroques, une codification des règles et de la langue s'est imposée. Suite à la création de l'académie française en 1635 par Richelieu ; les grammairiens cherchent à imposer des règles de mesure et de sobriété et dès lors on assigne à la poésie la tâche de célébrer les grands, et le mot poésie ne fut plus utilisé que pour désigner un genre littéraire en vers. Précisant que l'ode (genre antique) l'emporte sur le sonnet ; toute la littérature y compris la poésie se soumet à l'exercice de la raison dans une imitation du modèle antique : il s'agit d'une rationalisation poétique.

Malherbe, fut le théoricien d'esthétique classique, préconisant en poésie l'utilisation d'une langue tout à fait différente de celle de tous les jours : il s'agit de privilégier l'emploi d'un lexique noble, et de recourir à une syntaxe complexe où priment les inversions et les figures rhétorique. Ainsi il réalise un équilibre entre la richesse verbale de la renaissance et la stricte ordonnance du classicisme. C'est donc à lui que revient la réforme de la langue poétique ; il l'a épurée en la débarrassant des mots rares et obscurs, des mots techniques. Grâce à lui la poésie devient rigoureuse et respectueuse des lois. Par ailleurs, il impose à l'inspiration une discipline et une technique qui selon lui a fait défaut aux poètes de la pléiade. Il impose donc ; une harmonie stricte, un vocabulaire précis, une forme rigoureuse et des thèmes éternels. Par conséquent la discipline qu'il a assignée à l'expression poétique entrave l'inspiration.

Malherbe ouvre la voie à Boileau à la moitié du 17<sup>ème</sup> siècle qui a le mérite d'avoir codifié et vulgariser l'art poétique sans renoncer aux théories de l'inspiration : L'Age classique redonne tout son sens au travail poétique que les siècles précédents avaient dédaigné. La poésie au siècle des lumières se retrouve au rang d'ornement ; l'essor de l'esprit scientifique et philosophique ignore un peu la poésie. C'est le siècle de la raison qui rejette l'expression trop tournée vers l'imagination et l'inspiration. Voltaire qui, bien étant philosophe, a bien senti les vertus créatrices de la contrainte poétique ; il fait d'elle la servante de la raison.

A la fin du siècle une sensibilité préromantique se développe. Les romantiques jugent alors l'esthétique philosophique artificielle, froide et figée. Ils affirment la primauté de la sensibilité sur la raison, et l'individu solitaire sur le groupe. C'est grâce aux romantiques que la poésie redevient un genre de premier plan et le moyen d'expression privilégié de cette nouvelle génération. Elle est conçue comme l'exaltation du moi et non comme un jeu formel. Ainsi, les romantiques et à leur tête Victor Hugo donnent à la poésie une orientation politique, ils s'engagent alors dans un combat humanitaire pour défendre les droits du peuple. Une révolution du langage poétique est alors proclamée par Hugo. Les contraintes classiques se voient en partie rompues dans la mesure où l'on recourt désormais au laid, à l'horrible, au mélange des registres et des tonalités ; les mots les plus banals accèdent à la poésie.

Jusqu'au 19<sup>ème</sup> siècle, la poésie s'est astreinte à des règles rigides et codifiées. A partir du 20<sup>ème</sup> siècle les poètes revendiquent l'autonomie du langage poétique ; elle s'affranchie des contraintes formelles avec la naissance du vers libre.

Un nouveau esprit naît ; il vise à dépasser le symbolisme afin d'ouvrir des vues nouvelles sur l'univers. Les poètes de cette nouvelle génération suivent le mouvement et renouvellent les cadres formels de la création poétique. La distinction entre prose et poésie s'estompe, on écrit alors de la poésie sous forme de prose, en vers libre. Les années 1920 et 1930 ont été marquées par le mouvement Dada puis Surréaliste. Influencés par les théories de psychanalyse de Freud, les surréalistes exaltent la théorie de l'inspiration en lui conférant une nouvelle dimension liée à l'inconscient et au rêve. Selon eux l'inspiration est dictée par l'inconscient tout comme le rêve. Les surréalistes réconcilient entre l'inspiration et l'intensité du travail poétique.

Il s'agit d'une conception qui vise à faire surgir l'image poétique des rencontres inattendues, de la collision des réalités les plus éloignées, de l'irrationnel ; afin de suggérer ces images les poètes recourent à de techniques de création visant à éliminer le contrôle de la raison et de la logique : écriture automatique, hypnose, transcription de rêve, collage ainsi que toutes les techniques utilisant le hasard et non la raison.

La caractéristique fondamentale de la poésie selon Jean Cohen, c'est qu'elle constitue un écart par rapport aux normes en usage dans la prose. Elle se distingue des autres types de texte par sa présentation ; elle présente une structure particulière : l'organisation des mots d'un texte en vers, poèmes disposés en strophes, ou en calligrammes (sous forme de dessin) dans des formes fixes : l'ode, la ballade, le sonnet, le rondeau ; ou des formes métissées, comme le poème en prose ou la prose poétique.

Elle opère des jeux sur le fonctionnement du langage par la polysémie des mots et les connotations de ces derniers, ainsi que l'emploi des figures de rhétorique (l'anaphore, la métaphore, l'accumulation). Elle opère aussi des jeux sur le fonctionnement sonore : jeux des accents et des pauses ; les jeux de rime ; le jeu du refrain. Par une recherche rhétorique laborieuse ; la poésie se lit et s'écoute. Elle sert à transmettre des connaissances, à diffuser des idées, à exprimer des sentiments, à accompagner les différents moments de la vie (poésie de circonstance). Elle permet aussi l'apaisement ; elle apporte un soutien moral, du réconfort et peut aider à survivre dans des conditions difficiles ; ainsi elle serait un agréable passe temps.

La poésie a plusieurs fonctions :

- Fonction narrative : elle raconte
- Fonction descriptive : elle décrit
- Fonction expressive : exprimer ses sentiments
- Fonction impressive : toucher le lecteur
- Fonction satirique et polémique : critiquer ou débattre un sujet.
- Fonction didactique : enseigner, faire réfléchir.
- Fonction poétique : esthétique.

D'un point de vue linguistique, la poésie est décrite comme un énoncé centré sur la forme du message où la fonction poétique est prédominante. Elle se définit alors par le soin majeur apporté au signifiant pour qu'il démultiplie le signifié, tandis que la prose accorde une importance primordiale au signifié. La poésie oriente son intérêt vers la forme dans une démarche réflexive qui cherche à établir la meilleure configuration du message (l'ordre des mots). Ainsi la fonction poétique permet de faire du message un objet esthétique, dans la mesure où on note, des efforts liés à l'euphonie et à l'ordre des mots, le niveau de la langue, le ton.

Le mètre des vers français est caractérisé par le nombre de ses syllabes. De manière générale, les vers pairs sont plus fréquents que les vers impairs :

- une syllabe : monosyllabe
- deux syllabes : dissyllabe
- trois syllabes : trissyllabe ou hexamètre
- quatre syllabes : tétrasyllabes ou tétramètre
- cinq syllabes : pentasyllabe ou pentamètre
- six syllabes : hexasyllabe ou hexamètre
- sept syllabes : heptasyllabes
- huit syllabes : octosyllabe
- neuf syllabes : endécasyllabe
- dix syllabes : décasyllabes
- onze syllabes : hendécasyllabe
- douze syllabes : alexandrin ou dodécasyllabe.

La strophe est un groupement organisé de vers pouvant comporter une disposition particulière de rimes. Les strophes sont séparées, dans un poème par une ligne blanche. En fonction du nombre de vers quelle comporte, on peut nommer les strophes :

- monastique pour un vers
- distique pour deux vers
- tercet pour trois vers
- quatrain pour quatre vers
- quintil (ou cinquain) pour cinq vers
- sizain pour six vers
- septain pour sept vers
- huitain pour huit vers
- neuvain pour neuf vers
- dizain pour dix vers
- onzain pour onze vers
- douzain pour douze vers.

## **Les différentes formes poétiques :**

### La ballade

Composée de trois strophes isométriques<sup>1</sup>, terminées par un refrain et suivies d'un envoi, d'une longueur d'une demi-strophe, dans lequel le poète apostrophe son destinataire.

### Le blason

Genre fréquent à la Renaissance dans lequel on fait la description élogieuse, souvent énigmatique, d'une personne ou d'une partie du corps (blason de l'œil). Le contre-blason est un blason péjoratif dans lequel l'éloge se fait blâme

### La chanson

Poème chanté offrant une grande souplesse rythmique, conçu autour de couplets et d'un refrain. L'assonance y est plus fréquente que la rime.

### Le calligramme

Poème qui donne à voir le sujet même évoqué par le poème. Ce genre unit la poésie et le dessin.

### Le discours

Poème souvent long exposant une thèse.

### L'églogue

Poème pastoral court, hérité de l'Antiquité.

### L'élégie

Poème lyrique exprimant la plainte, la déploration amoureuse, nostalgique...

### L'épigramme

Poème court et satirique conçu pour mettre en valeur un trait d'esprit.

### L'épître

Lettre versifiée, souvent adressée à un grand personnage pour lui adresser une requête.

### L'épopée

Poème de vaste ampleur, à tonalité épique.

### La fable

Récit versifié, jouant fréquemment sur les variations de rythme, incluant une morale et recourant à des animaux ou des personnages à valeur de types.

### L'hymne

Poème chantant la louange (d'un personnage, d'une idée, d'une foi...).

### Le lai

Poème médiéval lyrique d'origine celtique.

### Le madrigal

Poème court de contenu galant et spirituel sans contraintes formelles particulières.

#### L'ode

Poème lyrique long, originellement chanté à la gloire d'un personnage et divisé en strophes égales.

#### Le pantoum

Poème d'origine malaise importé par le romantisme. Composé de quatrains à rimes croisées. Les vers pairs d'un quatrain (2,4) deviennent les vers impairs du suivant (1,3).

#### Le poème didactique

Poème de forme non contrainte, généralement long, et visant à transmettre un savoir.

#### Le poème en vers libres

Poème qui s'affranchit des contraintes de versification classiques.

#### Le poème en prose

Poème fondé sur une prose rythmée recourant fréquemment à l'image poétique et aux ressources sonores de la langue, et offrant une unité de composition très nette.

#### Le rondeau

Petite chanson pour accompagner une ronde qui comporte généralement trois strophes, bâti sur deux rimes et utilisant comme refrain le début du premier vers.

#### La satire

Poème visant, sur le mode de l'indignation ou de la moquerie, la dénonciation d'un vice, d'un régime, d'une personne.

#### Les stances

Poème lyrique d'inspiration grave, en strophes isométriques, exposant souvent un dilemme, un cas de conscience.

#### Le sonnet

Poème composé de deux quatrains et d'un sizain, fréquemment disposé en deux tercets et fondé sur cinq rimes ABBA/ABBA/CCD/EED (sonnet « italien »), ABBA/ABBA/CCD/EDE (sonnet « français »). Le dernier vers, appelé « vers de chute » présente généralement une « pointe » un trait inattendu. Bien que l'alexandrin soit, largement majoritaire, le mètre employé n'est pas fixé par la règle.

#### Le virelai

Petite pièce poétique avec un refrain et utilisant deux rimes.

## La poésie à travers les siècles

Selon Aristote, l'utilisation du langage versifié, du mètre, permet de définir en partie la poésie, au sens large. Au XVII<sup>e</sup> s, c'est l'alexandrin qui est le vers dominant du théâtre classique. La tragédie chez Corneille et Racine est avant tout un poème dramatique. Poème fondateur, l'épopée chante des héros en qui se reconnaît tout un peuple. Plus profondément, elle dit la condition de l'homme jeté dans le temps, livré à l'Histoire, et dont les exploits et les malheurs n'ont finalement pas d'autre justification que d'être chantés en poésie. La tradition épique se poursuit notamment du XI<sup>e</sup> au XIII<sup>e</sup> s. avec la chanson de geste, qui exalte les actions héroïques.

La pensée fut d'abord chant. Avant d'analyser, l'homme célèbre : dire le monde en un poème est la vraie manière de le connaître. La forme poétique, avec son mètre et sa musique, ses images et ses symétries, confère au discours un caractère mémorable. Dans les périodes de grande créativité intellectuelle, le V<sup>e</sup> s. avant J.-C. pour le monde grec, le XVI<sup>e</sup> s. pour l'Europe occidentale, la poésie non seulement fixe les idées mais les chante et les fait circuler. Depuis le romantisme, la poésie paraît avoir perdu sa capacité à célébrer des vérités impersonnelles. La pensée se présente volontiers comme une affaire subjective, et la poésie philosophique emprunte alors des moyens propres au lyrisme: Les onze poèmes d'Alfred de Vigny relèvent d'une poésie didactique, il s'agit d'instruire des disciples.

La poésie religieuse relève de différents genres. Des questions métaphysiques ou morales sont fréquemment abordées sous l'angle religieux, par exemple la nature de l'âme en Inde ancienne (VI<sup>e</sup>-III<sup>e</sup> s. avant J.-C.), ou le problème du mal et de la rétribution personnelle dans les poèmes, en forme de débat contradictoire, du Livre de Job, dans la Bible. Il reste parfois pertinent de parler de poésie religieuse lorsque le poète se situe au-delà de toute attache confessionnelle, « Le genre narratif permet de raconter des mythes, comme dans le Poème de la Création babylonien (fin du II<sup>e</sup> millénaire avant J.-C.). Le genre lyrique est celui de la célébration. Il a d'abord une fonction liturgique (hymnes égyptiens recueillis dans les Livres des morts, psaumes bibliques, hymnes védiques, homériques, chrétiens ».

Dans l'Antiquité, la poésie des connaissances et celle des techniques ne se distinguent pas toujours de la poésie philosophique ou religieuse. Néanmoins, le point de vue adopté est moins abstrait. Il existe toute une tradition descriptive, proche des phénomènes, tels que les bestiaires et les lapidaires du Moyen Âge.

La grande époque de la poésie scientifique est la Renaissance, période d'effervescence et de découvertes où les poètes affichent, par cette poésie du savoir, la hauteur de leurs visées intellectuelles et leur indépendance d'esprit par rapport aux dogmes.

Les traités de préceptes que sont les « arts poétiques » définissent la pratique de la poésie. En une sorte de mise en abyme, l'auteur ne peut faire moins que d'appliquer lui-même ses doctrines. Le nombre de vers dans l'Art poétique de Nicolas Boileau n'est pas étranger à son exigence de limpidité « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement » et au long travail qu'il s'impose pour y parvenir « Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage ».

À l'époque moderne, les arts poétiques sont de brefs poèmes qui abandonnent l'examen historique des prédécesseurs.

Le poète lyrique est, dans le sens courant, celui qui dit « je », celui qui prend la parole en son nom propre, qui exprime ses sentiments personnels, et qui, au fond intime de son être, trouve une vérité dans laquelle les autres pourront se reconnaître. « Insensé qui crois que je ne suis pas toi ! » disait Victor Hugo. Certes, il éprouve les tourments de l'amour, de la tristesse, un sentiment de communion avec le vaste monde, mais il trouve les mots pour les dire, ou plutôt pour les chanter, car le poète lyrique est, par excellence, celui qui chante. Dans l'Antiquité, à l'exemple d'Apollon, il s'accompagnait de la lyre, et l'on appelait lyrique toute poésie faite pour être chantée. Son domaine est donc plus vaste que celui des sentiments personnels. Outre l'ode, forme lyrique la plus noble, le lyrisme peut emprunter les formes les plus diverses : élégie, des troubadours, canzone italienne, ballade.

En Grèce, à partir du VII<sup>e</sup> s. avant J-C se développe une poésie chantée et dansée, accompagnée à la lyre ou par tout autre instrument. La poésie lyrique prend la forme d'œuvres monodiques ou chorales, selon qu'elle exprime des sentiments personnels ou qu'elle chante les louanges des dieux ou des héros. La tradition romaine a ensuite tendance à la considérer comme un genre léger et divertissant. Toutefois, les poètes latins redonnent au lyrisme ses lettres de noblesse en exprimant leur passion ou en transmettant des vérités morales.

Le lyrisme oriental a une prédilection pour les formes brèves. Intimement liée à la musique, elle conserve ses racines populaires et exprime des sentiments traditionnels. Au Japon, le haïku propose à la méditation des aspects fugitifs de la nature. Au Moyen-Orient, les formes lyriques majeures sont le ghazal dont les thèmes principaux sont l'amour et l'ivresse.

Aux XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> s. la poésie lyrique des troubadours prend la forme de la chanson d'amour en langue d'oïl. Les poètes lyriques privilégient les formes fixes, récemment codifiées. L'amour courtois est le thème majeur du lyrisme médiéval. Toutefois, les poètes italiens qui célébraient les vertus rédemptrices de la femme aimée, approfondissent la thématique amoureuse, exprimant à travers elle, avec rigueur et subtilité, la quête de soi. C'est Pétrarque, chantant l'amour spiritualisé dans une langue raffinée et musicale, qui est le véritable fondateur du lyrisme amoureux européen. En France, François Villon apparaît comme le premier des poètes lyriques modernes.

La poésie romantique née à l'aube du XIX<sup>e</sup> s est par essence lyrique. Mais, tout en affirmant le primat du sentiment, elle possède une dimension morale, politique et métaphysique. Ainsi, les Allemands, héritiers de Goethe, développent un lyrisme idéaliste et mystique, qui n'exclut pas la satire. Chez les poètes anglais, les états d'âme et l'imagination servent la connaissance de soi et du monde. Les poètes italiens s'interrogent sur la destinée humaine à travers la méditation intime ou historique.

Le romantisme français, apparu plus tardivement, sacralise le poète en lui donnant une mission politique et morale (Alphonse de Lamartine, Alfred de Vigny, V. Hugo, Alfred de Musset). En réaction contre cette poésie romantique, l'école dite « parnassienne » Théophile-prône, à l'inverse, un lyrisme impersonnel. La dignité du poète lui enjoint parfois de prendre position. Il refuse de s'enfermer dans une tour d'ivoire pour élaborer une langue de pure poésie et engage sa parole dans les combats qu'il choisit de mener. La satire remplit, dès l'Antiquité, des fonctions critiques et polémiques. Fondée sur l'ironie et la véhémence, la poésie polémique ne se borne pas à attaquer. Elle défend aussi des valeurs et des idéaux. Telle est aussi l'ambition de la poésie de combat, qui chante, par exemple la liberté en temps d'oppression (chez Clément Marot, Joachim Du Bellay (les Regrets) et V. Hugo, Neruda Pablo.

Durant la Seconde Guerre mondiale, la poésie entre au service de la Résistance. « Poètes casqués », une revue réservée aux poètes-soldats est née en 1939 par Pierre Seghers. En 1942, Paul Éluard écrit « Liberté », poème lancé sous forme de tracts par l'aviation britannique ; « les Yeux d'Elsa » et publié clandestinement par Aragon et « la Diane française ». En 1943, ces deux derniers collaborent à une anthologie clandestine retentissante publiée aux Éditions de Minuit, « l'Honneur des poètes ». Selon Stéphane Mallarmé, l'unique tâche du poète est de créer une langue poétique qui ne doit rien à l'universel reportage.

Une telle langue s'oppose à la langue ordinaire non seulement par son chant, mais surtout par sa finalité. Il ne s'agit plus d'informer, de communiquer, ni même d'exprimer, mais de construire un objet poétique « le poème lui-même » qui soit irréductible à tout message, sinon à tout sens. La langue devient alors un matériau à travailler, une substance à laquelle le poète donne vie et qu'il charge, selon l'expression de Mallarmé, d'« un sens plus pur ». Cette réflexion sur la création poétique ouvre la voie à Paul Valéry et aux recherches du courant symboliste.

À la suite de Mallarmé, tout un pan de la poésie moderne cherche, quant à elle, la quintessence du fait poétique, au point que l'hermétisme a donné son nom au principal mouvement poétique de l'entre-deux-guerres en Italie.

Au XIX<sup>e</sup> siècle la distinction traditionnelle entre les genres disparaît. Avec « Gaspard de la nuit » les poèmes en prose (1869) de Charles Baudelaire, la prose devient un mode d'écriture possible pour le poète, sans qu'il y ait doute sur le fait poétique. Avec S. Mallarmé, la syntaxe, à force d'être serrée de près, se disloque et laisse place au hasard. Le régime de l'image poétique est bouleversé. Pour sortir du carcan de la langue, certains poètes comme Stearn et Eliot introduisent dans leurs poèmes des mots du monde entier. Le poème lui-même perd de sa stabilité quand les membres de l'Oulipo le dissolvent dans une combinatoire ; entre futurisme, surréalisme et dada. Après 1945, les Calligrammes d'Apollinaire et les expériences futuristes, certains poètes font éclater l'organisation traditionnelle du poème, par les logogrammes de Dotremont s'allient texte et calligraphie. Par le lettrisme une fécondation réciproque du graphisme et de sonorités est recherchée. D'autres s'orientent vers un lyrisme religieux ou métaphysique.

Les poètes de la négritude ont depuis revendiqué la spécificité de la culture africaine. Ainsi Aimé Césaire et Léopold Sédar témoignent de la renaissance militante de la culture africaine.

## **Chapitre III Expérimentation et Présentation des résultats**

### **1. La Poésie dans ses applications didactiques**

Dans ce chapitre nous nous attachons à appliquer le modèle décrit précédemment, au contexte d'apprentissage. Maintenant l'élève sait se donner le temps de réflexion, tout au long de l'enquête nous avons remarqué ; que les élèves ordonnent leur remarques, font dégager les critères dont elles relèvent et procèdent à la mise au point de manière ordonnée. Cette démarche permet, la recherche avec les élèves d'une « géométrie » de l'écriture et une progression raisonnée. De la manière dont le sentiment d'efficacité personnelle interagit avec la composante de l'apprentissage en auto direction, à savoir, les capacités cognitives. Cela nous a permis de prendre conscience et d'intervenir dans la motivation des apprenants par l'intermédiaire du développement de leur sentiment d'efficacité personnel. Nous avons vu dans le chapitre précédent que ces deux composantes entretiennent des relations d'interdépendance et se nourrissent de manière mutuelle. En outre nous avons vu que le sentiment d'efficacité personnel pouvait être appliqué aux compétences motivationnelles ; l'utilisation des contributions causales des élèves à leur propre comportement peut prendre la forme d'une sensibilisation ou d'une formation à la régulation de la motivation.

Notre analyse des éléments qui peuvent constituer une entrave au développement du sentiment d'efficacité personnelle et des manières dont ces problèmes peuvent être surmontés nous ont amené à identifier d'autres formes d'utilisation de l'influence sociale ; nous avons ainsi identifié la maîtrise guidée, et le feed-back comme des moyens efficaces d'arriver à ces fins. Nous pouvons donc dire que le développement des capacités cognitives des apprenants à travers la formation à l'auto direction est très utile au développement du sentiment d'efficacité personnelle, et par extension, au développement de la motivation, mais qu'il n'est pas suffisant.

En dernier nous nous sommes focalisés sur le développement des moyens d'action identifiés afin de fournir des outils opérationnels pour développer la motivation. Cette application de même que nos propres applications ultérieures permettront d'éprouver les moyens d'action et les outils identifiés, et fourniront des indications quant à leurs imperfections ou leurs dysfonctionnements éventuels.

## 1.1 Expérimentation d'une séquence pédagogique

Le passage à l'action serait d'expérimenter une séquence pédagogique. Dans cette expérimentation nous abordons la poésie de manière ludique et visuelle en classe avec le calligramme. L'aspect graphique de ce texte rendrait son approche plus aisée et ludique. Nous avons mené une expérience avec des élèves de deuxième année du cycle moyen. L'établissement Benjillali Kada dans lequel nous effectuons notre expérimentation se trouve dans le quartier Enakous à Ain El Turck à Oran, les élèves, pour certains, vivent dans un milieu urbain marqué par les tensions familiales et les problèmes financiers. En outre, ces élèves accusent parfois de relatifs retards (il y a cinq redoublants dans cette classe de vingt-huit élèves) et ont, pour beaucoup, le sentiment d'un échec scolaire. Ils sont conscients de leurs difficultés et sont pour la plupart démotivés face à l'enseignement. En effet, c'est le premier problème qui se présente à nous : le niveau des élèves de cette classe.

En ce qui concerne l'apprentissage du français langue étrangère, nous avons constaté lors de nos observations que les élèves de cette classe ont de réelles lacunes au niveau de la compréhension et de l'expression. Nous avons mesuré l'étendue de leurs difficultés de compréhension lors de l'une de nos premières observations qui portait sur l'étude de la poésie, à cette occasion, certains des élèves nous ont confié qu'ils rencontrent des problèmes pour comprendre un texte. A plusieurs reprises ce handicap lié à la compréhension nous a été confirmé.

Cependant, malgré ces lacunes, nous avons noté le goût des élèves pour jouer sur les différentes interprétations possibles d'un texte. Quant aux difficultés d'expression, nous les avons relevées à l'occasion de divers travaux d'écriture que le professeur leur a proposés : les élèves avaient du mal à construire des phrases correctes au niveau de la syntaxe et à conserver la cohérence sémantique d'un texte jusqu'au bout. Mais, nous avons noté les efforts de certains élèves pour réutiliser certaines expressions jouant sur le langage et ses ambiguïtés.

Il n'en restait pas moins que ces élèves avaient de réelles lacunes. Or, les séquences dont il est ici question étaient orientées sur le narratif, objet d'étude a priori plus facile d'accès que la poésie. Nous sentions donc une résistance à l'apprentissage. Comment donc aborder la poésie dans une telle classe et dans ces conditions ? Ainsi avant d'aborder la poésie il était indispensable pour nous de trouver le moyen d'y entrer.

## **1.2 La conception de la séquence : le calligramme**

### **1.2.1 Objectifs visés**

Dés le départ, il nous a semblé important de concevoir cette séquence de telle façon qu'elle nous permette d'aborder l'étude de la poésie selon trois dimensions : lecture (c'est-à-dire analyse), écriture (écrire des textes poétiques, savoir réutiliser des figures de style, jouer sur les mots) et oral (dire la poésie, goûter au plaisir de prononcer les mots, de les entendre prononcer par d'autres).

Cette volonté de développer ces trois approches possibles de la poésie répondait d'une part à un souci de conformité avec les programmes officiels, comme nous l'avions déjà dit, puisque l'architecture de notre séquence telle que nous l'envisagions reposait en grande partie sur la distinction faite dans ces programmes officiels entre les trois grandes dominantes de l'enseignement du français (lecture, écriture, oral). Mais surtout, introduire une séquence sur la poésie en deuxième année pour combler la rupture que les concepteurs de manuels ont faite. Cette architecture prenait en compte le fait qu'il nous a paru essentiel de faire découvrir aux élèves qu'étudier la poésie ce n'est pas seulement en faire l'analyse, mais aussi savoir l'écouter, être sensible aux sonorités, aux rythmes, et pourquoi pas en écrire soi-même (mais aidé en cela par des techniques d'écriture favorisant le développement de l'imaginaire). Bien entendu, il nous fallait articuler ces trois pôles afin de ne pas faire un découpage artificiel dans notre approche du genre poétique.

Enfin, nous voulions proposer aux élèves une nouvelle façon d'approcher la poésie pour mieux la « goûter », faire naître chez eux un réel intérêt pour ce genre, leur en donner une image peut-être plus positive en mettant en place des démarches originales qui seraient différentes de celles qu'ils avaient pu expérimenter les années précédentes et qui apparemment en avaient dégoûtés certains.

### 1.2.1.1 Objectifs en lecture

Nous savons qu'il existe de nombreux outils formels pour lire la poésie aujourd'hui. Il est intéressant de lire les poèmes en début d'apprentissage, sans méthode et avec les oreilles attentives. « *C'est la lecture-écriture qui est en même temps un moyen et une fin. Il ne s'agit pas de lire (et d'écrire) pour faire, utiliser, appliquer (textes pragmatiques), ni pour s'informer (ou informer), s'instruire (textes scientifiques et théoriques), mais de lire (et écrire), comme on dit, pour le plaisir* »<sup>1</sup>. C'est l'attitude que Bachelard proposait aussi à ses lecteurs : « être liseur ». il faut inviter les apprenants à laisser tomber les outils, les appareils et les instruments de la critique pour se mettre à l'écoute des poèmes, sentir les rythmes, et accueillir d'une oreille amicale la petite musicalité de chaque poème.

La dimension lecture, elle recouvre pour nous le nécessaire travail d'analyse du poème. Or cette analyse nécessitait une étude des figures de style (passage d'ailleurs obligé selon les Instructions Officielles) : nous prévoyions d'y consacrer une séance de deux heures (dont la dominante serait l'étude des outils de la langue) afin de faire une liste des principales figures de style et d'en donner des définitions claires en y associant des exemples simples et faciles à mémoriser.

Toujours dans la dimension lecture, nous voulions fournir aux élèves les moyens d'appréhender l'« objet-poème » de manière visuelle (nous avons notamment pensé à l'observation et à l'étude de calligrammes). L'objectif était de leur faire toucher du doigt le fait que ce qui différencie la langue de tous les jours de la poésie c'est que, dans le premier cas, le message est délivré de façon linéaire, mettant en avant l'information, alors que dans le poème c'est le message en lui-même qui importe et non l'information communiquée. L'étude de la mise en page du poème nous semblait donc être essentielle et nous pensions que cette importance de la mise en page dans l'écriture poétique serait plus flagrante si l'on étudiait des calligrammes.

Un autre objectif que nous nous étions fixé par rapport à la lecture de la poésie était d'inciter les élèves à donner une définition la plus satisfaisante possible de la poésie. Les éléments que nous aurions découverts ensemble devant les amener à revenir sur la première définition demandée en début de séquence, afin de l'affiner et de la préciser en ayant en tête des exemples précis.

---

<sup>1</sup> Ghellal Abdelkader. Synergie Algérie. n°1. 2007. P, 185.

### **1.2.1.2 Objectifs pour l'oral**

La diction des textes, la lecture à haute voix, l'écoute des poèmes chantés, la récitation constituaient selon nous le moyen de mettre en relation le travail de lecture, et donc d'analyse, et le travail sur l'oral. En effet, le travail d'analyse peut et devrait être lié de manière privilégiée, du fait du caractère fondamentalement oral de la poésie à un travail sur l'oral : écoute et lecture à haute voix de poèmes.

En ce qui concerne l'écoute de poèmes nous avons pensé faire écouter en classe des enregistrements de poètes disant leurs textes ou des enregistrements d'interprètes disant les poèmes des autres (Ferrat, Cocteau, Léo Ferré, Souchon).

Il nous semblait primordial de faire prendre conscience aux élèves que la poésie est originellement un moyen d'expression oral et de leur montrer par la suite que des choix de diction reposent sur une analyse préalable du poème. Nous voulions commencer à sensibiliser les élèves aux liaisons entre l'expression sonore (rythme, rimes, sonorités) et l'interprétation qu'on peut en faire au niveau analytique.

A la suite de cela, il fallait prévoir un temps consacré à la mise en activité des élèves eux-mêmes. Nous prévoyions de leur faire réciter tout au long de l'année afin de garder un contact permanent avec la poésie, les poèmes vus en classe en les incitant à réciter ces poèmes de manière à mettre en évidence leur interprétation du texte.

### **1.2.1.3 Objectifs d'écriture**

Enfin, en ce qui concerne le troisième pôle d'étude « écrire la poésie », dans notre esprit, il était évidemment lié aux deux autres pôles puisque l'écriture serait un prolongement de la lecture et de l'écoute des poèmes, mais aussi devrait stimuler chez les élèves le besoin de comprendre les mécanismes utilisés par les poètes pour écrire. En effet, nous projetions de faire faire régulièrement aux élèves de nombreux travaux d'écriture car il nous semble que c'est lorsqu'on se heurte soi-même au fait de devoir produire quelque chose que l'on comprend et que l'on assimile le mieux les mécanismes d'écriture. Mais, afin de vaincre la possible réticence des élèves face à ces exercices d'écriture, il nous fallait trouver des moyens de leur faire écrire des textes de manière détournée et ludique, tout en trouvant des activités stimulant leur imagination.

Pour résumer les objectifs qui ont guidé notre conception de la séquence consacrée à la poésie, nous dirons que l'objectif fédérant tous les autres objectifs était le suivant : faire prendre conscience aux élèves que forme et fond sont intimement liés et qu'un texte poétique n'est pas seulement une forme, qu'il n'est pas non plus seulement un contenu, mais qu'il est une alliance subtile des deux, qu'il convient d'éclairer par une approche commune.

Nous savons que la poéticité du langage dans un poème est produite par une suite d'écarts par rapport au discours normal. Sensibiliser à ces écarts constitue le premier passage pour introduire la poésie dans une classe de français langue étrangère. Ces écarts sont de deux sortes : l'opacité du sens et l'étrangeté de la forme. A propos de l'opacité du sens, Riffaterre<sup>1</sup> précise : « *la poésie exprime les concepts de manière oblique [...] ; un poème nous dit une chose et en signifie une autre.* »

La poésie ne livre pas son sens à la première lecture ; le sens est différé et ne se rend qu'avec un certain retard. Mais ce sens différé, qui bloque apparemment la compréhension, provoque l'imaginaire et pousse l'apprenant vers la relecture et lui permet de faire de nouveaux décodages dans le texte poétique. Mais si le sens résiste, c'est à cause de la forme poétique. Et c'est alors que l'attention sera centrée sur l'étrangeté de la forme et la façon dont le texte poétique génère son sens.

Le texte poétique étant conçu comme générateur de sa propre grammaire et de sa propre syntaxe, l'apprenant confronte immédiatement son expérience des codes sacrés de la grammaire à leur violation et leur transgression. C'est l'agrammaticalité dont parle Riffaterre. Le sentiment de ce dérèglement libérateur qui s'écarte de l'ordre grammatical et de l'ordre syntaxique crée souvent chez l'apprenant, souvent mal à l'aise devant les règles hostiles de la grammaire, une sorte de complicité sécurisante.

Ainsi, l'allure libre et discontinue du langage poétique, l'imprécision, la répétition, l'inversion, l'absence d'article, la ponctuation fantaisiste, le silence, la redondance, tout ce qu'il faut éviter dans un discours académique, toutes ces interdictions, permises sont bénéfiques et rassurantes. Sensibiliser à ses écarts linguistiques constitue le premier stade dans l'apprentissage de la poésie. Cette sensibilité pourrait être provoquée dès le début avant d'arriver aux cours avancés de la poésie. Le goût de la poésie apparaît là où on ne l'attend pas ; dans des cours qui ne concernent pas directement la poésie.

---

<sup>1</sup>M. Riffaterre, *sémiotique de la poésie*, Ed. Le Seuil.

Le souci exclusif des idées à exprimer conduit trop souvent à négliger le fondement même de l'expression écrite : la communication, et les données concrètes d'une situation d'expression écrite : la nature de l'activité d'écriture impliquée, la fonction du langage qu'elle met en jeu, son insertion dans les activités de classe.

Lorsque nous cherchons les lacunes de l'expression écrite chez les élèves, nous voyons qu'ils relèvent de deux insuffisances : la pauvreté du langage et son inexactitude. La pauvreté du langage est attribuée à ce qu'on nomme la pauvreté du vocabulaire. La question se pose aussi par rapport à la pauvreté des idées ; fixerait-elle des limites à la pensée ? L'élève à peu de mots dans son répertoire, c'est vrai mais il a aussi peu d'idée, et souvent son bagage de mots correspond assez bien aux idées qu'il a.

Pour écrire comme pour parler l'élève, l'élève aurait besoin de communiquer. C'est déplacer le centre de gravité des idées reçues sur l'expression écrite : Apprendre à écrire comme apprendre à parler ; c'est apprendre à penser, à imaginer.

### **1.3 Problèmes rencontrés lors de la conception de la séquence**

Le point de départ pour concevoir notre séquence étant d'aborder le phénomène poétique selon trois entrées différentes - lire, voir, dire et écrire la poésie - le champ d'investigation était très vaste. Il nous fallait trouver un élément fédérateur pour créer un groupement de textes. Or, quel pouvait être cet élément ? Les instructions officielles préconisent de choisir quatre à cinq textes « constituant une unité d'apprentissage autour d'une notion littéraire, culturelle ou fonctionnelle. » nous avons donc pensé partir d'un thème, mais comment trouver des textes-soutiens sur un même thème permettant d'aborder toutes les facettes de la poésie (jeux sur les sonorités, figures de style, lectures plurielles, calligrammes, etc.) ? Fixer un thème réduisait les possibilités. De la même façon, se focaliser sur un auteur était réducteur.

Ayant trouvé un ouvrage sur l'enseignement de la poésie au collège « *Enseigner avec la poésie au collège* » qui proposait diverses activités centrées sur lire, dire et écrire la poésie nous avons renoncé à l'idée de fédérer des textes autour d'un même thème ou d'un même auteur, et nous nous sommes contentée de nous servir des textes proposés dans les manuels qui étaient à notre disposition, en essayant tout de même de choisir des textes du XIXe siècle comme le préconisent les instructions officielles, mais aussi des textes du XXe siècle qui, selon nous, sont parfois plus proches des préoccupations des élèves de collège.

Nous avons trouvé des idées d'activités, il nous fallait trouver des poèmes permettant de les mettre en place : c'est à partir de là que s'est constitué notre groupement de textes, mais aussi comme nous l'avons déjà dit des textes effectivement proposés par les manuels.

Un autre problème purement matériel s'est posé à nous: trouver l'enregistrement d'un interprète disant, ou chantant, un poème qui ne soit pas trop compliqué à comprendre, étant données les difficultés déjà évoquées des élèves. Nous avons pensé à l'interprétation par Marc Lavoine du « Pont Mirabeau ». En effet, ce poème présentait des éléments rythmiques intéressants à étudier du point de vue de l'interprétation. Nous avons également pu nous procurer une autre interprétation de ce poème d'Apollinaire, celle de Léo Ferré. Mais jugeons ces textes trop difficiles, notre choix s'est finalement fixé sur le texte d'Alain Souchon, texte qui se trouve dans le manuel de troisième année.

#### **1.4 Outils méthodologiques**

Concernant le niveau d'étude, nous avons porté notre choix sur la deuxième année du cycle moyen, une classe mixte de trente-sept élèves. Composée de dix-huit filles et de dix-neuf garçons. Comme nous l'avons constaté lors de l'étude du manuel et souligné dans le chapitre I, il existe une rupture en deuxième année, effectivement aucun poème ne se trouve dans le manuel de l'élève en deuxième année, le manuel étant un guide pour l'enseignant, et le seul recommandé pour les élèves. Par conséquent nous avons choisis la deuxième année pour introduire la poésie. En vue de développer la compétence scripturale.

Nous avons donc demandé à un enseignant du collège Benjillali Kadd Ain El Turck d'être notre expérimentateur, par souci de disponibilité. Et aussi pour que les trois axes d'étude soit mis en relation par l'enseignant. Ce choix s'explique par le fait que l'enseignant voit les élèves tout au long de la semaine. Cela lui permettra de faire les tests, nous avons été présent pour l'ensemble des activités. Cette séquence s'est déroulée sur trois semaines et comportait huit séances, soit douze heures de cours. Les différentes séances mises en place ont été enchaînées de manière à articuler les différentes activités de lecture, d'écriture et d'oral.

### 1.4.1 La dimension lecture

En ce qui concerne la dimension lecture de cette séquence, un autre point important était l'étude des figures de style, notre objectif était de faire prendre conscience aux élèves que l'écriture poétique peut être, à l'inverse, une écriture très travaillée, et être le lieu d'une réflexion sur l'emploi des images. Il nous semblait nécessaire de consacrer deux heures à la systématisation de l'emploi des figures de style et d'en donner des exemples précis, faciles à mémoriser, ainsi que des définitions claires. Cette systématisation nous semblait être un passage obligé même si, évidemment, nous avons déjà eu l'occasion de rencontrer telle ou telle figure de style lors de l'étude de précédents poèmes. Nous avons trouvé pour cette séance un poème dans lequel de nombreuses figures de style étaient réunies.

Il s'agit du poème « la planète malade » de M. Alyn. Un poème qui se trouve dans le manuel de 3<sup>ème</sup> année. Un questionnaire guidant le repérage des figures de style est proposé. Nous avons donc conservé ce questionnaire car il mettait les élèves en activité en leur proposant ce travail de repérage et de recherche. A côté de ce poème était également donnée une fiche récapitulative qui présentait des définitions claires des différentes figures de style, définitions suivies des exemples tirés du poème étudié juste avant.

#### **La planète malade**

Je songe à ma rondeur de pomme  
Dans le commencement des temps  
Juste avant que la dent de l'homme  
Ne vienne se planter dedans.

J'étais rouge et bleue, j'étais verte :  
Air pur, eau pure, oh ! Mes enfants !  
La vie partout, la vie offerte  
A profusion, à cœur battant.

A présent, la chimie me ronge,  
Je compte mes baleines bleues,  
Mes pandas, mes oiseaux de songe  
Qui ferment un à un les yeux.

Au secours, les enfants des hommes !  
Le printemps perd son goût de miel.  
Redonnez sa fraîcheur de pomme  
A la terre fruit du soleil !

M.Alyn, Compagnons de la marjolaine,  
Les Editions ouvrières et P.Zech.

La question posée aux élèves par rapport au texte et de savoir qui est personnifié ?

Les élèves trouvent tout de suite la réponse « la terre ». La deuxième question est de relever l'élément de personnification. « Malade ». C'est l'homme qui tombe malade disent les élèves et non la planète. Présence de métaphore qui assimile deux réalités distinctes sans outils de comparaison, seulement par les traits de significations que la terre et l'homme ont de commun : le bien être, la fraîcheur. Bien sur La réponse est vite donnée parce que le titre est révélateur « la planète malade ». Nous vérifions leur compréhension en leur demandons de relever les termes qui justifient leur réponses.

Les élèves retrouvent sans difficulté les expressions qui renferment du sens :

- La dent de l'homme
- J'étais verte
- Air pur, eau pure.
- La chimie me ronge.
- Je compte mes baleines bleues...
- Au secours !

Les élèves ont compris et explique clairement que la terre est en danger. La seconde heure de la séance a été consacrée à l'analyse d'un poème de Maurice Carême, « l'envers du miroir », selon l'axe de figures de style. Or, pendant cet exercice de réinvestissement l'attention des élèves se relâche rapidement. Peut-être aurait-il fallu les mettre tout de suite en position de production au lieu de vouloir réinvestir des notions déjà vues ? C'est pourquoi, voyant cela, nous avons proposé des exercices plus ludiques sur les figures de style et demandant moins d'attention pour cette dernière heure de cours du jeudi. Lors de cette séance, nous avons donc fini par adapter le déroulement du cours aux réactions des élèves mais non sans avoir voulu finir, même rapidement, l'analyse du poème de Maurice Carême.

Pour conclure ce travail, il était essentiel de permettre à chaque élève de vérifier qu'il avait compris en donnant un exercice d'application à faire. Le fait de faire faire ce travail présentait l'avantage de mettre l'élève en face de ses difficultés éventuelles. Certains élèves qui n'avaient pas compris se contentaient d'attendre la correction. Il s'agissait de repérer et d'explicitier l'emploi de comparaisons et de personnifications dans un poème, puis de mettre soi-même en œuvre ces procédés dans un petit poème.

Nous demandons ensuite à chaque élève de choisir une lettre de son prénom et de l'associer à un objet ou une idée. Nous prenons l'exemple de Mohamed : « le M est comme une montagne. » Les élèves ont tout de suite compris le principe de comparaison et donnent sans tarder les réponses suivantes :

« O comme la lune »

« H comme une échelle »

« X comme des ciseaux »

« L comme une hache »

A partir du quatrième exemple les réponses se font rares, les élèves prennent plus de temps à réfléchir. Nous les aidons un peu : c'est le premier jour de ramadhan que voyons-nous au ciel ? Un élève répond rapidement : « un croissant ! C comme un croissant ». Nous demandons aux élèves de terminer l'activité à la maison.

Ce travail d'écriture ludique était une préparation pour une interrogation sommative au cours suivant. Or, lorsque nous avons annoncé une interrogation portant sur les figures de style pour le lundi suivant, nous nous sommes immédiatement heurtés à un mouvement de protestation de certains élèves qui disaient ne pas avoir compris le cours, alors qu'ils n'avaient pas fait part de leurs difficultés tant qu'une note n'était pas en jeu. La seule motivation de ces élèves reposait sur la note : ils n'avaient pas trouvé d'intérêt à chercher à comprendre tant qu'il n'y avait pas de note en jeu. Comment donc réussir à faire naître cet intérêt sans toujours recourir à la « menace » de la note ?

Le lundi suivant, nous avons ressenti une hostilité des élèves qui ne comprenaient pas que nous puissions leur faire faire un exercice noté, alors que nous venions juste de voir les notions lors du cours précédent. Cette difficulté à faire accepter ces évaluations formatives s'est souvent posée et se pose encore, les élèves n'acceptant pas d'être notés sur des exercices intervenant en cours de séquence.

Un autre de nos objectifs en lecture était d'aborder le poème dans sa dimension visuelle, en étudiant notamment des calligrammes, mais aussi en montrant que ce qui différencie un poème d'un autre texte, c'est la mise en page. En effet, le blanc typographique à la fin de chaque vers signale visuellement la « présence » d'un poème, même si, et nous voulions aborder ce point également, les poèmes en prose remettent en cause cet élément de reconnaissance.

Or, faute de temps, en effet, nous avons pris du retard par rapport à la progression prévue, et par souci de ne pas laisser notre séquence inachevée juste avant les vacances d'hivers, nous avons eu l'occasion de voir cet aspect de la poésie nous-mêmes. Cependant cette dimension de l'aspect visuelle a été abordée par l'enseignante puisqu'elle a cinq heures de cours avec cette classe et qu'à l'occasion elle pouvait revoir des notions que nous n'avons pas eu le temps d'aborder, ou trop rapidement. Nous rendrons compte de l'expérience du calligramme dans l'axe de l'écrit.

#### **1.4.2 La dimension de l'oral**

Les élèves ont pris conscience que la poésie est omniprésente dans la vie quotidienne. Les élèves devaient apporter un écrit qui, selon eux, était poétique. Samia amena deux affiches de publicité, justifiant son choix par le fait que ces messages publicitaires jouaient sur les mots et employaient des figures de style comme la métaphore ou la comparaison.

Une autre élève, Faiza, avait apporté une chanson qu'elle considérait comme poétique parce que cette chanson comportait des rimes. Cette définition de l'écrit poétique comme un écrit basé sur la présence de rimes fut un critère très largement retenu par les autres élèves. Or, comment montrer à ces élèves que la poésie ne se limite pas à l'emploi de rimes, qu'elle est beaucoup plus riche que cela, mais qu'elle peut demeurer malgré tout très proche de nous.

C'est donc pour leur « prouver » que la poésie est dans notre vie de tous les jours que nous avons décidé d'abordé ensemble l'aspect « oral » de la poésie, par l'intermédiaire de l'écoute d'un enregistrement d'Alain Souchon mettant en musique le poème « foule sentimentale ». Le texte se trouve en page 33 du manuel de troisième année. Les élèves ont déjà écouté cette chanson lors de la première séance. Ils savent que c'est un poème. Rappelons que la chanson, le plus souvent rimée, découpée en couplets, elle comporte généralement un refrain répété régulièrement.

Longtemps confondus, le poème et la chanson se sont dissociés à partir du XVII<sup>e</sup> siècle. Le nom de poème est désormais réservé aux textes écrits pour être dits ou lus, le nom de chanson aux textes destinés à être chantés accompagnés de musique.

Toutefois, poème et chanson gardent de leur origine commune la possibilité d'échanger leurs particularités. C'est pourquoi le poème peut être mis en musique et chanté, et la chanson lue comme un poème.

Nous avons gardé ce poème d'abord par souci matériel, nous nous sommes rendus compte de l'intérêt qu'il y avait à en étudier sa mise en musique : en effet, les choix rythmiques de l'interprète se justifient autant au niveau sémantique que linguistiques. Un autre élément non négligeable était l'intérêt porté par les élèves à cette approche différente du poème en cours de français. Les élèves semblent avoir trouvé de l'intérêt à aborder le texte poétique par le biais de sa mise en musique. L'objectif de cette séance de deux heures était d'apprendre à écouter un poème et à critiquer cette écoute, tout en tenant compte du fait que la manière de dire ou de chanter un poème dévoile une interprétation personnelle du texte par celui qui le dit.

Nous proposons trois écoutes successives qui devaient permettre aux élèves de dégager le thème du poème dans un premier temps, les mots qui étaient mis en valeur ensuite et, enfin, les éléments rythmiques. Or, les élèves n'étant pas habitués à ce genre d'exercice, il a fallu faire des écoutes supplémentaires. Mais, nous nous sommes également rendus compte que si certains effets rythmiques ou d'intonation étaient évidents, d'autres, en revanche, étaient très subjectifs et dépendaient de la réception personnelle de chaque auditeur. C'est là une difficulté inhérente à la littérature en général, mais qui se fait encore plus ressentir, nous semble-t-il, en poésie. En effet, l'étude de la poésie mise en musique se base en partie sur des effets de rythme, d'intonation, de mise en évidence de certains mots par l'interprète. Or, ces éléments ne sont pas objectifs, et là où certains voient une insistance par allongement du mot, d'autres n'y sont pas sensibles. Evidemment, certaines de ces difficultés peuvent être estompées par la répétition de ce genre d'exercices, mais une part de subjective demeure malgré tout. Dans cette interprétation, un effet rythmique était facilement repérable par les élèves. Donc après écoute attentive ils notent les allitérations en « s » et les assonances « oule » « ale » « oz » « oir » « oile ». Or, cet enchaînement de sons s'explique au niveau rythmique. Et se justifie aussi au niveau grammatical, il permet de conserver la cohérence du système des rimes.

Comme le précise les paroles de la chanson : « Oh la la, la vie en rose/ le rose qu'on nous propose / d'avoir les quantités de choses/ qui donne envie d'autres choses/ allez on nous fait croire/ que le bonheur c'est d'avoir / de l'avoir plein nos armoires/ dérision de nos dérisoire/ car foule sentimentale /on a soif d'idéal/attiré par les étoiles/ les voiles/ que des choses pas commerciales/ foule sentimentale/...etc ».

En partant de l'analyse du rythme et de la mise en voix du poème (Rythme et sonorités, refrain sous forme de distique répété après chaque strophe), nous aboutissons donc à son interprétation sémantique et aux thèmes abordés. Le lien oral et lecture (c'est-à-dire analyse) était naturellement fait. En toute logique et il est important de montrer aux élèves que cet enchaînement des différents sons a sa logique nous avons donc ensuite abordé l'étude des thèmes : nous acceptons toutes les réponses à savoir ; « la vie en rose », « les sentiments » « le bonheur ». Cette séance, nous pouvons dire qu'elle articulait très naturellement lecture, et oral : l'écoute du poème amenait à une analyse interprétative.

Pour conclure cette séance dont la dominante prévue était tout de même l'oral, nous avons demandé à un élève de faire une lecture à haute voix des vers qu'il a écrits, en essayant de mettre en évidence les éléments que nous avons étudiés. Nous avons montré aux élèves que le poème est un texte ouvert, et qu'il ne prend tout son sens que dans la lecture personnelle de chacun. René Daumal disait : « Il faut être deux pour faire un poème : celui qui écrit est le père, celui qui lit est la mère, le poème est leur enfant ». Pour les élèves, chaque séquence est une suite ouverte sur la séquence suivante et dépendante des autres séquences. Nous avons réellement pris conscience de cela, lorsque la majorité des élèves retournaient les pages pour revoir les cours. D'où l'importance de bien réfléchir sa progression et de rappeler régulièrement aux élèves que les compétences qu'ils acquièrent dans telle ou telle séquence sont des compétences transversales, qu'ils peuvent et doivent réinvestir par la suite.

Enfin, toujours en ce qui concerne l'oral, nous avons prévu, comme nous l'avions déjà dit, de garder un lien toute l'année avec la poésie en réservant des plages de temps pour la récitation de poèmes. Mais, n'ayant pas mis cela en place immédiatement après cette séquence, et le temps passant, nous ne trouvions pas judicieux de faire réciter des poèmes étudiés un mois auparavant. Pour mettre en place cette activité il nous fallait donc aborder l'étude d'autres poèmes. Or, le temps nous a manqué. Notons que cinq élèves ont téléchargé d'Internet la chanson d'Alain Souchon et l'on apprise.

### 1.4.3 La dimension d'écriture

Le troisième axe que nous voulions développer était l'écriture de la poésie. Trois séances furent plus particulièrement consacrées à l'écrit, mais régulièrement des exercices furent proposés. Lors des deux séances en question, nous nous sommes inspirés des « principes » d'écriture surréalistes afin de déclencher le désir d'écrire. En effet, certains avaient beaucoup de mal à se mettre à l'écriture (sur ce point nous avons noté des progrès par rapport au début de l'année : le fait de les faire écrire et rédiger le plus souvent possible rend le passage à l'écriture beaucoup moins pénible), et il nous fallait toujours beaucoup insister pour leur faire écrire ne serait-ce que quelques lignes (par exemple une synthèse, un exercice d'écriture dont nous nous servons pour introduire une notion grammaticale).

En mettant en place des travaux de groupe qui se basaient sur des exercices ludiques tels que le jeu du cadavre exquis, notre objectif était de leur faire écrire des poèmes sans qu'ils s'en rendent compte et de développer leur imagination. Le principe du travail en groupe permettait que l'élève ne se retrouve pas seul face à sa feuille. Le fait de mettre en place le jeu du cadavre exquis désacralisait en quelque sorte l'écriture poétique. A ce propos, J.L. Joubert évoque « *le mystère de la création littéraire* » en parlant du scripteur qui reste paralysé face à la production de texte poétique.

En se familiarisant avec les secrets de fabrication de la poésie, on acquiert une plus grande sensibilité à ses pouvoirs. C'est ce que montrent les expériences d'écriture poétique, effectuées en classe. Il s'agit maintenant du jeu du cadavre exquis. Le résultat de ce type d'exercice est un énoncé qui n'est pas soumis au devoir d'exprimer un sens a priori, mais qui montre comment du hasard de l'association des mots on peut obtenir des phrases ayant tout de même un certain sens. Le but de cette activité, est de permettre à l'élève de faire ressortir ce qui lui vient à l'esprit. Mais pour les élèves que nous expérimentons, le mot manque en français.

R. Barthes définit le mot dans la poésie comme un être libre « *qui peut vivre privé de son article, amené à une sorte d'état zéro..., chaque mot poétique est ainsi un objet inattendu, une boîte de pandore d'où s'envolent toutes les virtualités du langage ; il est donc produit et consommé avec une curiosité particulière, une sorte de gourmandise sacrée[...].le consommateur de la poésie, privé du guide des rapport sélectifs, débouche sur le Mot, frontalement, et le reçoit comme une quantité absolue, accompagné de tous ses possibles.*»<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> R.Barthes, le degré zéro de l'écriture, Ed du Seuil, 1972, p.37-38.

### 1.4.3.1 Qu'est ce que le mot ?

« *Qu'est -ce que le mot si ce n'est ce qui nous permet de désigner et de reconnaître les objets du monde ? l'enfant qui appelle 'chien' un 'chat' n'a pas simplement un problème de vocabulaire, cette confusion d'apparence lexicale est en fait l'indice d'une lacune cognitive qui explique la faute de vocabulaire. notre vocabulaire dépend, en grande partie, de notre confrontation avec le réel et des interactions verbales avec autrui. l'enfant qui a une expérience du monde relativement limité, aura un vocabulaire moins riche, moins diversifié que celui de l'adulte. en outre cette expérience du monde n'est pas universelle. elle varie en fonction de l'environnement socioculturel et géographique des sujets<sup>1</sup>.* » On n'apprend donc pas simplement des mots, on apprend à nommer et à reconnaître des objets du monde pour avoir prise sur eux. Or ces objets du monde entretiennent certaines relations ; il existe des liens entre eux. De même que le lexique ne sera pas composé d'un tas de mots isolés ; cela va donc à l'encontre de ce que il est demandé de faire dans le cadavre exquis, le vocabulaire d'un sujet est organisé.

Car deux opérations sont essentielles à ce niveau : la différenciation et la structuration du lexique, qui vont de pair avec la reconnaissance de la différenciation et de la structuration des objets du monde. En effet l'élève doit être capable de comprendre le mot et dans le cas échéant créer des relations entre les mots qu'il utilise. Or cette activité ne lui permet pas de faire ses associations. Mais dans le cas de ces élèves nous voulions que cette activité soit un prétexte, un déclencheur du désir à l'écrit.

Le mot n'est en effet qu'une représentation du référent. Comprendre que le mot a une autonomie par rapport aux objets du monde, c'est-à-dire qu'il n'est qu'une construction abstraite à partir d'un référent concret, est un élément central pour l'apprentissage. Le développement des capacités lexicales va de pair avec l'évolution des connaissances du monde de l'élève ou plus précisément ses représentations.

---

<sup>1</sup> Sprenger-Charolles L. Lexique, apprentissage et connaissance du monde. Pratiques. N°43. Octobre. 1984.p 83.

### 1.4.3.2 Application didactique : activité 1

#### Le jeu du cadavre exquis :

Au commencement de l'activité, certains élèves se montrent réticents devant ce genre d'exercice car ils ont peur de produire des énoncés n'ayant aucun sens. Mais, rassurés et entraînés par la dynamique de groupe, et le côté ludique de l'activité, ils se « libèrent » de la contrainte du sens et se mettent à l'écriture. Voilà ce que révèle ce moment de totale liberté lexicale : Nous désignerons d'un « E » l'association des phrases produites par les élèves.

#### 1.4.3.3 Productions des élèves : Nous n'avons pas apporté de correction aux textes.

E1 : [*Je deteste l'école*  
*Les élèves écrire la leçon*  
*Chanter Dancer*]

E2 : [*L'eau est partout dans la terre*  
*Ziani joura avec l'algerie, joue bien*  
*et je t'adore c'est merveilleux*]

E3 : [*je chante*  
*detestons l'école*  
*L'algerie. gagner*]

E4 : [*dormir*  
*jolie*  
*il vie*]

E5 : [*l'eau est un élément vital*  
*chanté jouée*  
*écrire. parlé*]

E6 : [*quel est le thème du texte*  
*belle beau*  
*quel belle femme*]

E7 : [*je nous adors  
maman va au marché  
l'eau*]

E8 : [*les arbres verts  
je n'aime pas l'école  
mais j'aime ma maman*]

E9 : [*j'écris une histoire  
j'aime ma mère  
j'ai fami*]

E10 : [*come et les belle  
où est le livre ?  
stylo livre eau visiter*]

E11 : [*le lion c'est un grand chaton  
qui se pron pour un gros bidon  
dans un gran balon*]

E12 : [*le chien est l'ami de l'homme  
vive l'algerie  
l'algerai est ganié*]

E13 : [*l'ordinateur  
latifa baux  
qu'elle belle cette forêt !*]

#### 1.4.3.4 Commentaire

Ce qui ressort de ce travail c'est que les élèves disent ce qu'ils leur passe par la tête. Cependant, certains ne se plient pas réellement à la consigne donnée qui était de ne pas trop réfléchir à ce qu'ils écrivaient, si ce n'était pour respecter l'ordre des constituants de la phrase qui était imposé. Certains sont allés recopier des mots si non des phrases du manuel scolaire. Enfin, lors de la lecture des énoncés, certains faisaient remarquer d'eux-mêmes que certaines associations de mots produisaient du sens ; comme E4, E8 et E11. Par contre d'autres élèves, moins nombreux, ont trouvé que ce genre d'exercices était absurde car il n'amenait pas à produire des énoncés ayant un sens précis. Nous avons, lors de la séance d'après, renouvelé l'expérience mais en changeant de procédé, pour encourager les plus faibles: il s'agissait de découper les mots des titres des journaux, de les mélanger dans un sac, de les piocher au hasard et de les coller sur une feuille selon leur ordre d'apparition.

Cet exercice par contre a beaucoup plu aux élèves. Nous avons remarqué que le mot découpé était soit connu par l'élève, soit nouveau et il cherchait son sens, soit en demandant à son camarade, soit à l'enseignant. Cette activité a eu pour avantage de fournir aux élèves les formes ; non pas les moules, un cadre qui va permettre à l'élève une expression nuancée de la pensée. Livré à lui-même, l'élève pense mal et s'exprime mal. Ainsi il met maladroitement en œuvre les éléments dont il dispose. Face à une page blanche, l'élève est en difficulté ; les idées sont là. Elles se pressent mêmes. Mais les mots manquent, la forme est hésitante. Le passage de la pensée à l'écrit suit d'autres cheminements que le passage de la pensée au verbe. Avec les idées et les mots, il faut donner les moyens d'expression. Ce sont les techniques de l'expression à enseigner au collègue. Leur faire écrire de la poésie sans qu'ils s'en rendent compte. La production d'écrit est une tâche complexe pour les élèves, une compétence qui s'acquière. Cela ne se réalise qu'à travers le processus lecture/ écriture, deux éléments étroitement liés dont la progression nécessite une certaine simultanément. Le moment le plus riche et le plus prometteur dans l'apprentissage de la poésie, c'est la phase de la production écrite. C'est le moment où la conscience linguistique, et non seulement la compétence, provoquée par les écarts pour recueillir l'opacité du sens à travers l'étrangeté de la forme, s'éveille à la créativité poétique. Le goût de la production poétique se manifeste de plusieurs manières et n'est pas toujours inné.

Parfois, c'est le désir spontané d'écrire des poèmes en français qui surgit chez les élèves qui ont à peine franchi les stades de sensibilisation et d'assimilation. Pour l'enseignant, ce n'est pas toujours facile, que d'amener l'élève à écrire, pour cela la mise en place d'un atelier d'écriture est prévue, il s'agit de créer un espace où le discours professoral, ainsi que sa valeur normative passent au second plan. Cet atelier offre une alternative aux élèves que l'enseignement traditionnel rebute, certains affirment leur singularité, d'autres découvrent l'imagination, un espace de vie que la réalité leur refuse. Chaque participant travaille selon son rythme et sa sensibilité sans avoir à se référer au champ de compétence que définit l'enseignant. L'utilité de ces approches ludiques, créatives, c'est de parvenir aussi à concilier les exigences des programmes.

Ces feuillets pleins de fautes que l'élève donne à l'enseignant, sur lesquels il a tracé son premier poème en français. C'est un balbutiement d'un désir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous savons pertinemment que rien ne pousserait l'apprenant à écrire. Les élèves, ne sont pas tous poètes certes, mais ce langage poétique réveille en eux une vocation latente qui sommeillait et par conséquent (et c'est là un comportement curieux) déclencherait cette vocation qui se manifeste même en langue maternelle. Rien d'étonnant quand nous savons que Louis Aragon a écrit un livre magnifique considéré comme son testament poétique, il s'agit du « Le fou d'Elsa » alors que son oreille était frappée par une sonorité de corde détendue, une bizarrerie dans un vers. Tout le mystère résidait dans une faute de syntaxe ; c'est d'ailleurs avec cette phrase : « *tout a commencé par une faute de français* » qu'il commence le fou d'Elsa. C'est une faute qui l'a poussé vers la création de cet ouvrage exceptionnel : « *les mots m'avaient engagé sur un chemin inattendu, écrit-il, c'était précisément de ce divorce des mots, de cette contraction du langage que venait le sentiment d'étrangeté dans ce poème, une de ces beautés qui résident dans l'incorrection même*<sup>1</sup> » Les propos d'Aragon viennent appuyer ce que nous avons avancé au sujet de la « créativité » qui est au cœur même du langage.

---

<sup>1</sup> L. Aragon, Le fou d'Elsa, Ed. Gallimard, 1963, p. 4

### 1.4.3.5 Application didactique : activité 2

#### Se servir des cinq sens :

Nous avons proposé une deuxième activité à travers laquelle nous voulions développer l'imagination des élèves. En suscitant le pouvoir de l'imagination cela entraîne les élèves à oser apercevoir réellement et physiquement, une chose. Ainsi pour écrire un poème, les élèves doivent apprendre à se servir de leur cinq sens. Nous avons commencé par leur posé les questions suivantes:

- "Si le bruit était une couleur, ce serait laquelle?"
- "Si le bruit était un fruit ce serait lequel?"
- "Si le silence pouvait se toucher il serait comme quelle matière?"

Au fur et à mesure, nous notions sur le tableau les réponses des élèves en incitant ensuite ces derniers à piocher dans le répertoire « de mots écrits » et en les guidant dans leurs associations, il fallait choisir un mot qui évoquait une matière et le joindre à un mot qui évoquait un fruit , ou un mot qui décrivait une matière pour l'associer à un autre qui décrivait une couleur.

Cette activité a beaucoup intéressé les élèves ; ce jeu de substitution, a permis aux élèves de faire des comparaisons : le bruit : une nuisance sonore, relative à l'ouïe. L'appréciation des couleurs est une affaire personnelle, chacun se retrouve dans un thème ou préfère un ton. Nous pouvons choisir les couleurs que nous voulons utiliser juste par instinct, mais cela peut s'avérer bien plus compliqué que nous pouvons le penser. Chaque couleur a ses propres qualités, les tons chauds ou froids donnent des impressions différentes en décoration sans parler des associations de couleurs qui sont un procédé plus technique qu'on ne le croit.

Une fois que l'on comprend certaines choses comme la signification et l'impression que donne une couleur, le rôle des couleurs complémentaires, l'association des couleurs et biens d'autres, Nous pouvons alors prévoir les résultats et comprendre l'effet que ces dernières produisent avant de se lancer. Il ressort donc de l'association des élèves ; une sensation désagréable ; à savoir le rouge et le noir comme l'illustre le tableau qui suit.

### 1.4.3.6 Grille d'analyse : Tableau N° 15

Questions	Réponses données sur 30 élèves présents en classe	Interprétations
Si le bruit était une couleur, ce serait laquelle ?	08 élèves répondent : rouge	Les deux couleurs sont perçues comme étant négatives, comme le bruit
	22 élèves répondent : noir	
Si le bruit était un fruit, ce serait lequel ?	13 élèves répondent : citron	La nuisance est perçue ici comme acide, aigre. Un élève explique qu'en goutant le citron, ou en entendant un bruit cela provoque une sensation désagréable, blessantes.et une grimace du visage
	17 élèves ne donnent pas de réponse	
Si le silence pouvait se toucher, il serait comme quelle matière ?	08 répondent : soie	Cette comparaison a emporté presque tous dans un univers doux, calme et soyeux. le silence est perçu comme un apaisement et une évacion
	02 répondent : herbe	
	20répondent : coton	

### 1.4.3.7 Commentaire

L'apprentissage de la création poétique serait étroitement lié à une éducation sensorielle. Pour imaginer, créer des images, il faut apprendre à se servir de ses sens. En continuant sur cette idée, nous nous demandons si la poésie ne pourrait aider les élèves en difficulté à renouer avec le langage du corps. « *Comment la poésie, qui est aussi une éducation sensorielle, peut-elle aider les élèves en difficulté à renouer avec le langage du corps<sup>1</sup> ?* ». "*Les parfums, les couleurs et les sons se répondent*" disait Charles Baudelaire.

La poésie guide les élèves vers la découverte du monde et d'eux-mêmes. Elle permet de déchiffrer, de mettre en mots ce qui est ressenti à l'intérieur de soi comme autour de soi. L'enfant poète apprend à ordonner et traduire l'univers des sensations, des émotions. A travers la poésie donc, les élèves prennent conscience du fait que le ressenti peut se traduire en mots. Ils découvrent le pouvoir de nommer, de s'exprimer par le corps tout entier, comme le fait remarquer G. Jean: "*La poésie est présence d'un langage, dans ma gorge, dans mes oreilles, dans mes mains, dans tout mon corps (...). En nous restituant les échos intimes de ce que nous sommes, de ce que nous croyons être, de ce que nous imaginons, de ce que nous voudrions dire aux autres comme à nous-mêmes, la poésie nous aide à nous regarder ("derrière le miroir"), à mieux vivre, à mieux souffrir, à mieux jouir, à mieux crier. Et surtout à peupler notre silence d'une parole précieuse qui, en se déroband, nous laisse pour toujours d'indélébiles traces<sup>2</sup>*".

La poésie met bien en jeu les compétences suivantes : Dire, Voir, Entendre, Lire. Il paraît évident qu'en disant des poésies, l'enfant prend conscience de l'importance de sa voix, il apprend à la poser, à articuler, à accentuer. L'enjeu est de passer à une étape qui assure « *une sécurité linguistique des apprenants les moins brillants, et qu'elle leur donne les moyens techniques et le soutien humain suffisants pour leur faire vivre des expériences de réussites<sup>3</sup>* ».

Effectivement, en lisant une poésie, outre le fait de faire passer des émotions ressenties, il s'entraîne à maîtriser une compétence "Lire oralement en articulant correctement, avec justesse." G. Jean préconise pour les enfants une "école de l'écoute". Il développe l'idée selon laquelle l'écoute d'un poème est semblable à celle d'une musique.

---

<sup>1</sup> Relatif à mon travail de magistère : l'expression théâtrale peut elle développer des compétences de l'écrit ?

<sup>2</sup> Georges Jean, L'arbre en poésie. Folio Junior, Gallimard. 1981.

<sup>3</sup> Janine Courtillon. Elaborer un cours de FLE. Hachette. 2003.

Il poursuit en faisant remarquer que l'individualité des élèves peut s'exprimer au travers des écoutes qui sont diverses : lors de celles-ci chacun recrée le poème "à son image", "en fonction de sa vie", "de ses sensibilités". De plus, lorsqu'un élève apprend une poésie, la récite, G. Jean<sup>1</sup> estime que celle-ci lui appartient et qu'il peut la redire aux autres, l'extérioriser.

De cette façon, la poésie a une fonction de socialisation, d'affirmation de la personne. Elle peut : redevenir une forme de langage social, un langage qui rassemble. Cette idée de socialisation liée à la poésie se retrouve dans La maîtrise de la langue à l'école lorsqu'il est conseillé aux enseignants de mettre en page les écrits poétiques pour les faire circuler. D'autre part, argumenter le choix d'un poème, donner son point de vue, exprimer ses préférences poétiques sont autant d'exercices qui participent du processus d'ouverture aux autres.

Au collège nous avons remarqué que certains élèves refusaient toute participation, lors de séances de récitation d'une poésie choisie, certains élèves ne voulaient pas aller au tableau, devant les autres. Sans tomber dans une caricature, nous soulignerons néanmoins le fait qu'en Algérie, le corps peut représenter un thème "tabou". Il est plus souvent caché que dévoilé. Ainsi des activités poétiques qui prennent en compte le langage du corps sont nécessaires. D'autres thèmes permettront de reprendre, dans un ordre différent, des faits, des idées, des techniques que, par cet enseignement de nature concentrique, mais non systématique, l'enseignant arrivera à préciser ou à consolider. L'enseignement devrait être à base concrète. Ces thèmes seraient le plus sensible qu'il est possible. Partir d'événements réels, partir de réalisations pratiques, de la représentation imagée, d'objets pris dans leur contexte d'ensemble, est un sûr moyen d'appeler l'intérêt et l'effort.

---

<sup>1</sup>Jean G. Les joies de l'imaginaire enfantin, Ed, du Scarabée. 1979.

### 1.4.3.8 Application didactique : activité 3

Les élèves sont plus habiles à formuler et à s'exprimer lorsque nous faisons appel à leurs initiatives, lorsque nous leur confions une responsabilité. Le point de départ, c'est de chercher à les munir d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire qui les aident d'abord à comprendre, puis à communiquer. Étant donné que les cours traditionnels n'ont pas toujours de fonctions didactiques qui se préoccupent de ces savoir-faire, d'autres moyens et d'autres pratiques de classe s'imposent et nous incitent à prendre davantage en considération les expériences déjà menées dans ce domaine qui se basent surtout sur le côté interactif et créatif des élèves. Ces expériences affirment qu'il ne suffit pas de fournir aux apprenants les matériaux linguistiques, il faut aussi éveiller en eux le besoin de s'exprimer en suscitant leur intérêt et en faisant naître en eux l'élan créateur. Nous nous proposons donc, dans la présente intervention, de démontrer à nos élèves que l'écriture créative est accessible, mais à condition d'être munis d'outils nécessaires à cette pratique et d'être habitués à un certain nombre de démarches basées sur des activités de découverte d'abord, puis sur des tâches de production finalisée. Nous nous bornerons principalement ici à la production de textes poétiques qui donnent l'occasion de s'exprimer car la langue est non seulement un outil de communication, mais aussi de pensée et d'expression de sentiments. Nous allons d'abord les aider à noter ensuite rédiger quelque vers reflétant leur état d'âme, ou tout simplement leur petits secrets ; dans une langue autre que leur langue maternelle.

Par conséquent nous allons vers une progression graduelle de l'autonomie ; comme le précise le pédagogue Vigotski<sup>1</sup>, celui qui « *prend conscience de ce qu'il fait* » peut « *utiliser volontairement ses propres savoir faire* ». L'outil le plus important dans une telle implication, c'est l'expérience constructiviste née de l'interaction sociale, interaction finalisée par une tâche à accomplir. A ce sujet, la lecture du CECR<sup>2</sup> nous apprend que la notion de tâche devient l'axe principal sur lesquelles s'appuient les séquences didactiques. Et, « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé».

---

<sup>1</sup> Vysotski. Lev. Pensée et langage (1934). Traduction de Françoise Sève. Collection « Terrain ». Édition sociales. Paris. 1985. p. 345.

<sup>2</sup> Cadre Européen Commun de Référence : 2001, p.86.

Dans son article intitulé " Lecture du Cadre : continuité ou rupture" paru dans l'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues<sup>1</sup>, **J-J Richer** affirme que :

« Conformément à une perspective actionnelle du langage, la compétence à communiquer langagièrement composée de compétences plurielles se concrétise et se développe dans des tâches sociales, complexes, collectives, mêlant dire et faire, qui, pour leur réalisation, exigent la mobilisation d'une compétence stratégique et requièrent de l'acteur social réflexivité et autonomie<sup>1</sup> ». Or, selon une perspective cognitive « enseigner une langue ne se limite plus à faire acquérir des automatismes; au contraire, une langue est maintenant perçue comme un processus créateur où la compréhension tient une place essentielle<sup>2</sup> ». La compétence de la production écrite qui fait l'objet essentiel de la présente recherche, est donc d'un point de vue psycholinguistique, une activité cognitive complexe. Plusieurs stratégies mentales dont la mémorisation, la planification, l'appel aux pré-requis linguistiques doivent être mobilisées. D'après Deschenes, les processus psychologiques jouent un rôle primordial dans la production écrite. Il les décompose en plusieurs éléments :

1. la perception-activation (comprendre la tâche que l'on a à accomplir, réutiliser les informations emmagasinées en mémoire et qui sont régulièrement mise à jour) ;
2. la construction de la signification (la sélection, l'organisation et la gestion des activités) ;
3. la linéarisation «linéariser les différentes propositions qui constituent le plan du texte, en procédant à de nouvelles recherches en mémoire. »
4. la rédaction-édition ou « le traitement détaillé des mots, jusqu'au niveau des lettres,... »
5. la révision (l'autocorrection et l'évaluation des paramètres des consignes ou de la tâche).

Les spécialistes qui ont étudié la compétence de l'expression écrite et ses caractéristiques en langue seconde ou étrangère ont affirmé que les productions des apprenants « scripteurs » sont plus courts par rapport à ce qu'ils peuvent écrire en leur langue, le vocabulaire utilisé est restreint, la syntaxe est plus simple et les erreurs sont plus nombreuses.

---

<sup>1</sup> Richer J-J (2009), " Lecture du Cadre : continuité ou rupture", in *l'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, éditions de la maison des langues ; Barcelone.

<sup>2</sup> Cornaire. C. et ali. (2006) : *La production écrite*, Coll.DLE. Paris, Clé International. p 9-10.

Il reste donc beaucoup à faire pour que l'apprentissage de la compétence de l'écrit en langue étrangère soit plus efficace. Des études plus récentes démontrent que les apprenants même ceux qu'on a beaucoup de doutes sur leurs compétences linguistiques arrivent à créer des textes, plus ou moins longs chaque fois qu'ils se trouvent stimulés par des projets qui les encouragent et les réunissent autour d'un même objectif.

Dans l'approche actionnelle les usagers d'une langue sont identifiés comme « *acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (CECR, p.15).

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Selon Goullier ; il y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, et si cette action mène à un résultat identifiable<sup>1</sup>. Dans notre expérience, nous essayons d'appliquer cette notion de tâche pour la réalisation d'un projet d'écriture de textes poétiques en classe de français langue étrangère.

La rédaction d'un Haïku, et d'un calligramme nous semblent de beaux exemples de cette application de par leur nature typographique et leur accessibilité (longueur limitée, structures syntaxiques assez simples, pratiques amusantes et motivationnelles, etc.). Pour y parvenir, nous avons confié aux élèves la Tâche principale suivante :

Créer un « club de poésie ». Sont invités à participer les élèves du collège Benjillali Kadda.

Notre projet est orienté, dès le début de l'expérience vers l'approche actionnelle qui mène à une stratégie innovatrice et à une définition d'un enjeu différent d'enseignement ; celui d'établir des conditions favorisant la l'autonomie de l'étudiant au niveau de son perfectionnement linguistique et extralinguistique.

Pour se faire, les participants devront accomplir des tâches ayant des objectifs précis qui les impliquent directement dans l'opération de l'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Goullier. Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. *Cadre Européen Commun Et Portfolios*. Paris : Didier. 2005. p. 21.

Dans un premier temps, nous avons lancé un appel à participation aux élèves de la 2ème, 3ème et 4ème année. 16 élèves intéressés y ont répondu. Nous avons commencé par organiser des séances pour l'apprentissage de quelques règles de rédaction poétique. Des explications supplémentaires ont été fournies aux participants par des rencontres individuelles.

### **Première séance**

#### **Objectifs :**

- découvrir les formes poétiques
- connaître quelques notions du langage de la poésie

**Support :** textes choisis représentant plusieurs formes poétiques<sup>1</sup> (*doc.1*) + (*doc.2-a*)

**Durée prévue :** une heure et demie

**Déroulement :** après avoir introduit le sujet de « club de poésie » et parlé de l'importance de l'agir social et culturel, nous demandons aux participants de dire s'il y a des différences ou des ressemblances dans les textes puis il essaie d'expliquer brièvement leur structure (forme). Nous distribuons ensuite un document (*doc.2-a*) et nous écrivons au tableau la consigne suivante :

#### **Consigne :**

**Remplissez les cases en vous aidant des dictionnaires en papier.**

**Mode de travail :** 4 groupes de quatre participants

(Si un participant ne comprend pas certains points de ce tableau, l'enseignant lance une discussion pour l'aider à résoudre ses problèmes. nous pouvons également remplir en commun une des cases comme modèle.)

### **Deuxième séance :**

#### **Objectifs :**

- Savoir employer le lexique de la poésie
- S'entraîner à la lecture des textes poétiques. Demander aux élèves de réciter un poème au choix.

**Support :** (*doc.2-b*)

**Durée prévue :** une heure et demie

## **Déroulement :**

- mise en commun des informations rapportées par les élèves ;
- écrire au tableau les formes poétiques sur lesquelles nous allons travailler.
- lire et faire lire quelques poèmes de formes différentes et demander à la classe de deviner leur forme et de parler de leur structure.

## **Troisième séance:**

### **Objectifs :**

- Savoir appliquer les règles de l'écriture poétique
- production collectives de textes poétiques

**Supports :** un dictionnaire unilingue (*Petit Robert ou Larousse*)

**Durée prévue :** deux heures

## **Déroulement :**

1. Se mettre en groupe de 4 personnes ;
2. Demander aux participants de trouver des noms et des adjectifs et d'en faire un tableau de deux colonnes ;
3. associer chaque nom trouvé à un adjectif ;
4. mettre en commun le vocabulaire trouvé ;
5. Noter au tableau le maximum de mots possibles en établissant des listes réparties thématiquement ;
6. demander à chaque groupe de participants d'écrire un haïku ou un tanka selon les règles apprises et en utilisant les mots écrits au tableau ;
7. mettre en commun les premières productions en les écrivant aussi au tableau
8. chaque groupe désigne un de ses membres pour lire à haute voix le morceau produit ;
9. Demander à toute la classe si le sens du message à communiquer est clair ;
10. corriger ensuite, toujours en commun, les règles de la versification (le découpage syllabique, la disposition des rimes) ainsi que les erreurs syntaxiques, lexicales puis orthographiques.
11. Rédige au tableau la nouvelle tâche secondaire représentée par les

Consignes suivantes :

---

<sup>1</sup> En annexes : Doc 1. Doc 2-a. Doc 2. b.

## **Consignes**

**Gr.1** : Rédigez selon les règles apprises des *Haikus* pour enregistrer le moment vécu, un journal intime quotidien, des souvenirs, etc.

**Gr.2** : Complétez les haïkus produits par le **Gr.1** pour avoir des *Tankas*.

**Gr.3** : A partir des thèmes des textes poétiques produits par les groupes **1** et **2**, rédigez des *Acrostiches* (le thème du poème se lit verticalement).

**Gr.4** : Rédigez des poèmes en *Calligramme* (les jeux de l'art et de la poésie) en vous inspirants des modèles étudiés.

**Mode de travail** : par groupe de 4 élèves.

### **Quatrième séance:**

**Objectifs** : - savoir évaluer les formes poétiques apprises

- S'entraîner à réviser et à améliorer le poème de la classe

**Supports** : textes produits par les participants

**Durée prévue** : une heure et demie

### **Déroulement :**

1. mise en commun des textes rédigés,
2. discussion sur la cohérence textuelle et les erreurs de langues,
3. travail de substitution des formes à problème,
4. relecture du poème corrigé.
5. A la fin de la séance, nous expliquons une nouvelle tâche secondaire en fonction des consignes suivantes :

## **Consignes**

Pour vous familiariser aux modalités relatives à la participation au club de poésie.

**Composez un sizain, c'est à dire un poème de six vers.** Toutes les histoires, les thèmes sont autorisés. Respectez seulement les limites de la longueur et de la syntaxe.

Voici les règles à respecter :

1. Le temps utilisé dans le poème est le présent.
2. Les rimes se suivent dans l'ordre **ababcc**, c'est-à-dire :

Vers 1 : a

Vers 2 : b

Vers 3 : a

Vers 4 : b

Vers 5 : c

Vers 6 : c

3. Le rythme est un octosyllabe [huit syllabes pour chaque vers].

4. La syntaxe qui organise le poème et la suivante :

Vers 1 : **Quand + proposition circonstancielle de temps complète et cohérente**

Vers 2 : **Fin de la phrase, proposition syntaxiquement complète**

Vers 3 : **Phrase syntaxiquement complète**

Vers 4 : **Phrase syntaxiquement complète commençant par et**

Vers 5 : **Question**

Vers 6 : **Réponse [ne commençant ni par oui, ni par non]**

**Mode de travail :** individuellement ou par groupes.

- textes produits par les participants

**Durée prévue :** une heure et demie

### **Déroulement :**

1. mise en commun des textes produits
2. lecture, révision, correction et mise en page finale des textes produits pour pouvoir les publier sur internet.

Tout au long du déroulement de ces séances, nous essayons de vérifier l'utilisation de la terminologie du langage poétique dont à titre d'exemple : les rimes (riche, suffisante ou pauvre) ; les pieds (syllabes) ; les strophes (sizain, quintil, quatrain, tercet, distique, monostique, etc.) ; les vers

(Alexandrins, décasyllabes, octosyllabes, hexasyllabes, etc.). Car, une fois que les élèves se familiarisent avec le langage poétique et ses différentes structures, il serait, à notre avis, possible de pénétrer dans d'autres formes d'activités motivationnelle liées à ce langage.

## **La phase de production**

L'idée de réaliser le présent projet est née grâce à certains élèves. En effet, l'écriture poétique les intéresse énormément, mais ils se heurtent à certaines difficultés, surtout linguistiques. Pour parvenir à des phrases correctes, il y a eu au début un intense travail aux séances de découverte et de correction, notamment en ce qui concerne le travail sur la décomposition en syllabes, sur la syntaxe et sur les rimes. Or, les outils mis à la disposition des élèves sont à présent riches et variés et nous trouvons qu'il serait bien dommage de ne pas les utiliser au profit de l'étude de la langue et du développement de ses propres compétences linguistiques.

Avec les différentes pratiques et la multiplicité des tâches confiées à l'élève, ces outils deviendront vite indispensables et feront partie des habitudes de travail des jeunes universitaires. L'un des outils importants de la création d'un texte poétique, c'est Le dictionnaire des rimes qui est une sorte de dictionnaire électronique tirant tout le parti possible des nouvelles technologies de l'information. Diffusé sur internet par l'Académie d'Amiens, il peut être consulté gratuitement et est conçu pour permettre à toute personne de pratiquer l'écriture de la poésie. Dans la plupart des cas, l'élève trouvera sans difficulté plusieurs possibilités et il ne lui restera qu'à choisir le mot qu'il trouve convenable,

Une fois habitués à ce genre de supports, les participants commencent à trouver du plaisir à remplacer des mots par des synonymes ou des antonymes, à enlever ou à ajouter des éléments pour construire des vers compréhensibles d'une telle ou telle longueur syllabique. Pour diffuser leurs productions et pour se faire connaître, Nous comptons les publier sur quelques sites internet où les jeunes du monde entier y trouvent un moyen privilégié d'expression et de communication.

## **Productions poétiques des élèves**

### **Haïkus d'Oran**

*Grande ville bahia  
Dans ton cœur qui rit  
Il y a la pluie*

*Sur ton front de mer.  
Long, long, long.  
se promène jeune, vieux*

*Des arbres verdoyant  
Des balcons grands  
Pour les passants*

*J'aime marcher dans tes rues  
L'après midi, pas le matin.  
La folie du shopping !*

*J'aime les jours passés  
Qui ne reviendront jamais  
De vraies illusions !*

*Algérie mon amour  
RDV au Brésil  
Pour un grand match !*

### **Tankas**

Je l'ai vu une fois  
À la ville nouvelle  
L'homme aux cheveux frisés  
Personne ne voulait croire !  
Un professeur de chez nous ?

*Dans son coin*

*Loin, elle regardait*

*Tout en prenant soin*

*De ne rien rater :*

*De la dispute de deux pigeons.*

*Oran, une terre immense*

*Pleine de déchets*

*Une mer vaste*

*Infinie, pleine de secrets !*

*Que va-t-il se passer ?*

Mes camarades de classe,  
Réfléchissez tous ensemble,  
Cherchez, suivez,  
L'avenir de mes pensées

### **Sizains**

*Quand l'équipe nationale ira au Brésil*

*Forte et sûre d'elle*

*Je chante, je cri de joie*

*Et cela pour un ballon*

*Algérie championne du monde ?*

*Moi, j'y crois !*

### *Acrostiches*

**O**uvre ta fenêtre et observe.

**R**egarde à l'horizon, les couleurs sont toutes là

**A**in El Turck est caché dans les montagnes

**N**ul ne résiste à son charme

**O**ublie tes problèmes

**R**este zen, de bonnes choses arriveront

**A**llez, lève-toi et regarde en face

**N**e lâche pas, la lumière est là

### *Vers libres*

Moi j'aime ma mère et mon père

Je travaille à l'école pour eux

Demain je serai grand

Pas de problème pour ma mère et mon père

Mon Dieu protège mon père ma mère.

## Commentaire

L'expérience menée a eu pour objectif principal d'encourager la production de textes poétiques par les élèves du collège. Cette expérience nous a confirmé que ces élèves peuvent être capables de communiquer, en langue étrangère, un message intelligible, notamment en ce qui concerne l'expression de leurs rêves, de leurs propres sentiments et de leurs relations avec autrui. Il est opportun de dire ici que nous étions surpris par la rapidité du travail des élèves qui y ont participé, la spontanéité de leur réflexion et surtout le plaisir qu'ils ont éprouvé en produisant ce genre d'écriture.

Par contre, des insuffisances linguistiques ont été présentes. En effet, à la fin de chaque session de travail, nous avons évalué les résultats : les points faibles ont été analysés et des mesures de correction ont été appliquées, mesures concernant la précision lexicale, la syntaxe et les codes de la grammaire surtout celle concernant la conjugaison, l'emploi des modes verbaux, les articles contractés ou partitifs ainsi que les règles de versification dans certains cas. La prise en compte de ces constatations nous ont conduit à réunir des conditions aussi favorables que possible pour développer une stratégie plus adaptée à la réalité de nos élèves. Ces tentatives nous ont permis au moins de minimiser le malaise d'avoir à s'exprimer à travers des textes poétiques en langue autre que la leur et à renforcer une tactique de révision, d'autocorrection et de la réflexion constructive quant à la tâche que l'on est en train d'accomplir individuellement ou en commun.

En guise de conclusion nous pouvons dire en toute objectivité, que l'implication active à la production de textes poétiques est un savoir-faire fonctionnel qui peut favoriser l'apprentissage du français et améliorer la communication. On a vu qu'il est plus facile et plus rapide de travailler collectivement pour élargir l'horizon linguistique, pour s'enrichir et pour se doter du culte de l'esthétique.

L'apprentissage de la simple façon de rédiger des haïkus constituent un exemple maintes fois souligné par de nombreux animateurs des ateliers d'écriture. Nous souhaiterions enfin que le présent projet puisse être inspirant pour d'autres élèves et enseignants confrontés aux mêmes enjeux de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

De notre part, Nous promettons aux participants de regrouper dans un recueil toutes leurs productions poétiques. Nous poursuivrons également le développement de ce projet tant qu'il ya des élèves intéressés et tant qu'une volonté commune de rénover les méthodes traditionnelles existent.

Nous répondons maintenant à une grande question qui s'est imposée à nous dès le début de notre enquête; qui est : Est-ce que nous pouvons faire de l'écriture poétique au collège? En effet, opter pour la poésie au commencement de cette année scolaire nous semblait un choix pertinent dans la mesure où cette part importante de la littérature est déjà bien connue des élèves qui en apprécient les jeux phonétiques et sémantiques depuis l'école primaire. En outre, la poésie apparaît comme un genre transversal : elle est liée avec l'image, par exemple dans le cas du calligramme ou du mot-image, de même qu'elle possède un lien évident avec la musique : un poème se constitue, entre autres, d'un assemblage de sons, à la manière de la chanson. Aussi s'agit-il d'aborder la poésie de manière non techniciste, et d'initier les élèves aux multiples possibilités du langage poétique, à la matérialité des mots et au jeu sur leur graphie. Toutefois, de nombreux problèmes nous sont apparus lors des préparations de nos séances, ou pendant le déroulement de celles-ci. En effet, nous avons immédiatement mesuré la distance qui séparait les élèves habitués aux textes poétiques de ceux qui n'avaient jamais, semble-t-il, entendu parler de poètes français tels que Jean de La Fontaine, Apollinaire. Les élèves ignoraient presque tout des grands noms de la poésie française.

Dès lors, comment faire face à l'hétérogénéité de la classe ? Et, par conséquent, quels textes choisir, et quel vocabulaire technique enseigner ? Autant de questions qui en susciterent d'autres : que transmettre aux élèves de cette « alchimie du verbe<sup>1</sup> », de cette idée que la forme fait sens tout autant que le fond.

Après ces considérations littéraires et générales, nous présentons l'enseignement de la poésie tel que nous avons pu le mettre en place au collège. Le niveau des élèves de cette classe étant très hétérogène. Les élèves sont plutôt bruyants, et leur peu de concentration ne crée pas un climat propice à l'apprentissage des leçons et à l'étude de textes. La première rencontre des élèves avec la poésie s'est produite au détour de questions sur les poètes.

Le rythme spécifique au poème et la disposition en vers empêchent chez certains élèves la saisie du sens. Pour beaucoup, la phrase s'arrête à la fin du vers, dès lors la syntaxe en devient profondément incompréhensible ; toutefois, nous avons pu observer que, chez les élèves, ce problème de compréhension dépassait les textes poétiques et se retrouvait dans la lecture de tout type de texte.

---

<sup>1</sup> A. Rimbaud, « Alchimie du verbe », *Une saison en enfer*, 1873.

Pour remédier à cela, nous avons particulièrement insisté sur la lecture à voix haute, dans le but de faire saisir le sens en donnant vie au poème, puisque c'est par la poésie que nous avons choisi de débiter l'année scolaire : dès les premières séances, à chaque texte, nous avons d'abord effectué cette lecture, puis plusieurs élèves ont pris le relais.

Nous avons pu ainsi constater que les problèmes de compréhension venaient pour la plupart d'une lecture qui s'apparente au déchiffrement, et la lecture à haute voix suscite de grosses difficultés pour certains : deux élèves décryptent les textes, et la gêne éprouvée leur fait fournir bon nombre d'efforts simplement pour lire ; de ce fait, comprendre est un stade auquel ils ne peuvent pas accéder, et le texte poétique, par sa disposition, par sa syntaxe, ajoute une difficulté supplémentaire.

Nous développerons dans la partie suivante consacrée à la mise en œuvre d'un calligramme les tentatives faites pour remédier à ces problèmes de compréhension, qui se répercutent dans l'écriture.

## **1.5 Du calligramme à l'écriture**

Les élèves savent maintenant qu'un poème ce n'est pas simplement des vers mais aussi une forme, ainsi nous avons jugé utile d'aborder cette forme pour deux raisons, l'éducation sensorielle et la valeur créative. Incrire dans la pratique d'écriture une réflexion sur l'imagination permet de mieux percevoir les obstacles cognitifs que rencontre l'apprenant lors de l'écriture, en imaginant l'élève produit des idées nouvelles et il ne cesse de combiner ce qui a été produit.

Ces deux éléments caractérisent la cognition créative. Tout comme Bachelard nous pensons que l'imagination peut être comprise comme une faculté cognitive. L'intérêt de la modalité « imagination » est de considérer la dimension cognitive de l'écriture. Qui comme Chiss<sup>1</sup> qui estime que l'entrée dans l'écriture est sociologique car l'écrit développe l'individualisation des individus dans la société.

---

<sup>1</sup> Chiss Jean-Louis, Archibald James. 2007. La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistiques, politiques linguistiques, didactique. Paris : L'Harmattan. (Coll. Logiques sociales).

### 1.5.1 Qu'est ce qu'un calligramme ?

C'est un poème dont la disposition des mots forme un dessin qui illustre le sens du texte. Pratiqué dès l'antiquité et repris par Rabelais (XVI<sup>e</sup> siècle), le calligramme conquiert ses lettres de noblesse au XX<sup>e</sup> siècle avec Guillaume Apollinaire. Si on réfère à la définition de Larousse le calligramme serait le mariage des mots et de l'image, Un calligramme est un poème dont la disposition graphique sur la page forme un dessin Généralement en rapport avec le sujet du texte. Ce genre a été pratiqué au début du XXe siècle, notamment par le poète français Guillaume Apollinaire, qui est l'inventeur du mot « formé par, télescopage de calligraphie et idéogramme<sup>1</sup> ». Quand le texte se fait image, nous l'appelons alors calligramme : Il est une fabrique d'espace clé de lecture de la véritable structure du poème.

Toute matérialisation du texte est signifiante : disposition, longueur, typographie des vers mais aussi vide et pleins. Dans sa dimension iconique, le calligramme retourne aux origines de l'écriture (pictogramme, idéogramme) et retrouve la force des calligraphies (de Chine et du monde arabe). Il implique lecture plurielle : l'œil déchiffre le visible qui s'appréhende dans l'instant comme un tout synthétique mais très vite, réclame une lecture attentive. Le calligramme ouvre la voie à une poésie concrète et spatiale qui oscille entre le réel et l'illusion.

### 1.5.2 Le calligramme : rapport à l'apprentissage de l'écrit

Traisons maintenant de l'intérêt qu'il peut y avoir à étudier le calligramme en classe. Au collège il nous paraissait intéressant d'amener les élèves à un autre rapport au langage et nous voulions, grâce à la poésie, modifier le regard des élèves sur la quotidienneté de leur univers. Le calligramme nous a semblé un choix pertinent, pour donner une dimension nouvelle à l'écriture et à la lecture. En effet, le calligramme rompt avec la disposition traditionnelle de la page. De ce fait, il s'éloigne des habitudes de lecture imposées à l'école, par les conventions typographiques. Dans le calligramme, l'écriture poétique échappe à la linéarité et à la lisibilité immédiate. L'enfant, attiré par ce langage mystérieux, doit appréhender en même temps le sens et la forme des mots. Cela suppose donc sa participation active.

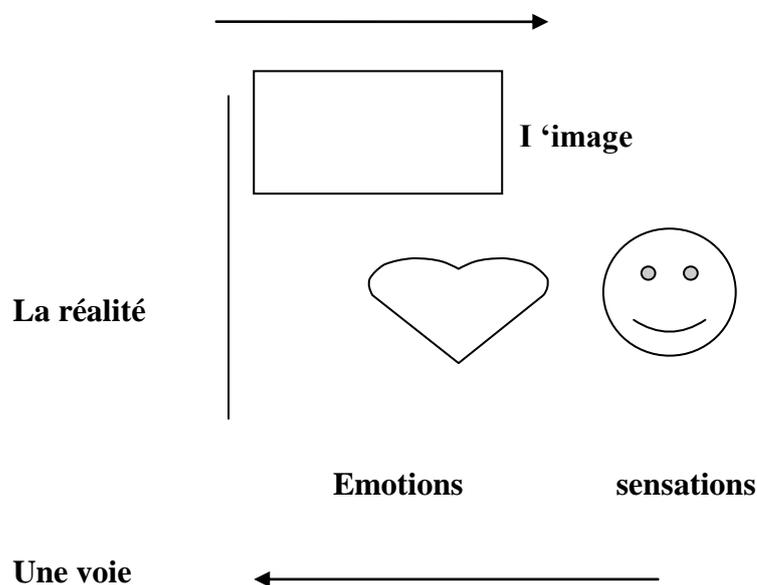
---

<sup>1</sup> Bonnefoy, Claude, *La poésie française, des origines à nos jours*, édition du seuil, 1975.

Ainsi nous incitons l'élève à adopter une posture réflexive<sup>1</sup>. Ce dernier élabore le sens du poème au moyen d'un va et vient constant entre le code langagier et le code plastique. Il doit déchiffrer simultanément et de manière complémentaire et ainsi croiser les mots et les images. En fait ce qu'il faut saisir c'est ce qui se passe dans la tête de l'élève, ce qui est observable par l'élève. Il faut se rappeler que l'enfant est constamment en rappel de situation d'échec ou de réussite qui est mémorisée. Nous évoquons Alain Sotto lorsqu'il parle d'insécurité méthodologique, il pense que certains parents projettent un échec social, l'enfant associe donc dans sa mémoire des images telle que : « *pas de bonnes notes, parents pas contents*<sup>2</sup> ». En plus dans la tête de l'élève il y a des images, qui sont des mots ; soit avec des sons ou des sens. Si on ne lui laisse pas le temps de se parler avec soi-même, il aura une image vague, il faut qu'il aille chercher le message et le mémoriser dans la réalité, car dans sa tête il y a une image mais aussi, une voie, des émotions et des sentiments.

### 1.5.3 Processus de recherche du message : Figure 4

\* Le modèle suivant vient illustrer ce que nous venons de dire :



<sup>1</sup> Bucheton Dominique, Dezutter Olivier (dir.). 2008. Didactique du français : les gestes professionnels. Bruxelles : De Boeck.

<sup>2</sup> Alain Sotto, Varinia Oberto. Donner l'envie d'apprendre. Ixelles. 2010.

Quand l'élève va chercher une image dans la réalité, qui est mémorisée, il se remémore une situation d'échec, l'élève est scotché, d'où la page blanche lors de la production écrite. Donc pour mémoriser une situation, ou un mot, nous donnons d'abord le sens, nous demandons aux élèves de décomposer le mot en syllabes, ils l'épellent, le répètent et en dernier ils construisent une phrase avec le mot. Ni l'enseignant ni les parents ne peuvent ignorer aujourd'hui les mécanismes qui permettent de mobiliser les facultés essentielles à tout apprentissage à savoir l'attention, la mémorisation, la réflexion ou encore l'imagination ; « *c'est en observant se qui se passe dans sa tête que chaque élève avec l'aide de ses parents peut découvrir la forme de sa pensée et apprendre à la diriger avec succès*<sup>1</sup> ».

De plus, le calligramme répond aux objectifs sollicités dans La maîtrise de la langue: "apprendre à explorer des yeux l'espace de la page, mettre en jeu l'habileté motrice des apprenants ". Le calligramme renoue aussi avec l'origine de l'écriture (pictogramme, idéogramme, etc.) Il participe de la croyance magique en un langage qui réconcilie le signe et le sens. Rappelons ici l'exemple de Platon qui dans Le Cratyle fait soutenir par son personnage éponyme la thèse selon laquelle il y aurait toujours dans le langage adéquation naturelle entre le mot et la chose qu'il évoque. De son côté, S Plane à propos de l'enseignement de l'écriture évoque ; « *le troisième thème est celui de l'extraordinaire complexité de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, qui se doit de conjuguer les dimensions graphiques et les dimensions proprement scripturales...* » Nous savons bien que cela ne correspond pas aux principes de notre écriture alphabétique où les mots sont des signes arbitraires. Un autre objectif des calligrammes est donc d'amener les élèves à réfléchir sur leur écriture, sur les notions d'arbitraire du signe.

Avant de mener un travail sur cette forme graphique, nous avons montré aux élèves l'évolution de l'écriture (hiéroglyphes égyptiens, idéogrammes chinois, invention de la première écriture alphabétique en Phénicie, etc.). En dernier objectif, non des moindres : à travers les calligrammes nous provoquons chez les élèves un "plaisir poétique». Á des élèves qui évoluent dans un univers culturel appauvri, nous donnons les possibilités grâce à ce type de poèmes de développer leur sens esthétique et leur besoin de créer.

---

<sup>1</sup> Alain Sotto. Que se passe t-il dans la tête de votre enfant ? Ixelles. 2011.

## 1.6 L'expérimentation

Ayant évoqué l'intérêt des calligrammes au collège, nous nous proposons d'expliquer maintenant comment nous avons pensé et élaboré la séquence d'apprentissage. Le calligramme serait donc un choix pertinent, pour donner une dimension nouvelle à l'écriture et à la lecture vu son aspect ludique. Nous pensons qu'il développerait une compétence à l'écrit chez les apprenants au collège. C'est dans la même classe de 2<sup>ème</sup> année moyenne, au Collège d'enseignement moyen (CEM), Benjillali Kada, que nous avons effectué cette expérience, cette fois-ci sur le calligramme. Il serait un moyen didactique plus efficace dans la classe de FLE, notre objectif serait de faire découvrir aux apprenants la dimension visuelle, sonore et scripturale de ce genre de poème et ainsi les mener à produire des calligrammes.

Comme nous l'avons déjà expliqué il s'agit d'un poème où les vers dessinent la forme. Le calligramme se sert de cette propriété des lettres de valoir à la fois comme des éléments linéaires qu'on peut disposer dans l'espace et comme des signes qu'on doit dérouler selon la chaîne unique de la substance sonore. Signe; La lettre permet de fixer les mots. Ligne ; elle permet de figurer la chose. Ainsi, le calligramme prétend-il effacer d'une façon ludique les plus vieilles oppositions de la civilisation alphabétique : montrer et nommer ; figurer et dire ; reproduire et articuler ; imiter et signifier ; regarder et lire. Il conjure l'invincible absence dont les mots ne parviennent pas à triompher, en leur imposant, par les ruses d'une écriture jouant dans l'espace, la forme visible de leur référence : Savamment disposés sur la feuille de papier, les signes appellent de l'extérieur, par la marge qu'ils dessinent, par la découpe de leur masse sur l'espace vide de la page, la chose même dont il parlent et en retour la forme visible est creusée par l'écriture. Ils font jaillir le réseau des significations qui la déterminent, la fixent dans l'univers des discours.

Nous avons mené l'expérience dans la même classe, avec les mêmes élèves pour justement pouvoir suivre ce processus de matérialisation de l'écriture, avec des élèves polymorphes. Nous avons observé les élèves pendant une séance d'une heure de cours. L'objectif de la séance est l'identification du calligramme. L'élève doit être capable de passer de l'écrit à l'image. Nous présentons le déroulé de la séance dans la grille qui suit :

### 1.6.1 GRILLE D'OBSERVATION: Tableau N° 16

Aspects didactiques (situation pédagogique)	Comportement réactionnel des élèves	Réflexion sur les observations/objectifs
<p>➤ <u>1<sup>ère</sup> étape</u> :</p> <p>L'enseignante a commencé par des questions avant d'entamer avec les calligrammes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que savez-vous sur la poésie ?</li> <li>• Qu'est-ce que vous entendez par le poème ?</li> <li>• Comment elle est présentée?</li> </ul> <p>Elle leur demande d'ouvrir leur manuels à la page 2 et de lire le poème de Malek Haddad « Jour du Siècle ».</p> <p>L'enseignante pose la question suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce que vous remarquez dans ce poème?</li> </ul> <p>Une autre question est posée :</p> <p>➤ De quoi traite la poésie en général ?</p> <p>L'enseignante a distribué 8 modèles de calligrammes (serpent, étoile, jet d'eau, cravate, soleil, montre, papillon, colombe, aux élèves et demande de les observer silencieusement, après un temps de réflexion, elle leur dit que voyez-vous ?</p> <p><u>2<sup>ème</sup> étape</u> :</p> <p>L'enseignante écrit un texte au tableau: « Je suis la nourrice du poussin- la poule m'étouffé pour me garder au chaud, je</p>	<p>10 filles et 5garçons qui participent avec des réponses variées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La poésie peut montrer nos sentiments</li> <li>• Elle peut exprimer nos points de vue</li> <li>• Elle est présentée par des vers, il y a aussi les rimes et les strophes.</li> </ul> <p>Une douzaine d'élèves lèvent le doigt « 6filles, 6garçons » pour lire le poème.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une bonne articulation des mots exemple : « si le cœur est plus lourd si la main est plus lasse. »</li> </ul> <p>2 garçons ont répondu :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poème avec des vers</li> </ul> <p>Une fille a répondu :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le poème a des rimes et que les mots se terminent de la même manière</li> </ul> <p>➤ toute la classe a répondu :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poème sur les sentiments</li> <li>• Poésie sur la perte de quelqu'un</li> <li>• Poésie sur la nature, l'amitié</li> <li>• Poésie sur le bonheur.</li> </ul> <p>Une vingtaine d'élèves (12 filles et 8 garçons) ont répondu :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poème sous forme d'images (de serpent, d'étoile, de cravate, de</li> </ul>	<p>L'enseignante veut que l'élève se souvienne du poème et qu'il fasse des associations entre la forme et l'écrit.</p> <p>Le but de l'enseignante était de mettre en contact l'apprenant avec ce type de texte et qu'il fasse la distinction entre calligramme et poésie en vers.</p> <p>L'enseignante veut que l'élève identifie la forme de ce poème.</p> <p>➤ Elle veut susciter l'intérêt de ses élèves et les amener à parler.</p> <p>L'enseignante aborde la dimension visuelle, elle leur explique que cette forme du poème s'appelle « le calligramme »</p> <p>➤ Elle leur montre la valeur créative et elle écrit au tableau qu'est-ce qu'un calligramme et demande aux élèves d'écrire ça sur leur cahiers de leçon</p> <p>« Le calligramme c'est le mariage entre dessin et texte, il allie l'image au texte, c'est une imagination ou on mêle les jeux de mots/jeux de formes et les vers sont disposés de façon à former un dessin, il s'agit d'écrire en beauté <b>calli</b> du grec/belle, nom <b>gramma</b> : signe d'écriture, « Le but était de déchiffrer ces</p>

<p>suis dur et doux à la fois. Malheureusement à la naissance, le poussin m'efface de son cœur d'un coup de bec ».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elle leur demande qui veut passer au tableau marier ce texte à un dessin.</li> <li>➤ imaginez des phrases pour les associées à l'image (œuf brisé).</li> <li>➤ L'enseignante demande à ses élèves de travailler en groupe de 4élèves pour compléter le texte du calligramme,</li> </ul> <p><b><u>3<sup>ème</sup> étape : consigne</u></b></p> <p>Vous allez travailler en groupe ; pensez à un animal, un objet ou simplement une lettre de l'alphabet, passer du mot écrit à son image.</p>	<p>montre, de jet d'eau, de soleil, de papillon)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dessins écrits en lettre qui forme un poème</li> <li>• Cravate traduit par la poésie</li> <li>• Description du dessin.</li> </ul> <p>L'élève apprend à explorer des yeux, il réfléchit sur l'écriture</p> <p>Deux élèves ont lu le texte (un garçon et une fille)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Une fille (Ilham) est passée au tableau pour dessiner « <b>un œuf brisé</b> » d'après ce qu'elle a compris du texte (d'un coup de bec)</li> </ul> <p>L'élève a saisi le sens et la forme du mot</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 7 filles et 3garçons participent et donnent des phrases logiques et bien dites pour remplir l'œuf exemple :</li> <li>• Je suis riche en vitamines et en protéines</li> <li>• je suis dur à l'intérieur doux à l'extérieur</li> </ul> <p>Il y'avait même une fille qui a donné une expression amusante comme : on peut faire une omelette avec l'œuf</p> <p>Toute la classe était enthousiaste, les élevés s'entraident pour réaliser cette activité. chacun a fait ce qui fallait faire, et l'enseignante a ramassé les travaux des élèves.</p>	<p>calligrammes en construire d'autres « lecture et production ». L'objectif était d'établir la relation entre dessin et texte poétique.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cela répond aux objectifs sollicités dans la maitrise de la langue « apprendre à explorer les yeux de l'espace de la page »</li> <li>• Le but est que l'élève garde une trace de ses pensées.</li> <li>➤ L'enseignante est devenue une animatrice de groupe et laisse l'élève s'exprimer librement, elle provoque chez l'élève le plaisir et le besoin d'écrire.</li> </ul> <p>Les élèves donnent libre cours à leur imagination :</p> <p>Les élèves mettent en pratique leurs habilités, ils réfléchissent sur le processus ainsi que sur le résultat.</p> <p>Une interdépendance positive est mise en place dans le groupe. les élèves s'engagent dans une interaction favorisante. Ainsi que dans le processus d'apprentissage ; ils sont responsables et ont un pouvoir sur ce qui leur arrive.</p> <p>Agissant comme facilitateur, l'enseignante met à profit les occasions de réflexion. elle les aide à résoudre les difficultés</p>
--	---	---

## 1.6.2 Analyse et résultats

L'idée force est de soumettre l'apprentissage de la poésie à la logique de la créativité en supprimant le hiatus entre apprendre et produire et en inversant le rapport habituel : au lieu d'apprendre d'abord, en un temps séparé pour faire ensuite selon un modèle d'application, nous disons qu'il y a apprentissage par ce que nous utilisons des capacités construites par l'apprenant, des capacités qu'il sera tenté d'aller chercher ailleurs : en dehors de l'école.

Dans cette perspective, l'objectif que l'on vise est considéré comme un ensemble de savoirs investis, créer dans ces conditions demande que des savoirs soient déployés, élaborés. Ils sont requis dans le développement de la tâche, construits dans l'évolution de l'objet, immédiatement investis en lui, introduits dans le processus sous forme de problème à résoudre pour continuer ainsi l'élève apprend à écrire tout de suite et remarquerait les problèmes que cela pose.

La position de l'enseignant et des élèves à l'égard de la créativité ne peut être la même ; le produit projeté, son usage exerce plus d'attraction sur les élèves que sur le professeur. C'est d'ailleurs l'objectif recherché, l'enseignant pour sa part, est plus sensible au processus de créativité. En prenant appui sur les travaux de Cuq et Gruca<sup>1</sup>, nous donnons toute sa place à l'imagination, nous tenons compte de l'importance de l'affectivité dans la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage pour que les représentations sociales que les élèves se font de l'écrit deviennent des éléments indispensables pour atteindre les objectifs d'écriture.

Les élèves, eux, pensent au résultat cependant, l'enseignant ne peut sacrifier ni l'un ni l'autre : si le processus de créativité ne répond pas à la logique imposée par le développement de la tâche, alors le groupe classe sombre dans la routine et le bénéfice de la finalisation disparaît.

Dans un premier temps, l'enseignante a commencé par déclencher les souvenirs de l'élève sur la poésie en leur posant la question :

« Que savez-vous sur la poésie? »

Ils répondent à la question par : « elle est présentée par des vers et des rimes ».

L'enseignante était l'animatrice de sa classe, elle donnait la parole aux élèves mais n'insistait pas avec les plus timides, elle gérait bien le temps de participation des élèves qui étaient motivés. Nous avons remarqué que, d'une manière progressive, les élèves ont pu faire la distinction entre la poésie (texte+rimes+strophes) et le calligramme (texte+dessin+image) grâce aux supports visuels distribués par l'enseignante.

La classe observée est une classe hétérogène, une douzaine d'élèves prenaient la parole souvent, leur réponses étaient claires composées de phrases intéressantes correctement construites, les règles de la grammaire respectées. Voici quelques exemples de réponses :

- C'est un texte suivi d'images
- C'est un poème sous forme d'image
- C'est un dessin écrit en lettres qui forme un poème

En effet, nous avons jugé utile de faire cette expérience qui, comme le précise la grille, expose les étapes du cours et les difficultés rencontrées. L'enseignante a étudié avec les élèves un poème de Malek Hadad afin de les familiariser avec ce type de texte et pour qu'ils fassent la distinction entre un poème en vers et un calligramme.

La timidité, l'hésitation empêchaient quelques élèves à participer et à prendre la parole, ce qui est dû, comme nous le constatons, à la forme de la poésie (le calligramme) qui était nouvelle pour eux, en plus de notre présence, car la présence de personne autres que l'enseignant empêche souvent les timides à participer. Quelques élèves ne disaient rien, pour les pousser à réagir, l'enseignante leur faisait répéter les phrases, dans le but de les encourager à prendre la parole.

---

<sup>1</sup> Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle. 2005. « cognitivisme et didactique des langues étrangères : de la référence à l'action pédagogique ». Dans paroles.2005, n°34-35-36, Didactique cognitive des langues (étrangère, seconde, maternelle) : comportement cognitif des apprenants 137-163.

En deuxième étape et afin de consolider ce qui a été fait pendant la 1<sup>ère</sup> étape de la leçon, l'enseignante est passée à l'étape de production du calligramme. Les élèves ont le texte, reste à le reproduire en image. Cette étape n'a pas été compliquée pour les élèves car le plus dur c'est le sens inverse, c'est-à-dire, passer de l'image au texte, c'est la mise en mots qui est difficile. L'élève observe, explore des yeux, réfléchit, avant de se lancer au dessin. Cinq minutes ont suffi pour dessiner l'œuf brisé. Une élève passe ensuite au tableau, et dessine l'œuf brisé.

En troisième étape nous nous trouvons dans une situation volontaire de construction de calligrammes. Ensemble, les élèves choisissent des mots qui désignent des choses ou des animaux, ou tous simplement des lettres d'alphabet, et travaillent en groupes à la production de calligrammes. Il faut avouer que cette étape était la plus compliquée pour certains élèves. Pour les guider, l'enseignant leur demande des mots avec la voyelle « o » tout en restant dans le thème de la « planète ». Ainsi l'enseignant répond aux difficultés individuelles de certains élèves. En effet c'est en verbalisant les idées qu'ils peuvent en faire l'analyse et atteindre des niveaux de compréhension plus élevés. De plus l'hétérogénéité offre une dimension de point de vue qui contribue à l'apprentissage de chacun. Les mots trouvés sont : Océan- Monde- Ronde- ovale- Boule- Tourne- Solide- Eau- Poisson. L'enseignante leur demande de classer ces mots selon que le « o » ne se prononce pas, ou qui évoque sa prononciation.

Dans : Monde- Ronde- Boule- Tourne- Poisson le « o » ne se prononce pas.

Dans : Eau, le mot évoque sa prononciation.

Dans : Océan- Ovale- Solide, le « o » se prononce.

Consigne : Choisissez des mots de cette liste pour rédiger un poème sur la planète terre. (Pensez à la forme de la terre).

À partir de là certains élèves se sont mis à écrire, à imaginer surtout. Dans la poésie de la rêverie Bachelard disait : « [...] *C'est ainsi que dans ces solitudes, dès qu'il est maître de ses rêveries, l'enfant connaît le bonheur de rêver qui sera plus tard le bonheur des poètes*<sup>1</sup> ». Pendant trente minutes les élèves ont laissé libre cours à leur imagination et ont produit des calligrammes ; toute fois l'initiative est à encourager. Ils ont compris le principe comme le montre les productions qui suivent :

---

<sup>1</sup> Bachelard Gaston, La poésie de la rêverie. PUF. 1960.

### 1.6.3 Productions des élèves

Figure 5

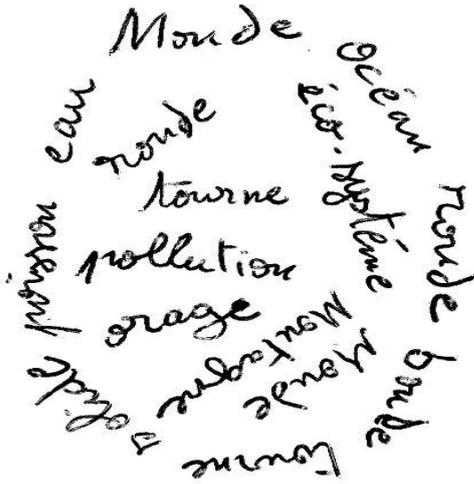


Figure 6

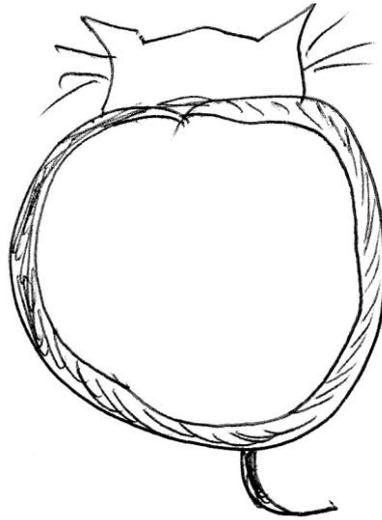


Figure 7

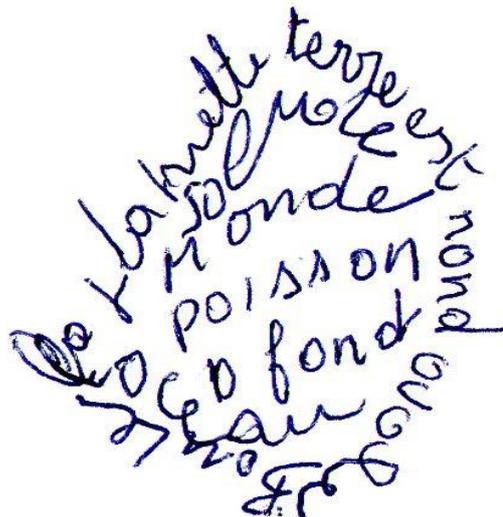


Figure 8

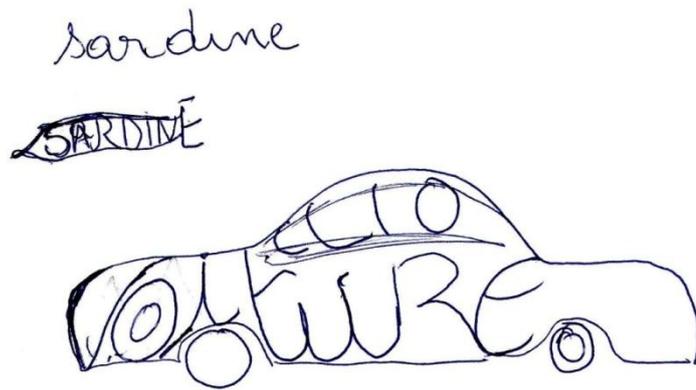


Figure 9

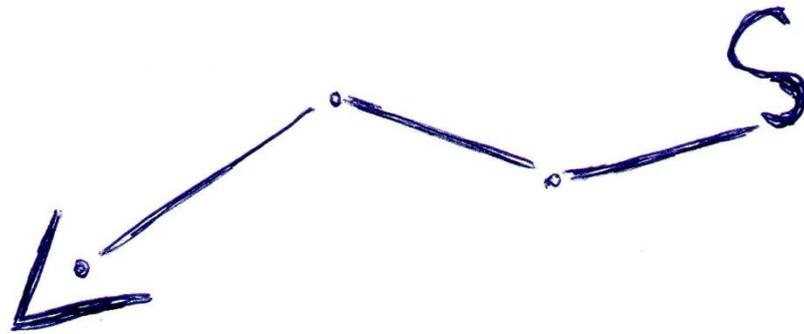


Figure 10

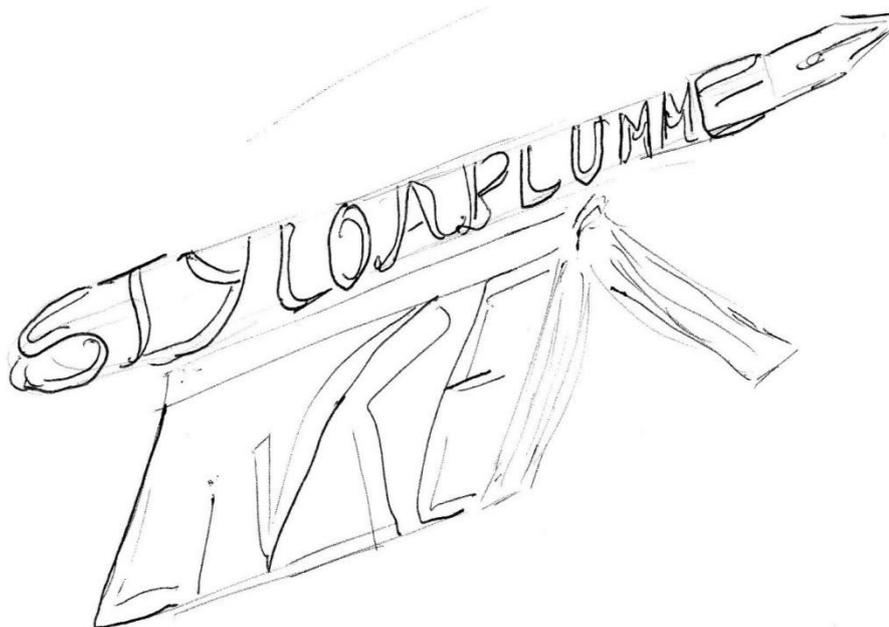


Figure11

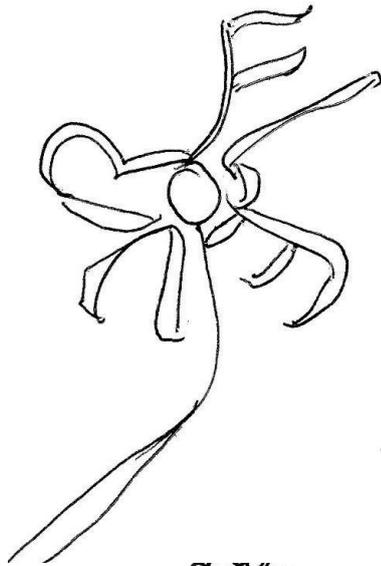
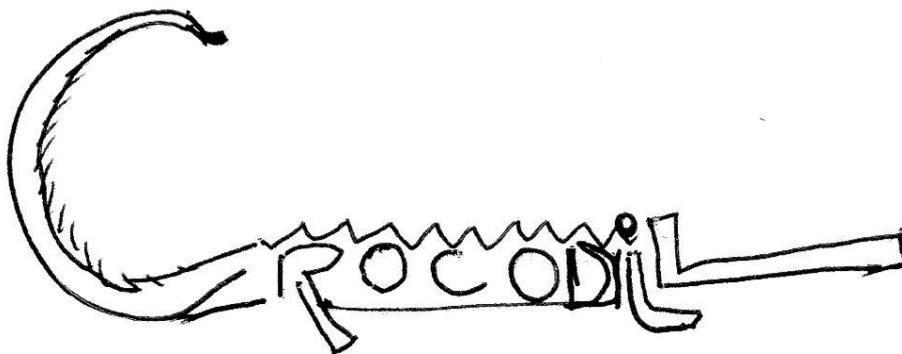


Figure12



Figure13





## 1.6.4 Commentaire

Les élèves sont très intéressés, motivés ; ils se concertent. Ils remettent leurs travaux satisfaits, enthousiastes. Mais le résultat ne répond pas à nos attentes ; car les élèves qui avaient besoin d'aide au début de l'expérience ne contribuent pas à la tâche. Le bilan de l'expérience s'avère plus au moins positif car elle engage pour certains un nouveau rapport à l'écriture, une nouvelle compréhension de celle-ci. Cet exercice les oblige à prendre conscience du processus d'écriture, de sa dynamique.

Les élèves le savent maintenant, l'écriture est le résultat d'un processus de construction – déconstruction. Le texte écrit change de statut ; il redevient vivant. Par l'initiation au calligramme, l'élève apprend à explorer des yeux, à réfléchir sur son écriture, l'élève est mis à l'épreuve, face à la poésie en verset et en image (calligramme).

Cette expérience offre à l'élève un espace particulier qui permet l'écriture comme « atelier de soi », ouvre et favorise l'épanouissement de l'élève, tout en l'enracinant dans le groupe. Nous remarquons que cette pratique a permis aux élèves d'améliorer leur capacités langagières dans une dynamique d'écriture poétique, cet apprentissage représente l'acquisition d'un moyen de construire une vraie liberté pour l'exercice de son propre langage, d'exercer son langage propre et d'exprimer une pensée singulière, comme acte créatif, elle est l'exercice d'une pensée divergente. La créativité poétique éveille le goût de la production écrite, c'est une approche ludique, créative qui permet de concilier les exigences des programmes. En même temps que d'efforcer de développer le sens de la rigueur, nous redonnons à l'élève le goût et l'envie d'écrire. Nous lui suggérons que c'est un agrément. Faire l'apprentissage du langage, c'est d'abord apprendre à jouer avec les mots, c'est par l'activité ludique que les élèves ont commencé leur apprentissage du monde.

Pratiquer des activités formatrices, car elles enseignent à avoir une distance critique à l'égard de toute écriture. Faire des bouts rimés, oblige à saisir de l'intérieur comment une pensée se traduit dans une écriture. Ainsi que tout les jeux verbaux où intervient un mécanisme de contrainte ; sont d'excellent exercices dans la mesure où ils rappellent concrètement que tout langage obéit à des contraintes arbitraires. Mais qu'il faut respecter comme on respecte les règles d'un jeu.

Aussi cette pratique aura permis à l'enseignant de s'éloigner de son rôle dominateur de « maximisation » de l'apprentissage.<sup>1</sup> Au-delà de ces simples jeux, nous donnons à la pratique d'écriture l'aspect d'une activité « normale » aussi simple et habituelle que lire ou que parler.

#### **1.6.4.1 La relation enseignant-élève**

Nous disons souvent que la classe est une société en miniature, avec ses lois et ses coutumes, voilà une définition qui appelle des compléments : la classe est une réunion artificielle d'élèves du même âge dans un ensemble institutionnel qui est l'école. Les élèves rassemblés ont de surcroît un enseignant dont le rôle est prépondérant dans toutes les activités que l'institution inspire, pré ordonne et contrôle. L'enseignant est un adulte et un fonctionnaire ; il dirige en vertu de son statut d'adulte, de ses titres et du rôle qui lui est confié, mais il est lui-même dirigé par des textes qui réglementent les programmes, les progressions et les méthodes, et aussi par les hommes chargés de faire respecter ces textes. Il est une pièce dans une immense machine sociale dont la fonction est d'assurer la transmission de connaissance et d'attitudes.

En ce sens, le rapport maître-élèves peut paraître un rapport artificiel dans la mesure où il peut n'être pas subjectivement ressenti comme nécessaire par l'élève, et dans la mesure où le maître ne dispose pas d'une liberté totale dans la conception de son action. Dès lors, il est permis de se demander s'il n'est pas utopique de vouloir que s'établisse entre l'enseignant et les enseignés des relations humaines authentiques, basées sur la reconnaissance réciproque des personnes et des fonctions.

L'enseignant peut se montrer bienveillant, paternel ; il peut éviter d'imposer trop directement ses jugements, mais solliciter des avis, des initiatives ; des formules d'organisation démocratique, voire d'autogestion peuvent être imaginées ; il reste que sous le gant de velours, la main demeure ferme ; c'est l'enseignant qui, adossé à l'institution, prévoit, organise et contrôle ; il est le juge de l'opportun et de l'inopportun, comme du bien et du mal, et même si les élèves développent entre eux des liens sociaux, il demeure, en définitive, le recours ultime.

---

<sup>1</sup> Expression emprunter à Pierre Bange (2002) expliquant que l'enseignant est accoutumé à mettre en œuvre des activités de répétitions, de reproduction, de mémorisation qui réduisent grandement la liberté d'énonciation de l'apprenant et son rôle d'énonciateur.

Il serait facile de répondre que la situation scolaire, toute spécifique qu'elle soit, est cependant à l'image de la situation familiale dans laquelle ne peuvent s'établir entre l'enfant et le père, des relations d'égal à égal ; qu'on le veuille ou non, le maître est un adulte et rien ne pourra faire que dans le cadre scolaire l'un et l'autre puissent se comporter comme deux hommes du même âge et de la même culture.

Aussi, le problème n'est-il pas exactement là ; ce n'est pas de statut dont il s'agit, et oserions-nous dire, ce n'est pas le caractère interventionniste ou non du maître qui est à mettre en question ; de toutes manières, et quelles que soient les options didactiques prises, le maître est là pour aider au développement de l'élève ; de ce fait, il ne peut se faire enfant lui-même, ni abdiquer de son rôle d'éducateur en laissant s'instaurer le régime du laisser-faire. Mais cette reconnaissance de la spécificité de la relation éducative ne signifie pas que celle-ci prenne l'aspect d'une violence déguisée ; le croire, serait se situer d'emblée dans la perspective d'une pédagogie de la contrainte ou dans celle d'une pédagogie de la manipulation.

Au contraire, refuser que l'élève soit l'objet d'une action dont il ne pourrait saisir ni la signification ni la validité, et refuser symétriquement que le maître soit le simple organe de transmission d'un appareil social sur lequel il n'aurait aucune prise, c'est finalement refuser le destin pédagogique traditionnel, car c'est postuler qu'il est possible d'introduire la conscience, le respect de la personne et la liberté à l'intérieur même des rapports éducatifs.

L'enseignant se donne l'apparence d'être un membre quelconque du groupe alors qu'en réalité il tient solidement en toutes les ficelles de la relation didactique. Cette objection est faite par soucis d'éduquer l'élève dans la liberté la moins restrictive qui soit. Cependant, nous devons remarquer que la liberté effective suppose les moyens de cette liberté ; or beaucoup d'élèves ne disposent pas de ces moyens car des obstacles socioculturels ou affectifs les leur interdisent.

D'autre part, dans l'exemple pris plus haut, les éléments de contrainte qui interviennent ne procèdent pas du maître mais de la langue elle-même, en même temps que des caractéristiques du sujet abordé (la poésie) ; ce n'est pas en effet l'enseignant qui impose ses savoirs et ses goûts ; c'est la langue qui, pour être communicable, requiert correction morphosyntaxique et utilisation pertinente du lexique.

Si la libération de l'expression orale et écrite est un impératif premier de l'enseignement-apprentissage du français, le développement organisé de moyens d'expression constitue une exigence complémentaire. Nous ne saurions à cet égard réduire le rôle de l'enseignant. L'effacement de ce rôle, souhaité par certains, repose sur une conception erronée de la contrainte et de la liberté, et surtout sur un principe anti pédagogique. C'est surtout sur ses aspects extérieurs que la contrainte est comprise : il s'agit par exemple de toute la législation scolaire, des programmes, des progressions, des instructions, des contenus culturels.

Il s'agit aussi de l'application qui en est faite par l'enseignant : respect scrupuleux de ces règles, attitudes éventuellement autoritaires. Il est évident que l'accumulation de telles contraintes, institutionnelles ou personnelles, tend à créer un régime militaire et appelle de ce fait une réaction justifiée ; cette réaction n'est pas nouvelle. Mais doit-elle appeler la revendication d'une liberté sans aucune entrave, au nom d'une croyance très optimiste dans la rectitude du développement naturel, individuel ou collectif ?

C'est oublier qu'il existe des contraintes intérieures de type corporel, affectif ou intellectuel, et des contraintes inhérentes aux lois des choses elles-mêmes. Bien des élèves portent en eux des conflits provoqués et entretenus par leur vie familiale ou scolaire ; d'autres peuvent subir à leur détriment une influence négative du groupe que forme leurs camarades ; la langue elle-même apporte ses propres nécessités, comme il a été vu plus haut, tout matériau offre ses résistances spécifiques et invite à un dépassement personnel ; l'enfant jeune qui empile ses cubes connaît déjà des restrictions de liberté face aux lois de l'équilibre.

La liberté n'est donc pas un donné, mais un processus de libération qui justifie pleinement un ensemble d'interventions actives de la part de l'enseignant. En outre pour répondre à l'argument de la contrainte culturelle, il convient d'établir une distinction entre des valeurs socioculturelles que l'école n'a pas pour mission de transmettre telles quelles, dont elle doit même ménager la possibilité d'une contestation consciente, et les instruments indispensables à toute enquête, comme la langue orale ou écrite ; l'élève seul ou le groupe laissé à ses forces propres ne pourraient concevoir les voies d'une telle construction.

Enfin, dans la mesure où toute activité véritable, c'est-à-dire génératrice d'efforts, devrait faire fond sur un besoin réellement ressenti, l'enseignant devrait organiser la classe de telle manière que ces besoins puissent s'exprimer nettement et devenir des intentions d'actions.

Ces conditions réunies constituent une sorte de cadre général à l'intérieur duquel s'esquissent les rôles multiples de l'enseignant. Ni chef omniprésent, ni spectateur sans influence, il est à la fois le libérateur des puissances contenues dans l'élève et l'organisateur des activités individuelles et collectives. Libérateur, l'enseignant l'est au regard de l'expression et de la communication comme au regard des démarches naturelles de l'esprit.

L'inconvénient majeur d'un enseignement dogmatique est de ne pas se centrer sur l'élève et par la suite d'imposer des formes de pensées adultes traduites dans une langue élaborée souvent très lointaine de l'expression spontanée de l'élève.

L'une des principales conquêtes de la didactique moderne est d'avoir posé le principe qu'il n'y a pas d'éducation réelle sans une sollicitation permanente des pouvoirs autonomes d'expression sous toutes leurs formes, sans une communication dans le groupe qui ne soit pas le simple échange vertical de l'enseignant à élève et d'élève à enseignant, enfin sans une prise en charge et une construction par l'élève des notions et contenus nécessaires à son développement culturel.

Mais s'il en résulte le plaisir de se traduire et d'échanger, la joie de trouver après avoir tâtonné et aussi la satisfaction de l'initiative prise et de la responsabilité assumée, il reste qu'une certaine dispersion peut s'ensuivre. Il serait utopique de croire que des actions parcellaires engendrées par des intérêts variables puissent s'articuler spontanément les unes aux autres pour former un tout cohérent. L'enseignant a donc un rôle complémentaire au premier, qui est celui d'organiser.

Dans la situation de classe décrite précédemment, nous nous rendons aisément compte que cette organisation peut prendre des formes très souples : l'enseignant relève une indication, fait préciser un détail, propose une recherche sur tel point, invite à des relectures, conduit une réflexion sur la perspective etc.

Il est associé à un travail commun, mais il a dans celui-ci un rôle prépondérant, celui du centralisateur qui veille à ce que le débat prenne des directions positives en fonction d'objectifs à moyen ou long terme qu'il est seul à connaître. Une semblable prépondérance qui n'est pas un pouvoir camouflé, n'a rien en soi de suspect ; fonctionnellement, le rôle de l'enseignant est d'empêcher le piétinement, l'éparpillement, l'échec, en bref tout ce qui peut décourager l'initiative et l'effort chez l'élève.

Ces indications posent le problème des objectifs, et des programmes ; un programme détaillé aboutit pratiquement à définir des buts à court terme, presque au jour le jour, de telle sorte que toute organisation ne peut se faire qu'a priori ; nous voyons mal dans ce cas comment il peut être tenu compte des besoins des élèves.

C'est pourquoi il est préférable de substituer à la notion de programme celle d'objectifs à moyen et à long terme qui conviennent beaucoup mieux aux disciplines instrumentales (qui correspondent à l'acquisition des instruments de culture), plus importantes à l'école élémentaire que les disciplines informatives. A partir d'objectifs généraux tels que le niveau de lecture, celui de l'expression orale ou écrite, les types de réflexion grammaticale, etc., il est possible de permettre à la classe de vivre à son rythme propre et d'obéir à la logique interne d'une recherche qui peut très bien ne pas épouser l'allure d'une progression officielle. Il est souhaitable dans ce cas que l'enseignant soit conscient des acquisitions réalisées comme des lacunes ou zone d'ombre, et qu'il puisse orienter les activités dans la direction opportune, selon une organisation a posteriori plutôt qu'a priori.

#### **1.6.4.2 La vie du groupe-classe**

Outre ses fonctions de libérateur et d'organisateur, l'enseignant permettrait à ses élèves de nouer entre eux des relations sociales c'est-à-dire de former un groupe qui ne soit pas une simple association d'individualités ; en même temps, vu la diversité des élèves tant en ce qui concerne les aptitudes et les niveaux que les appartenances socioculturelles, il entretiendrait avec chacun des relations particulières. Ce sont ces deux aspects de la tâche de l'enseignant que nous allons examiner maintenant.

Il n'y a pas de groupe-classe tant que les élèves ont à produire individuellement des travaux dépendant d'un enseignement magistral. L'individualisme conduit à la compétition et à l'arrivisme scolaire ; ce sont là les conséquences les plus ordinairement remarquées. Il conduit également à des hiérarchies où émergent les conformistes ; le bon élève, c'est-à-dire le mieux adapté, se plie le plus aisément aux normes imposées, il se montre le plus réceptif aux gratifications qui sanctionnent cette docilité ; en définitive, il est le plus dépendant d'une relation unilatérale avec l'enseignant ; en ce sens, il tend à s'opposer aux autres élèves dont l'existence est dangereuse pour lui. Le mauvais élève, par contre, étant rejeté par l'enseignant, n'en attend pas grand-chose et il obtient son indépendance contre les normes de la classe.

Organiser le groupe-classe, c'est tout d'abord renoncer au modèle relationnel le plus simpliste qui fait de l'enseignant un autocrate et des élèves des sujets ; dans la mesure où il n'y a pas de vie sociale réelle sans démocratie, cela implique un certain nombre de transferts de responsabilité de l'enseignant au groupe pour ce qui regarde les buts et les modalités du travail. Le groupe ne se forme qu'à partir du moment où l'élève se sent concerné par les décisions prises, où il a le sentiment de participer personnellement à l'élaboration du processus d'apprentissage.

La vie démocratique s'apprend progressivement par participation et prises de responsabilité à la mesure des moyens réels ; L'enseignant est alors le garant de la bonne marche des opérations, le recours et la sécurité pour les cas de dysfonctionnement, l'assurance qu'il ne peut y avoir d'abus de pouvoir ni d'enlèvement dans des tâches impossible.

En ce sens, l'enseignant n'est ni fondu dans le groupe ni étranger au groupe ; il est plutôt le participant privilégié d'une vie collective dans laquelle ses fonctions d'éducateur lui donnent une prééminence naturelle comme organisateur, collaborateur et évaluateur. De leur côté, qu'ils soient en groupe ou répartis en sous-groupes restreints selon les nécessités du travail entrepris, les élèves font l'apprentissage de l'échange, de la coopération, de la solidarité. Réfléchir à plusieurs sur des plans de travail, diviser les tâches, communiquer sa pensée à autrui, se mettre dans le point de vue d'autrui pour le comprendre, éprouver le sentiment exaltant et à la fois rassurant d'être intégré à une œuvre collective à laquelle on donne sa propre marque et se sentir responsable de soi et des autres, tels sont les profits inestimables que l'élève retire d'une vie scolaire conçue comme une préparation à l'existence sociale.

La transformation des rapports enseignant-élèves s'accompagne ainsi d'une nouvelle conception des rôles relativement à l'élaboration des savoirs. L'enseignant n'est plus le dispensateur unique de l'information, celui qui seul fait les choix et reste le seul responsable de l'organisation et de la présentation ; parallèlement, l'élève ne porte plus son effort sur la seule compréhension et assimilation. D'ailleurs, l'évolution sociale en général, et plus particulièrement l'apparition de nouvelles sources culturelles extérieures à l'école, de même que l'existence qui s'affirme d'une technologie de l'enseignement toujours en croissance, contribuent puissamment à modifier les fonctions de l'enseignant en le désengageant de plus en plus par rapport à l'information donnée ; celui-ci peut alors porter son effort sur l'exploitation, dans une collaboration étroite avec le groupe.

Ce point est très important car si tant de tentatives de travaux d'équipes avortent, c'est qu'en effet sous l'apparence d'une vie scolaire démocratisée, subsiste le rapport didactique dans lequel l'enseignant conserve les pouvoirs essentiels ; l'institution tourne alors à vide.

Il est au contraire évident que le groupe d'élèves ne peut trouver son unité et sa cohérence que si lui sont confiées des tâches créatrices, c'est-à-dire s'il est à même de prendre véritablement en main son éducation, aidé en cela par un enseignant beaucoup plus collaborateur que maître d'œuvre. concrètement, cela signifie que les élèves répartis en équipes particulière ou rassemblés dans le groupe-classe, participent au choix des activités, à la sélection des sources d'information, au travail de synthèse, de mise en place, de généralisation ou de transposition ; l'entreprise peut aller jusqu'à l'élaboration d'une œuvre qui puisse témoigner à l'extérieur du travail effectué ; mais cela n'est pas indispensable, pas plus que ne le sont d'ailleurs des biens communs ou certaines entreprise de production.

Le travail interactif suppose un apprentissage coopérant (ou coopératif) qui marque la construction de l'apprentissage par les apprenants eux-mêmes. Il va de pair avec une pédagogie à base de communication interactive entre les élèves dont l'enseignant reste le maître d'œuvre. Cette interactivité passe par la prise en considération de ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres.

Parmi diverses formes d'apprentissage coopérant, le travail de groupe, le tutorat ou l'entraide pédagogique constituent autant de manières de mieux prendre en compte les relations et les activités entre élèves, et de davantage les impliquer dans leurs propres apprentissages.

Complémentaires à la forme habituelle d'enseignement, ces dispositifs interactifs engagent une conception du développement comme processus d'assistance et de Co-élaboration. Situés à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, ils sollicitent conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances.

C'est en référence à la conception vygotkienne du développement, à la culture de l'apprentissage et aux travaux actuels du socioconstructivisme que ces formes d'apprentissage coopérant trouvent leurs références théoriques les plus solides. L'apprentissage coopérant peut notamment avoir pour effet formateur d'extérioriser l'activité mentale, de générer des modes de pensée à la fois partageables et négociables au sein du groupe. Comme nous l'avons souligné au chapitre II, c'est en rendant l'activité cognitive davantage publique, négociable et solidaire, que le travail d'externalisation favorise l'activité métacognitive en aidant les élèves à construire des outils pour apprendre.

### **1.6.4.3 Le travail individualisé**

Le travail individualisé, offre à l'enseignant un terrain privilégié pour une observation affinée et des interventions adaptées aux personnalités particulières. Par l'expression de « travail individualisé, nous n'entendons pas toute forme d'activité solitaire, mais des séquences très précises de tâches de découverte ou d'exploitation, avec guidage plus ou moins strict; les fiches de découverte, les fiches semi-programmées, les programmes eux-mêmes en sont des exemples. L'élève est seul, sans les stimulations du groupe ; il ne peut compter que sur ses savoirs et ses ressources propres; il travaille à son rythme, sans souci de performance; si la tâche est bien adaptée aux besoins et aux possibilités de l'élève, une satisfaction tonifiante des progrès accomplis vient soutenir à tout instant l'effort.

Le rôle de l'enseignant consiste ici à varier les formes de travail en fonction des besoins et à apporter une aide affective à ceux qui tendraient à se décourager; il reste, bien entendu, le conseiller et l'évaluateur des résultats.

Ces attitudes ne sont pas fondamentalement différentes de celles que l'on peut observer dans le cadre du travail de groupe ; cependant, la relation « en dialogue » les infléchissent dans un certain sens, l'élève est toujours sensible à l'intention adulte de le comprendre comme à la possibilité qui lui est offerte de s'exprimer dans la sécurité d'un rapport sans témoins extérieurs; il acceptera d'autant mieux des jugements objectifs qu'il les saura fondés sur une information honnête et établis sur la base d'une confiance sans arrière-pensées; de son côté, l'enseignant pourra développer sa connaissance de chacun et diversifier ses manières d'inciter et de soutenir l'initiative et l'effort.

#### **1.6.4.4 La personnalité de l'enseignant**

Mais par-delà les formes de l'intervention et les modalités diverses du travail, la vie de la classe dépend de la manière dont s'investit la personnalité de l'enseignant dans les relations interpersonnelles. C'est ce dernier point qui nous intéresse maintenant dans la mesure où la personne de l'enseignant, dans ses aspects les plus perceptibles extérieurement comme dans ses aspects non observables et peut-être non conscients chez l'enseignant lui-même, pèse directement sur les attitudes des élèves.

On a souvent cité des attitudes souhaitables chez un enseignant : disponibilité, cohérence du comportement et stabilité de l'humeur, dynamisme, bienveillance dans la fermeté, équité, compréhension etc. L'expérience de la psychothérapie individuelle ou de groupe permet d'ajouter à la liste des comportements différenciés en fonction des personnalités fort variables des élèves : attitudes permissives, conciliantes ou au contraire autoritaires, attitudes d'aide directe ou d'attente, stimulation ou même provocation. Une telle gamme a de quoi faire reculer un débutant.

Cependant, le plus important et sans doute le plus difficile, est de concilier la cohérence d'un comportement avec de nécessaires variations en fonction des différentes situations psychologiques individuelles. Les élèves ont à la fois besoin d'être sécurisés par une attitude générale de constance dans la maîtrise de soi et d'être personnellement engagés dans une relation humaine de nature à les aider.

Or, le risque, pour l'enseignant, est de tomber d'un extrême dans l'autre : ou bien se murer dans une attitude stéréotypée (cas observable chez de nombreux enseignants incapables de toute communication personnalisée), ou bien osciller perpétuellement d'un type de conduite à un autre, selon les moments et les humeurs (les élèves sont déconcertés dans ce cas et demeurent sur un qui-vive anxieux). La condition fondamentale pour une relation pleinement humaine semble bien être l'authenticité d'un enseignant qui sache être ce qu'il est, tous masques enlevés et toute volonté de jouer un rôle, supprimée; c'est-à-dire l'apparence vraie de soi-même dans les contacts avec autrui, qui permet une ouverture à autrui non feinte et non mélangée de jugements a priori, la tolérance à la contradiction et des attitudes de bienveillance positive d'où se trouve exclue toute considération d'amour-propre.

Mais cette authenticité n'est possible que s'il n'y a pas d'obstacles internes chez l'enseignant, si sa personnalité est pleinement développée et intégrée. Or, parmi les servitudes de la fonction enseignante il y a incontestablement la clôture d'un univers centré sur les enfants avec son corollaire, l'absence de rapports adultes avec les hommes; ces caractères peuvent être les motivations inconscientes du choix de la fonction elle-même, chez ceux qui y trouvent un refuge ou une occasion facile de s'affirmer. L'immaturation est presque toujours la cause des attitudes inauthentiques. Il y a des enseignants dominateurs et exigeants, dans certains cas, tyrans; ils se comportent comme s'ils voulaient être confirmés dans une position d'adultes, face à une enfance vulnérable. Une telle attitude est le plus souvent une résultante des conflits intérieurs de l'enseignant et qu'elle peut s'expliquer par la manière dont celui-ci a intégré son passé enfantin : s'identifiant inconsciemment à ses propres enseignants qui l'ont maintenu dans une position de dépendance, il compense ainsi les frustrations vécues antérieurement.

La même expérience enfantine de dépendance peut conduire à l'instabilité ou plutôt à une oscillation entre le désir de domination et la crainte de ne pouvoir le faire. Il s'ensuit une humeur variable allant sans raison de l'agressivité à la conciliation; par réaction, les élèves deviennent eux-mêmes anxieux et leur manque de stabilité peut à son tour renforcer l'anxiété de l'enseignant ; un cercle vicieux peut s'installer.

Tantôt l'enseignant accepte en quelque sorte cette situation et il tire une satisfaction ambiguë de l'incertitude des élèves à son égard; tantôt il se construit une personnalité d'emprunt pour échapper à ses tendances anxieuses ; il devient alors un être artificiel muré dans des conduites ritualistes et un langage stéréotypé.

Dans les cas évoqués l'attitude pédagogique n'est jamais centrée sur l'élève ni non plus ouverte sur le monde; la classe est une monade sans fenêtres, dans laquelle un adulte règne sur des enfants ; il y a une connivence entre cette situation et le modèle didactique traditionnel. Il arrive également que la même cause, l'immaturation, conduise à des effets opposés : l'enseignant se situe au niveau de ses élèves, il est le camarade qui s'abstient de toute action directe sur le groupe mais se fond dans celui-ci, sous prétexte de démocratie, il n'intervient pas mais attend que les intérêts se déclarent ou qu'une demande d'information lui soit faite. Les conséquences sur les élèves sont en général négatives : sans modèles, sans perspectives, sans sécurité, ceux-ci vivent péniblement l'incertitude du moment.

Des conduites anarchiques peuvent apparaître; le plus fréquemment, la déréliction entraîne l'angoisse. Or, psychologiquement, le modèle est nécessaire à l'élève et c'est à tort que l'on croit que la personnalité se développe harmonieusement par son seul dynamisme intérieur; il y faut au contraire des identifications successives, des oppositions et des dépassements, dans un processus qui n'est pas linéaire mais dialectique. De plus, l'élève a besoin d'être protégé contre les agressions de la vie et des autres, il a besoin que son action s'inscrive dans un cadre rassurant, que le moment présent tire sa signification des moments à venir, qu'une personne, l'enseignant, pense pour lui à long terme ; il a besoin en bref d'une personne pleinement adulte qu'il reconnaisse comme telle et qui le reconnaisse, lui, dans sa valeur humaine d'enfant. C'est pourquoi l'enseignant doit être une personne développée, ayant surmonté ses propres conflits et intégré son passé ; que sans masque ni façade, conscient de ses forces et de ses faiblesses, il sache être lui-même en toutes circonstances ; c'est la condition de l'authenticité.

A cette condition s'ajoutent un certain nombre d'autres situations, relatives à la perception des situations et des conduites, très variables d'un élève à l'autre, et en conséquence aux actions les plus opportunes à mener.

L'enseignant n'est sans doute pas un analyste ni un thérapeute, mais il est un observateur privilégié ; il peut en ce sens prévenir beaucoup de conflits, atténuer les effets de bien des situations affectives difficiles. Mais par delà les interventions différenciées de soutien, de stimulation, de facilitation voire d'autorité, la valeur de la relation pédagogique tient à son humanité c'est-à-dire à la reconnaissance par un adulte enseignant, de la grandeur de l'enfance, de sa vocation à la liberté et à la conscience, quels qu'en soient concrètement ses représentants.

Pour conclure sur la mise en place de ces différentes activités, nous aimerions de nouveau insister sur le fait que les trois axes d'étude ont toujours été mis en relation. Et bien que chaque séance ait eu sa dominante, il était pour moins essentiel de montrer aux élèves qu'une étude est toujours enrichie par un continuel va-et-vient entre ces différents axes.

En ce qui concerne l'écriture, elle est évidemment liée à la lecture car on ne peut bien comprendre un procédé d'écriture que si on l'a soi-même expérimenté. Le passage à l'écriture permet de mettre en œuvre des procédés vus lors d'une analyse, puis de revenir à cette analyse en comprenant mieux les effets de tel ou tel procédé que l'on aura été obligé de « démonter » pour le mettre en œuvre soi-même. C'est ce que nous appelons se familiariser avec les secrets de fabrication de la poésie pour acquérir une plus grande sensibilité à ses pouvoirs.

## Conclusion

Notre recherche s'est attachée à déterminer les difficultés rencontrées par les élèves du collège dans les productions d'écrits. Et ainsi mettre la lumière sur l'enseignement/apprentissage de la poésie en classe de français langue étrangère ; nous avons été interpellés par le peu d'importance accordée à la poésie et par les différences considérables de pratiques en la matière ; d'autant plus qu'avec la nouvelle réforme scolaire, la prise en charge du désir et de la volonté sont inscrites dans le métier d'enseignement. Effectivement nous avons établi une stratégie pédagogique qui nous a permis d'entrer en poésie. Nos investigations sont certes limitées dans l'espace, mais ne le sont pas dans le temps ; car nous sommes convaincus que développer une compétence scripturale est un objectif à long terme.

L'intérêt principal d'une telle recherche réside :

- En aval, dans le travail de remédiation que doit entreprendre l'enseignant pour d'abord, se réconcilier avec la poésie, car l'enquête a dévoilé une certaine aversion des enseignants par rapport à la poésie  
Motiver les élèves en développant leur sentiment d'efficacité personnelle. L'expérience a prouvé que lorsque l'élève est convaincu qu'il peut réussir, le résultat est garanti.
- En amont, dans la conception et l'élaboration de nouveaux programmes de langues prenant en compte l'enseignement / apprentissage de la poésie en classe.

Le modèle que nous proposons et que nous validons sur le terrain. Nous l'avons axé sur quatre articulations essentielles :

- Eveiller la sensibilité esthétique des élèves.
- Rendre vivant l'univers des sensations, des émotions grâce au langage poétique.
- Permettre à l'élève de maintenir durablement son attention pour écouter un poème et ainsi exprimer ses sentiments à l'écoute.
- Traduire ses sentiments à travers des productions de petits poèmes.

A la suite du constat qui a marqué l'incapacité des élèves à écrire et leur inappétence caractérisé pour la poésie. Il était judicieux pour nous d'adapter l'approche par compétence actuelle aux besoins des élèves.

Nous avons donc, lors de notre expérimentation, essayé de cerner les besoins des élèves ; face à une langue qui est vraiment étrangère pour eux ; les élèves ne la parlent pas, de ce fait l'expression en français se trouve très éloignée de leur réalité.

L'approche didactique préconisée a pris en charge de manière efficace les difficultés des élèves ; nous avons mis l'accent sur des savoirs faire aux moyen de techniques pédagogiques appropriés ; compte tenu des pratiques, des représentations, des acquis langagier des élèves qui sont différents au sein d'une même classe. Nous avons essayé de démontrer le rôle déterminant de la motivation et du sentiment d'efficacité à différent niveau sur l'apprentissage du français. Nous nous sommes intéressés à la notion d'auto-direction qui a plus au moins développé des pratiques d'autonomie.

Quand l'élève se retrouve dans une situation de travail, concrète, nouvelle ; il se débrouille et prouve sa compétence. Il retrouve son unité, sa cohérence lorsque l'enseignant lui confie des tâches créatrices. A la suite de tout cela, nous avons élaboré une séquence d'apprentissage, sous le thème de : « Le poème au service de l'écrit ». Cette séquence s'est déclinée sur trois dimensions : La lecture (le visuel), Loral (sonore), L'écriture (scripturale). Nous avons veillé à ce que les trois axes soit en interaction ; et servent des besoins immédiats pour une finalité qui évolue en concomitance ; cela afin d'éviter les déperditions. Il s'agit d'une démarche pragmatique qui met à profit les différents axes aux processus d'apprentissage.

Nous concluons qu'il y a eu incidence positive sur la production écrite, car la progression était logique, les élèves savent quoi faire ; Ils sont informés sur la manière d'apprendre, en repérant les niveaux de compétence cognitive, métacognitive, sociale et motivationnelle. Mais surtout pourquoi ils le font. Les objectifs sont formulés en terme de capacité visée ou de savoir faire afin d'être maitrisables et permettre à l'élève d'être en mesure d'affronter une double complexité : celle d'un environnement en évolution constante et celle du processus d'apprentissage. Elle est devenue la découverte de nouvelles informations et cultures. La dimension pédagogique de la poésie dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère permet à l'élève de découvrir le goût de la création et du partage.

Ainsi, dans l'approche en usage (par compétence) nous sommes passée d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage ; permettant à l'élève d'entrer en action en vigilance, en attitude réflexive. Ce n'est que de cette façon que la relation enseignant/élève soit pleinement humaine et que l'élève mobilise ses acquis dans des situations d'oral et d'écrit.

Acquérir des compétences en langue étrangère met en jeu des facteurs complexes que les théories peuvent appréhender de manière isolée. Mais ce qui reste obscur et à faire est leur interaction, la poésie est d'un apport très important dans l'apprentissage du français langue étrangère. Afin d'installer des compétences sans forcément installer des coupures entre elles.

Favoriser l'interaction entre plusieurs compétences conduit à placer l'élève dans des situations réelles et l'amener à gérer plusieurs situations. Parler, lire, écrire. Cela réclame une participation active de l'élève et suppose donc en premier lieu, son désir d'écouter, de parler, de lire, d'écrire et donc de comprendre. Et c'est pour cette raison que nous avons trouvé utile de renforcer le sentiment d'efficacité chez l'élève.

Nous n'apprenons pas pour apprendre, mais pour exprimer et dire quelque chose. Ainsi les propositions méthodologiques suivies ont initiés une communication réelle en langue étrangère. L'absence systématique d'un enseignement/apprentissage de la poésie fait qu'on ne se rend pas compte que le sens du mot « poésie » a changé et qu'il est temps de s'en préoccuper au collège. Cette carence épistémologique ne fait qu'aggraver cette gêne technique à l'égard de la poésie, une gêne qui est belle et bien fossilisée. Pour cette raison nous dirons qu'il n'est plus temps de chercher à définir la poésie, à la délimiter tant elle mélange maintenant les formes, les expressions ; la poésie est action dans chaque acte du quotidien.

Nous avons en fin de compte enseigné des notions, des techniques qui pourront devenir pour les élèves autant d'indispensables outils de compréhension, de clés d'entrée non seulement dans le genre poésie, mais aussi plus globalement dans le domaine du poétique ; sans pour autant « enseigné » la poésie.

Enseigner le français dans les classes revient en réalité et avant tout à enseigner la langue dans la perspective du français, langue étrangère, l'élève n'est pas confronté oralement et socialement à cette langue. Le seul contact qu'il peut y avoir (nous ne considérons pas les cas particuliers d'élèves utilisant la langue française en milieu familial car ils sont peu nombreux) avec cette langue est l'écrit, notamment dans le troisième palier. L'écrit est donc le centre, le point modal de l'enseignement du français en Algérie.

Le rôle de l'école est irremplaçable en ce qui concerne l'avenir de la poésie et la littérature. Certains pays, qui accorde une place primordiale dans leur enseignement à l'initiation poétique sont conscients de son importance. Les représentations que se fait élève et enseignant de la poésie gênent plus au moins les tentatives d'apprentissage. La tâche de l'enseignant était difficile, notamment en présence du phénomène poétique. Cette perception de la poésie ; cette crainte de vis-à-vis de son utilisation remonte à la manière traditionnelle d'étudier un poème. Aussi l'enseignant était chargé de dispenser un certain savoir et d'élever ses élèves au niveau d'un savoir faire, d'un savoir dire, d'un savoir écrire. Disons seulement que si le l'enseignant pratiquait fréquemment lui-même la lecture littéraire et même l'écriture, et s'il enrichissait indéfiniment cette lecture de tout ce que lui apporte la variété et le développement de ses situations vécues, il aurait davantage de chance d'établir un lien dialectique entre sa théorie et sa pratique et de faire vivre ce lien par la majorité de ses élèves. Dès lors devient possible une libération de l'individu par le langage, par la parole poétique, cette parole première qui parle des choses de la vie.

Ainsi reculera à chaque instant, comme le précise Georges Mounin<sup>1</sup> : « *la frontière de ce qui peut être dit et communiqué, c'est-à-dire partagé, c'est-à-dire socialisé* ». Grâce au langage poétique l'expérience individuelle trouve sa propre expression, enrichit le langage, véhicule social d'une infinité de connotations particulières. A travers la poésie l'élève se familiarise au message poétique dans ce qui a de plus spécifique et lui donne les moyens de lire un poème et éventuellement l'envie et la possibilité de créer. Ce message poétique lui permet de visiter d'autres cultures. La poésie dispense dans un premier temps d'avoir à inventer sa parole. Par là se poursuit au plus profond, le plus insaisissable, le dialogue toujours nécessaire et toujours inachevé entre « je » et l' « autre », entre l'individu et la société.

Ce n'est plus le manuel scolaire qui guide l'enseignant, dans une présentation, dans un ordre, qui se veut logique, des notions graduées à faire acquérir. C'est le monde dans lequel il vit et dans lequel vivent les élèves qui est le support et le moteur de son enseignement. Ce qu'on voit dans la rue, ce dont on parle à la maison, comment se comportent les parents et les enfants, quels sont les événements majeurs à un moment donné et à différentes époques de l'année, voilà ce qu'il ne faut pas laisser échapper, ce qui accrochera l'intérêt, ce qui retiendra l'attention des élèves.

---

<sup>1</sup> Georges Mounin, la communication poétique : Précédé avez-vous lu Char ? Gallimard. 1969. p26.

Nous avons tout au long de ce travail appris aux élèves des savoirs en situation, ce postulat incite donc à toujours se concentrer sur la réalité concrète de la mise en situation, et sur la charge en savoir des situations rencontrées. A chaque fois nous avons impliqué les élèves en les mobilisant dans les activités, en leur donnant des initiatives, nous les motivons davantage.

Nous avons la mobilisation, le maintien de l'intérêt et de la motivation de l'élève dans le champ de la tâche. Sans perdre de vue le but à atteindre, nous faisons en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec notre aide, tout en évitant que l'élève soit trop dépendant de nous. Au premier aspect correspond l'effort d' enrôlement pour intéresser l'élève à la tâche, solliciter sa motivation, nous le mettons davantage devant les exigences de la tâche. Le deuxième aspect se veut doublement dynamisant, nous gardons l'élève dans le champ de résolution du problème sans qu'il perde de vue le but à atteindre, l'encourager, faire preuve d'entrain et de sympathie pour que sa motivation ne s'éteigne pas.

Cette autodétermination leur donne des sentiments positifs de compétences d'estime qui s'accompagne d'une efficacité dans les résultats. Aussi de percevoir leurs compétence afin d'avoir une idée sur la stratégie à suivre. Les expériences de maîtrise menées ont permis d'amener les apprenants à développer à la fois leurs compétences et leur sentiment d'efficacité à maîtriser l'utilisation de ces dernières. Ces expériences correctives ont amené au changement. Nous avons constaté que certains élèves, mis en situation de réussir des tâches impliquant l'usage de compétences particulières et structurées par une difficulté progressive, ont développé un fort sentiment d'efficacité dans la maîtrise de ces compétences.

Dans cette situation réelle, cette approche ludique et créative le discours professoral à valeur normative passe au second plan. En déclenchant le pouvoir de l'imagination ; nous comptons développer l'imaginaire qui construit la personnalité de l'élève ; nous avons aussi, entraîné les élèves à se servir de leur cinq sens, comme le montre le travail en atelier. L'apprentissage de la création poétique a permis une éducation sensorielle, cela a aussi une relation entre différentes compétences à savoir : dire, voir, entendre, lire. L'individualité des élèves s'exprime à travers des écoutes, des écrits qui sont divers (chacun écrit le poème en fonction de sa vie, de ses sensibilités, à son image). La poésie à se stade a une fonction de socialisation, d'affirmation de la personne.

Quand le substrat culturel s'élabore sur un registre totalement différent de celui du français ; l'expression en français se trouve forcément très éloignée d'un réel contact avec le milieu existentiel. Intégrer la poésie au collège fournit des repères culturels à l'élève, et lui permet de visiter différents patrimoines étrangers. Elle est accès à la culture, à une mémoire collective. Elle peut en effet s'établir par des images qui émanent de tous environnements : Paysage, habitat, activité sociale et représentation de certaines coutumes, monuments, fêtes et traditions culinaires ; toutes ces images nourrissent la langue. Le rapport aux autres, au monde, à soi et à la langue s'enrichit d'une confrontation à la diversité.

Nous avons abordé trois théories de l'apprentissage (behaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme) en les positionnant et soulignant l'impact qu'elles peuvent avoir sur les pratiques d'enseignement. Nous avons particulièrement insisté sur l'articulation entre acte d'enseignement et acte d'apprentissage. Sur ce point, l'approche sociocognitive en matière d'apprentissage ouvre d'intéressantes pistes de réflexion. Qu'il s'agisse de la prise en compte des représentations des apprenants sur les objets d'apprentissage, de développer la maîtrise d'outils pour apprendre à apprendre, d'insister sur les processus d'appropriation de connaissances et de solliciter l'activité métacognitive.

Dans la relation classique d'enseignement, l'enseignant s'adresse à l'ensemble d'une classe et ce sont des processus de transmission et d'acquisition de connaissances qui sont mis en œuvre. Là nous avons montré comment les connaissances présentées par l'enseignant peuvent être reçues par les élèves comme des informations si jamais la relation enseignant/enseignés n'est pas bien fondée : c'est-à-dire que des données déjà mises en forme, façonnées par l'enseignant, des données qui sont pour eux peu malléables, difficilement réutilisables sauf à les répéter, à les réciter. Il en est souvent ainsi car, à la différence des enseignants, les élèves n'ont pas la même culture d'accompagnement et de contextualisation des connaissances qu'ils reçoivent et ne sont pas encore suffisamment autonomes dans leur fonctionnement scolaire. La simple transmission des connaissances n'est en général pas suffisante pour que les élèves se les approprient, même quand l'enseignant fait un double travail de transposition didactique et d'accompagnement pédagogique pour faciliter les acquisitions.

Nous avons accordé davantage d'importance aux processus par lesquels les informations (contenues dans ce qui est présenté aux élèves) sont reprises, sémiotisées par les élèves, et deviennent alors des connaissances. Ce retraitement des données reçues, où le travail de verbalisation joue un rôle très important, nécessite tout un effort d'explicitation, de reconstruction, de modélisation. Il a permis ensuite aux élèves de réinvestir les connaissances qu'ils se sont ainsi appropriées.

Il n'est pas suffisant de considérer que l'élève est là pour recevoir un savoir transmis par l'enseignant et pour être capable de le reproduire avec plus ou moins de fidélité. Ce serait, scolairement parlant, n'envisager le savoir que comme un produit, quelque chose d'achevé, d'objectivable, de non évolutif, quelque chose de déjà construit par rapport auquel l'enseignant aurait pour l'essentiel à faire un travail d'exposition de connaissances. Or à travers le savoir, ce qui importe pour des personnes en position d'apprentissage c'est le type d'exigence auquel il soumet celui qui y accède.

Il est alors plus important de regarder dans le savoir, non pas la forme achevée qu'il peut prendre à un moment donné de son histoire mais la manière dont il se construit pour ceux qui apprennent et ce qu'il contribue à développer chez ceux qui font l'effort de se l'approprier. Il est donc important, scolairement parlant, de considérer d'abord la dimension du savoir comme processus. Du coup l'enseignant devient davantage celui qui encadre, accompagne les élèves dans des activités didactiques où ils sont en position d'avoir à comprendre, à agir.

L'essentiel est de bien comprendre que l'existence sociale de la classe suppose des objectifs qui ne soient pas extérieurs à la tâche scolaire quotidienne et des activités qui ne soient pas subalternes, par exemple limitées à l'application ou définies unilatéralement. Ainsi une vie collective véritable apparaît dans le groupe au collège ; compte tenu du statut spécifique de l'adolescence.

Nous avons tenté d'intégrer la double dimension technique et ludique dans l'enseignement /apprentissage de la poésie au collège. La priorité est donnée à l'observation et à la création dans un premier temps, à la réflexion et à la création dans un deuxième temps. Il faut reconnaître que l'école est un cadre bien étroit pour vraiment faire aimer la poésie.

Dans les développements qui précèdent, allusion a été faite à un type d'organisation du travail sur la poésie qui, pour être efficace, c'est-à-dire pour faire aimer la poésie aux élèves, suppose une certaine liberté dans la créativité, un climat de convivialité, l'absence de la contrainte d'évaluation chiffrée des acquisitions. Ceci plaide en faveur d'autres structures comme les clubs de poésie, les animations poétiques, les concours de poésie, les expositions. Elles compensent le peu de temps accordé à la poésie dans les cours au sein de la programmation des activités de lecture. La liberté et l'apparente gratuité formelle de ces activités périscolaires permettent aux adolescents de lever les blocages et les censures, d'accéder à leur propre imagination et de libérer l'écriture par le jeu. Mais liberté et gratuité ne sont pas synonymes d'absence d'organisation, de manque de sérieux. Chaque fois que les membres du club de poésie se retrouvent, ils travaillent sur un thème précis. Ils se livrent surtout à des activités de création, à l'écriture individuelle et collective des poèmes.

Nous avons fait du langage, un objet de curiosité et de jeu grâce à des activités poétiques, de manière ludique, l'élève découvre intuitivement que la langue peut être traitée pour elle-même, indépendamment de la transcription d'un message. Ainsi ils abordent la langue avec moins d'appréhension, Les élèves sont confiants quant à leur vouloir écrire, en dissipant les craintes liées au langage ils jouent avec la langue, bousculent des structures, déplace des mots, ils se réconcilient avec l'objet linguistique. Ce dispositif d'action, débloque les résistances d'apprentissage. Ce langage poétique en révélant les possibilités offertes à la parole, a permis aussi une régulation de la violence.

L'élève comme sujet lisant, pensant, écrivant, un sujet qui se transforme, qui suit un parcours. Cet espace qu'offre l'écriture poétique permet l'épanouissement de la personne car il s'agit d'être entendu, lu.

# Bibliographie

Adam Jean Michel. 1985. Pour lire le poème, de Boeck-Duculot.

Alain Sotto. Varinia Oberto. 2010. Donner l'envie d'apprendre. Ixelles.

Alain Sotto. 2011. Que se passe-t-il dans la tête de vos enfants ? Ixelles.

Albero Brigitte. 2003. Autoformation et enseignement supérieur. Paris.

Albero Brigitte. 2000. L'autoformation en contexte institutionnel, de paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Paris: L'Harmattan.

André Martinet. 1988. Préface du livre d'Henriette Walter, Le français dans tous les sens. Paris. Gallimard.

Bachelard. Gaston, La poétique des rêves, 1971. Paris, PUF, Chapitre III, 1, p 84.

Bandura, Albert. 1997. Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. Paris. De Boeck.

Benamar A. 1996. "Quel statut polysémique du concept de FLE dans l'enseignement des langues en Algérie" cahier n° 8 de l'Asdifle, « Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles ruptures et/ ou continuités », p. 199-206.

Barbeau D, Montini A, Roy C. Tracer les chemins de la connaissance. AQPC. 1997.

Barbot, Marie-José. 1999. Autonomie et apprentissage ; l'innovation dans la formation. Paris : Presses Universitaires de France.

Barbot, Marie-José. 2003. Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ? Vol 6, 1, juin 2003.

Biellerot, Jacky. 2004. De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura. Dans Savoirs, revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes. Hors-série 2004. Paris : Le Harmattan.

- Besse H. et Porquier R. 1984. Grammaire et didactique des langues, Credif, Hatier, LAL.
- Briole D. Enquête sur les attitudes et les motivations des élèves du second degré à l'égard du texte poétique. Ronéo.1975.
- Barral, Jacqueline. Solévent : poèmes. Saint-Boniface : Éditions du Blé, 1985. Biard J, Frédérique D, Didactique du texte littéraire, Paris ; 1993.
- Briole D, L'initiation à la poésie (lecture et écriture) comme base de l'enseignement littéraire dans les classes de second cycle, 1985.
- Briole D, La poésie et le poème. Paris. Nathan. 2002.
- Blain, Sylvie. Écrire et réviser avec ses pairs. Québec français. N° 97 (printemps 1995).
- Carre, Philippe, Moisan, André et Poisson, Daniel. 1997. L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie. Paris : Presses Universitaires de France, 276p. Chapitres 1 et 2 (L'auto direction en formation).
- Carre, Philippe. De la motivation à la formation. Paris : Le Harmattan. 2001.
- Carre, Philippe et Moisan, André. La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques. Paris : L'Harmattan. 2002.
- Carême, Maurice. Regards de chats. Paris : École des loisirs, 1991. (Collection Pastel).
- Cavalleri, Michelle. «Poème à la petite fille Pascale-Marie». Nouveaux Parcours : 2e itinéraire : 3e étape : dossier. Montréal : CEC, 1992.
- Charpentreau, Jacques. « Le mystère en fleurs, les enfants et l'apprentissage de la poésie.
- Charpentreau, Jacques. «L'embouteillage». Nouveaux Parcours : 1er itinéraire : 3e étape : dossier. Montréal : CEC, 1988.
- Chauveau, G, comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle, Paris, Retz.1997.
- Charolles M, Halté J, F, Masseron C, Petitjean A, pour une didactique de l'écriture, Cresef et Casum, université de Metz, 1989.

Chriss J L., Laurent J P., Romain H, Scheuwly B, apprendre/ enseigner à produire des textes écrits, Paris, 1986.

Chevallard y, la transposition didactique. Grenoble. La pensée sauvage, 1985.

Chiron M, Garcon R, J, gralepois à la poésie cas d'écrit aussi, CRDP, Nantes, 1995.

Christophe ; Grosset-Bureau. Jeux poétiques et langue écrite. Colin-Bourelrier, 1985.

Claude Roy, l'enfant qui battait la compagne, Enfantasques. 1974.

Circurel F, et Moirand S, 'Apprendre à comprendre l'écrit'. Dans Goanac'h D (Edi) acquisition et utilisation d'une langue étrangère : approche cognitive, Paris, Hachette, Le français dans le monde : recherche et application, 147, 148, 1990.

Collés, L. La poésie en classe de français langue étrangère. Enjeux, 56,66-74. 2003.

Cornaire C, la lecture en didactique des langues. Montréal : centre éducatif et culturel, coll. p 127. 1991.

Dabène, M (coord), le cheminement du sens, Lyon ; ENS éditions, 2001.

Dabène, M, Quet, F, la compréhension des textes au collège, Delagrave, CRDP de Grenoble, 1999.

Dargirolle, F., « l'évolution de la conception de l'observation de classe en didactique des langues étrangères », dans C, Puren (Dir), l'observation de classe, numéro thématique d'ELA, revue de didactique des langues cultures, n° 114, Paris, Didier érudition, Avril- Juin, 1999.

Dayres, R S, Eduquer à la poésie : s'initier pour créer, Chronique sociale, 2002.

Dessons G , Introduction à l'analyse du poème, Bordas, 1991.

Devanne, B, lire & écrire des apprentissages culturels, Paris, A. Colin, 1992.

Defays, J-M., Le français langues étrangère et seconde, enseignement et apprentissage, Liège, Mardaga S. H., 2003.

Defays, J-M., « didactique de l'énonciation, l'énonciation en didactique », texte, revue de critique et théorie littéraire, n° 27-28. Toronto, 2001.

- Dufays, J, Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire, Liège, Mardaga, 1994.
- Dufays, J, Gemenne, L., Ledur, D., pour une lecture littéraire, vol. I et II, Bruxelles, DE Boeck Duculot. 1996.
- Gérard Genette, palimpsestes, la littérature au second degré, Paris. Seuil, 1982.
- Georges Mounin. La communication poétique: précédé avez-vous lu Char ? Gallimard. 1969.
- George J, comment faire découvrir la poésie à l'école ? Retz, 1997.
- Grosset BC, Belile, l'écriture poétique au cycle 2. De la lecture à la création, Armand Colin, 1995.
- Henri Meschonnic, Pour la poétique, Gallimard. 1970.
- Henri Meschonnic, « le sens de rythme » in les Etat de la poétique, Paris, PUF, 1985.
- Jean Georges, les voies de l'imaginaire enfantin : Les contes, Les poèmes, Le réel, Paris. Editions du Scarabée. p 150. 1979.
- Jean Georges L'enfant et les métaphores, L'Education, n°135. 1972.
- Joubert J L. La poésie. Paris Armand colin.2010.
- Julia Kristeva, « la révolution du langage poétique, Paris, Seuil, 1974.
- Kartha, Françoise. «C'est en forgeant... qu'on devient poète». Le Journal de l'immersion Journal. Vol. 14, n° 1 1990.
- Kétèle J.-M, "Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages, in Figari G. & Achouche M., *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, De Boeck Université, Bruxelles. 2001.
- Laroche, Jean. «Laisse-le parler». Libre expression. Montréal : Guérin, 1992. (Collection Langues vivantes).
- Lavoisier, 2003. « Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique ».

Léon Y., 1986, analyse de textes courts et poèmes, Paris : éd de l'école.

Marianne Simond. Le temps de l'image, le temps des mots. Imaginaire et inconscient. N° 28. L'Esprit du temps. P80. 2011.

Michael Riffaterre, sémiotique de la poésie, le Seuil, 1983.

Nayrolles F, Examens pour étudier un poème, « Profil Pratique ». Hatier, 2003.

Neruda, Pablo. « Fantaisie ». Libre expression. Montréal : Guérin, 368 p. (Collection Langues vivantes). 1992.

Puren, C., Bertocchini, P. et Costanzo, E., Se former en didactique des langues, Paris, Ellipses, 2001.

Prévert, Jacques. « Le chat et l'oiseau ». Regards de chats. Paris : École des loisirs, (Collection Pastel). 1991.

Prévert, Jacques. Paroles. Paris : Éditions Gallimard, 1972. (Collection Folio).

Queneau, Raymond. « Encore l'art po ». Nouveaux Parcours : 1er itinéraire : 3e étape : Dossier. Montréal : CEC, 1988.

Ricardou J, Ecrire en classe. Pratiques n° 20. 1978.

Roland, Barthes. Le plaisir du texte, Edition du Seuil, « Tel quel », 1973.

Roland Barthes, critique et vérité, Paris, Seuil, 1966.

Roman Jakobson, « linguistique et poétique », in Essai de linguistique générale, traduction française de Nicolas Ruwet, Paris, Editions de Minuit, 1963.

Roy, Claude. « Recette pour faire un arc-en-ciel ». Majuscule 6 : Guide du maître. Éditions du phare, 1987.

Springer, C. « plurilinguisme et compétence : décrire, entraîner et certifier ». Uni Marc, Bloch, Strasbourg. 2004.

Sublet F., Recherches sur l'enfant et la poésie, Repères, n°16. 1972.

Troubetzkoy, N. S. (1967). Principes de phonologie, Klincksieck. Paris (2<sup>ème</sup> éd). Edition originale. 1939. P 54.

Tzvetan Todorov, Théorie du symbole, Le Seuil, 1977.

Veltcheff, C. et Hilton, S. L'évaluation en FLE, Paris, Hachette FLE, 2003.

Vigotsky, L S. Pensée et langage, Paris, Editions Messidor, Terrains, éditions sociales, traduction de F. Seve. P. 419.

Vigner G, Ecrire, élément pour une pédagogie de la production écrite. Paris : CLE International, 1982.

Vigner G, lire : du texte au sens, élément pour un apprentissage et un enseignement de la lecture. Paris : CLE International, 1979.

Zarate G, Les représentations de l'étranger. Paris : crédit / Hatier. 1993.

Zink M., poésie et récit : le pouvoir de la fable, colloque. New York. 1993.

### **Périodiques**

Adam J-M, Lane PH. «lire la poésie: Production du texte et du sens: deux textes d'André Breton », n°39, p 27- 28. Octobre 1983.

Adam J-M., la lecture au collège, problème cognitifs et textuels, in enjeux, revue de didactique du français n°3, 1977.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28(2), 117-148.

Barthes, R., le plaisir du texte, Paris, Le seuil ; coll. « Points » n°135, 1973.

Besse H, 1689, « quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langues secondaire, « in le Trèfle, 9, Aout, pp. 3-8.

Bottella Chaves H. « Du bon usage de la créativité en classe ». Le Français dans le monde. 289, p 34-37, 1997.

Bourdet J- F. « Evaluer les apprentissages ». Le Français dans le monde.275, p 47-52.1995.

Carré, Philippe. Motivation et engagement en formation. Education permanente, N° 136, 1997.

Daneme M, un modèle de la composante scripturale, savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. Repères n° 4, INRP, Paris, 1991.

Delforce B et Hédoux M, Représentations de la langue et représentations du savoir dans des formations à l'écrit, E.P. N° 102.1990, p 52.

Develotte C, « lire : un contrat de confiance ». Le Français dans le Monde. p 35- 50- 54, 1990.

Dezutter O, « Du poème à la production d'écrits en FLE » in Enjeux, 24 décembre, p 125-138, 1991.

Ghellal A., Didactique des textes littéraires, ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE. Oran, 2006.

Ghellal A, Synergie Algérie. N° 1. 2007. P.185.

Guiraud P. Les jeux de mots, PUF. 1976.

Gruca I., Didactique du texte littéraire, un parcours à étapes, Le Français dans le monde, n° 285 décembre 1996, p 56- 59.

Janot Yves, Poésie et pédagogie de la langue : une parole exemplaire. Pratiques, n°21, Proésies. 1978.

Joubert Jean., Lire de la poésie : « poèmes de la lune et de quelques étoiles », in l'Ecole des lettres des collèges, p 13-14, 1994.

Massol J-F., « aujourd'hui et hier, la poésie à l'école », in Lire écrire à l'école, 2000.

Miniac B C, La didactique de l'écriture. Nouveaux éclairages pluridisciplinaires et états de recherches, Revue française de pédagogies, n° 113, 1995.

Oriol-Boyer CL. Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maitres, Pratiques n°26. 1980.

- Petitjean A. «pour une didactique de la littérature », in Perspectives didactiques en français.
- Pétard Jean, sémiotique du texte littéraire en didactique du FLE, Revue, Etudes de linguistique appliquée, n°45, Paris Didier, 1982.
- Plane, S. : « Apprendre l'écriture : Questions pour la didactique, Apports de la didactique », Pratiques N°115/116, Décembre 2002.
- Ricardou J., Ecrire en classe, Pratiques N° 20 CRESEF, Metz, 1978.
- Ricardou J., pluriel de l'écriture, TEM, 1984.
- Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18, 42-50.
- Seferian M., « imitation et écriture, les textes poétiques dans l'apprentissage du FLE », in Trèfle, 9, pp. 13- 17.
- Simeon, J P, « changer de poèmes » in lire et écrire à l'école, CRDP, Grenoble, p 19-21, 2000.
- Tauveron C, le personnage : articulateur privilégié (mais problématique) de lecture- écriture à l'école élémentaire, « Pratiques » n°86, 2003.

## Références électroniques

- Adam J M., « Les problèmes du discours poétique selon Benveniste ».Semen [en ligne], 33. 2012, mis en ligne 15 avril 2012, <http://semen.revues.org/9454>. Consulté le 21 juin 2012.
- Conseil National Economique et Social. 2007. Rapport National sur le développement humain en Algérie 2006. <http://www.dz.undp.org/publications/RNDH%202006.pdf>.
- Consulté le 22/10/2007.
- Debreuille J Y (Dir) 1995 : Enseigner la poésie ? IUFM de l'académie de Lyon et Presse universitaire de Lyon, collection IUFM. In Repères N° 13.1996.
- [www.ife.ens-lyon.fr/publication/edition/reperes](http://www.ife.ens-lyon.fr/publication/edition/reperes).
- Debysier F. <http://www.ac-nancy-metz.fr.ceficem/primodocs/articles/m.pdf> (consulté le 20-4-2011).

Lagha, A. (2005). *La réforme du système éducatif expérience algérienne*. Consulté le 22/10/2007. [www.inre.edu.dz/Reforme%20Algerienne.ppt](http://www.inre.edu.dz/Reforme%20Algerienne.ppt).

Ministère de l'éducation Nationale. *Projet de loi d'orientation sur l'éducation nationale*. [www.cladz.org/fr/documents/projet de loi d orientation sur l education nationale.doc](http://www.cladz.org/fr/documents/projet_de_loi_d_orientation_sur_l_education_nationale.doc).

Consulté le 05/10/2007.

Ministère de l'éducation Nationale. 2004. *Rapport national sur le développement de l'éducation*. 47<sup>e</sup> session de la conférence internationale de l'éducation. Genève 2004. [www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/algeria\\_ocr.pdf](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/algeria_ocr.pdf).

Consulté le 05/10/2007.

Organisation de l'Enseignement Supérieur dans le pays.

<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/algerie.pdf>. Consulté le 05/10/2007.

[http://crdp.ac-amiens.fr/cddpoise/et\\_pourquoi\\_pas/dico.php3](http://crdp.ac-amiens.fr/cddpoise/et_pourquoi_pas/dico.php3)

[www.edufle.net](http://www.edufle.net)

## **Annexes :**

1- Questionnaire

2- Que pensez-vous de la poésie comme outil d'apprentissage ?

3- Quelle place le manuel scolaire accorde à la poésie ?

4- Est-ce que vous étudiez avec vos élèves des poèmes ?

5- Selon vous la poésie peut-elle s'enseigner au collège ?

2- Inventaire des poèmes dans les manuels scolaires du cycle moyen

### 3- Document 1

#### Acrostiche :

**a**gréable

**m**erveilleuse

**i**nnoublable

**t**endre

**i**rrésistible

**é**ternelle

#### Haïku :

La neige partout

Quelques feuilles sont restées

Où est le printemps ?



**Vers libre :** CENDRARS (1887-1961), *Feuilles de route*, « Îles »

Îles

Îles

Îles où l'on ne prendra jamais terre

Îles où l'on ne descendra jamais

Îles couvertes de végétations

Îles tapies comme des jaguars

Îles muettes

Îles immobiles

Îles inoubliables et sans nom

Je lance mes chaussures par-dessus bord car je voudrais bien aller jusqu'à vous.

**L'Enfant qui battait la campagne, de Claude Roy (extrait d'Enfantasques), éditions Folio Junior.**

### **L'Enfant qui battait la campagne**

Vous me copierez deux cents fois le verbe :  
Je n'écoute pas. Je bats la campagne.

Je bats la campagne, tu bats la campagne,  
Il bat la campagne à coups de bâton.

La campagne ? Pourquoi la battre ?  
Elle ne m'a jamais rien fait.

C'est ma seule amie, la campagne.  
Je baye aux corneilles, je cours la campagne.

Il ne faut jamais battre la campagne :  
On pourrait casser un nid et ses œufs.

On pourrait briser un iris, une herbe,  
On pourrait fêler le cristal de l'eau.

Je n'écouterai pas la leçon.  
Je ne battraï pas la campagne.

**Claude Roy, *Enfantasques*,**

#### 4- Document 2-a

Nom et Définition	Nombre de strophe	Type de vers	Disposition des rimes
Acrostiche :			
Calligramme :			
Bouts-rimés			
Epigramme			
Fable			
Haïku			
Ode			
Tanka			
Madrigal			

## Document 2- b Correction :

Nom et Définition	Nombre de strophe	Type de vers	Disposition des rimes
Acrostiche : Poème dont la première lettre de chaque vers, Si on lit dans le sens vertical, donne le sujet du poème, le nom de l'auteur, ou de celui à qui le poème est destiné.	1 seule strophe	libre	Libre
Calligramme : Poème dans la disposition graphique sur la page forme un dessin (en rapport avec le sujet du texte)	-	libres	<b>Libres</b>
Bouts-rimés : Rimes choisies d'avance avec lesquelles on doit faire un Poésie dites « Bouts-rimés » sur un sujet imposé ou librement choisi.	1 seule strophe	variable	Variable
Epigramme : Petit poème satirique très bref.	1 seule strophe	variable	Rimes plates aa-bb
Fable : Un court récit écrit plutôt en vers qu'en prose et ayant un but didactique ; qui cherche à instruire.	Variable	Variable	Variable
Haïku : Forme poétique très codifiée d'origine japonaise	1 seule strophe	Trois vers de 5/7/5 syllabes	Libres
Ode : Tout poème destiné à être mis en musique	Indéterminé	Octo ou décasyllabes	Rimes plates aa-bb
Tanka : poème japonaise sans rimes, de 31 syllabes sur cinq lignes	Un haïku + 2 vers de 7 syllabes	Variable	Variable
Madrigal : Compliment tendre et galant adressé à une dame.	Quelques vers	Libres	Libres

## **5- Descriptif du projet**

### **Projet : Approche du langage poétique**

#### **Thème retenu : « Voyage en poésie »**

Objectif comportemental : Ouverture culturelle

#### I - Présentation du projet

##### A) Motivation

Le projet sera mené au collège Benjillali Kada qui est situé au centre d'Ain El Turck à Oran. Des classes du même collège participeront au « voyage du poète ». L'équipe a choisi le thème du « voyage » pour la richesse de son exploitation pédagogique, dans le domaine littéraire, artistique ainsi que celui de la découverte et l'ouverture au monde.

Parallèlement à ce projet la classe effectuera une correspondance avec une classe en France ; afin de s'ouvrir à la culture et aux autres. Enrichir les moyens langagiers ; apprendre à écouter, lire, dire, interpréter et créer des poèmes. Construire une première culture commune. Correspondre, échanger et partager.

##### B) Une action d'ouverture et de formation

Dans les programmes de la réforme la poésie est traitée en classe sous l'angle de lecture récréative, elle est envisagée de manière privilégiée sous l'aspect de mémorisation et de récitation. Notre but dans ce projet est de favoriser la rencontre des élèves avec des œuvres diversifiées issues de différents patrimoines et si possible de travailler avec des poètes pour que l'école fasse « culture » et valorise et nourrisse la capacité d'humanité de chacun.

##### 1- Le thème retenu : Le voyage

- Comme espace vécu  
Les lieux visités
- Comme espace imaginé (ou construit)  
Espace de rêverie
- Voyage dans le temps  
Temps vécu, temps imaginé.

2- Les actions envisagées

- **Au collège** : création d'une bibliothèque qui regroupe des œuvres poétique de la culture de l'élève et des cultures étrangères. Des enregistrements audio et des vidéos.
- Dans la classe, création d'espace spécifique offrant aux élèves la possibilité de consulter librement des recueils de poésie et des enregistrements audio.
- Des moments seront consacrés à la lecture et aux échanges autour d'une œuvre ; soit librement soit de manière organisée. selon un thème, une forme poétique, un auteur.
- Chaque élève aura la possibilité de se constituer un album, ou un enregistrement audio ou vidéo.
- Des ateliers d'écriture et d'expression orale, musicale, corporelle ou plastique seront organisés.
- Les élèves échangeront des poèmes avec des élèves du même cycle ou différent. trocs de poèmes, poèmes offerts.
- Variation artistique autour d'un thème, d'un pays, d'une époque, d'un lieu.
- Concours poétique

3- **Hors du collège** : Correspondance avec d'autres classes de la wilaya sinon d'un autre pays.

- Rencontre et travail avec des poètes
- Sorties et spectacles.

4- Une rencontre pédagogique permettra aux enseignants d'échanger et de construire le projet. Tout au long de l'année les enseignants continueront de travailler de manière collaborative. L'équipe bénéficiera de l'aide de l'inspecteur de la circonscription.

5- **Les partenaires** :

- La municipalité.
- Un enseignant intervenant en éducation musicale.
- Le responsable de la bibliothèque de la commune d'Ain El Turck nous permettra de prolonger l'atelier de création poétique hors temps scolaire.
- Des enseignants stagiaire profiteront de cette expérience et participeront au projet

## **II Axes du projet**

**1-** Le projet se déploie sur trois axes :

Axe n°1 du projet :

Décloisonnement, sortie commune, aide aux élèves en difficulté

Axe n°2 du projet : l'ouverture culturelle

Création d'une mémoire en « projet d'écriture »

Apprendre aux élèves à partager un patrimoine artistique commun, et apprécier des œuvres et à échanger pour développer leur citoyenneté.

Axe n°3 : l'intégration de nouvelles technologies

Préparer les élèves à l'utilisation des nouveaux moyens de communication, l'utilisation de la messagerie électronique et la correspondance scolaire.

Le projet de création poétique fera l'objet de la publication d'une page électronique.

Classes participant au projet ; Déterminer le nombre total d'élèves participant au projet.

### **2- Calendrier et étapes du projet :**

Septembre/octobre ; imprégnation et mise en route du projet au sein des classes

Novembre : premiers échanges interclasses (enregistrement de poèmes, échange, interprétation, jeu poétiques.

Novembre/ décembre : ateliers

Janvier /février : correspondances artistique, sur un poème choisi, exposition.

Février jusqu'aux vacances, atelier (préparer une rencontre le mois d'avril).

Avril rencontre poétique.

Mai/ juin préparation du spectacle de fin d'année.

Juin : exposition et rencontre de fin d'année sur le thème du voyage.

### **3- la poésie rapport au monde, aux autres.**

Découverte du monde : situer sur une carte ou un planisphère les pays dont sont originaire les poètes et les artistes cités dans le projet.

Découvrir d'autres cultures et d'autres modes de vies

Approche de la poésie par des activités sensorielles : perceptions tactiles, visuelles auditives gustatives, et olfactives.

Nouvelles technologies : enregistrement audio et vidéo.

#### **4- Arts visuels**

Illustration des poèmes à l'aide de composition plastique dessin, peinture, collage photo, vidéo.

Association des œuvres poétiques et des reproductions de tableaux.

#### **5- Voyage en poésie**

##### **Education musicale :**

- Ecouter des poèmes chantés ou mise en mélodie.
- Mettre des poèmes en musique.

##### **Expression dramatique et corporelle :**

Interpréter un poème, seul ou à plusieurs. Exprimer des sentiments.

#### **6- Maîtrise de la langue :**

Ecouter

- 1- Des poésies lues par des élèves ou par un adulte.
- 2- Des poèmes chantés ou mis en mélodie

Dire

Lire, dire et interpréter

- 1- Lire des poèmes à haute voix
- 2- s'initier à un autre mode de lecture, non linéaire, tabulaire, voir circulaire.
- 3- confronter des manières de dire.
- 4- Exprimer ses sentiments, commenter un poème.

Ecrire

- 1- Recopier des poèmes, réaliser un florilège personnel.
- 2- Se constituer un recueil de citations, d'expression poétiques pour faciliter l'écriture.
- 3- Mettre en page.
- 4- Ecrire un poème, créer. composer à l'aide d'éléments déclencheurs
- 5- Découvrir le fonctionnement du langage poétique et les matériaux sonores de la langue par le biais de jeux.

#### **7- Le thème du voyage et la littérature**

- 1- Lire des récits de voyage
- 2- Associer des descriptions littéraires et des régions du monde.
- 3- Etudier les modes de vies.

## **8- Nouvelles technologies**

- 1- Procéder à des enregistrements audio et vidéo
- 2- Traiter des images
- 3- Recherche d'information sur des auteurs sur internet
- 4- Créer des pages Web illustrant les étapes du projet.

## **9- Arts visuels**

- 1- Illustration des poèmes
- 2- Exprimer des sentiments en contemplant la nature.

## **5- Description du système éducatif algérien:**

Le système éducatif algérien est composé de trois secteurs, chacun étant sous la tutelle administrative et pédagogique de trois ministères distincts :

1 - L'enseignement primaire, moyen et secondaire : qui dépend du Ministère de l'Education Nationale et accueille près de 7.765.000 élèves dont 606.000 nouveaux inscrits (âgés de 6 ans) et encadrés par 386.000 enseignants pour l'année scolaire 2006/2007.

- Le réseau infrastructurel est composé de 24.449 établissements scolaires dont 18922 écoles primaires, 4307 collèges 1613 lycées et technicums.

- Il existe également 240 cantines dans les écoles primaires et 3 internats primaires destinés à améliorer le taux de scolarisation au niveau des wilayas du Sud.

- De même qu'il a été conçu 227 demi-pensions et 33 internats (au moyen et au secondaire), afin de faciliter l'accès aux études à ceux qui habitent loin de leurs établissements.

2 - L'enseignement supérieur qui dépend du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique et qui accueille plus de 900.000 étudiants dont 217.000 nouveaux inscrits pour la rentrée 2006-2007.

- Quant à l'effectif des enseignants permanents il est de 29 062 enseignants.

- Le réseau de l'enseignement supérieur comprend aujourd'hui 58 établissements dont 27 universités, 16 centres universitaires, 06 instituts nationaux, 05 écoles nationales, 04 écoles normales supérieures.

3 - Enfin l'enseignement professionnel qui relève du Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels, assure les formations à caractère pratique permettant l'accès à un emploi.

- Il est constitué de plus de 731 établissements.

- L'effectif des stagiaires s'élève en 2005 à plus de 467 000 stagiaires, tous modes de formations confondus et il a augmenté de 9,6% par rapport à l'année 2000.

a) Les principes régissant le système éducatif :

L'éducation nationale demeure pour l'essentiel, régie par l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 complétée et modifiée par un ensemble d'autres textes et ses principes qui sont définis par la constitution algérienne consistent :

1 - A garantir le droit à l'enseignement. (Art. 53/ alinéa 1)

2- A l'obligation de la scolarisation : « *Tout Algérien a droit à l'éducation et à la formation. Ce droit est assuré par la généralisation de l'enseignement obligatoire d'une durée de 9 ans pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus* ». (Art. 5 de l'ordonnance du 16 Avril 1976). Cet enseignement qui s'étale sur neuf ans concerne l'enseignement primaire et moyen.

3 - A garantir la gratuité de l'enseignement: « *L'enseignement est dispensé gratuitement dans tous les établissements d'éducation et de formation et les frais d'entretien et de fonctionnement de ses établissements sont à la charge de l'état et des collectivités locales*» Et ce à tous les niveaux et quelque soit l'établissement public fréquenté. (Art. 53/ alinéa 2). A ce propos l'état algérien prévoit près de 25% de son budget pour l'éducation nationale.

4 - « *L'état veille à l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle* ». (Art. 53/ alinéa 5).

D'autre part, l'enseignement est assuré en langue arabe à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. (À l'exception de certaines filières dans l'enseignement supérieur : médicale et certaines filières techniques).

L'objectif tracé par l'état consiste d'une manière générale à développer la personnalité des enfants et des citoyens et leur préparation à la vie active. À donner aux élèves les connaissances de base qui leurs serviront à construire et concevoir un édifice plus complexe des compétences professionnelles. À répondre aux aspirations populaires de justice et de progrès et d'assurer l'éveil des consciences à l'amour de la patrie. À inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens.

## L'enseignement primaire, moyen et secondaire

L'enseignement fondamental a connu une réforme importante qui été entamée à la rentrée scolaire 2003-2004. Cette réforme a touché, non seulement les programmes scolaires des trois paliers cités précédemment, mais aussi à leur durée. A l'exception de l'enseignement secondaire qui s'étale toujours sur 3 ans, l'enseignement primaire est passé de 6 à 5 ans, le moyen de 3 à 4 ans. Quant à l'enseignement préscolaire il devient obligatoire à partir de l'année scolaire 2008/2009.

Dans le cycle primaire, de nouvelles matières sont introduites tels que l'éducation scientifique et technologique, la musique, le dessin. La langue française est enseignée dès la 3<sup>ème</sup> année au lieu de la 4<sup>ème</sup> année primaire. Et l'anglais est enseigné à partir de la 1<sup>ière</sup> année au lieu de la 2<sup>ème</sup> année du cycle moyen.

Tous ces changements sont consécutifs aux travaux d'une Commission nationale pour la réforme de l'éducation composée d'universitaires, de professeurs des écoles, de linguistes, de psychologues, d'inspecteurs de l'éducation qui a été installée en mai 2000 par le président de la République algérienne. Sa mission consiste à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers et de proposer sa refonte totale : principes généraux, objectifs, stratégies et échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative.

### L'enseignement préscolaire

Il est destiné aux enfants âgés de 5- 6 ans. Il est assuré dans des classes préparatoires ouvertes dans certaines écoles primaires, dans des jardins d'enfants ou des classes enfantines. C'est un enseignement de compensation qui prépare les enfants à l'entrée à l'école de base et a objectif d'aider ces derniers à acquérir leur autonomie, des attitudes et des compétences qui leur permettront de construire les apprentissages fondamentaux.

### L'enseignement de base :

Il est obligatoire pour tous les élèves âgés de 6 à 16 ans: réparti comme suit:

a) L'enseignement primaire : (les écoles primaires)

Dont la durée de cinq ans sera sanctionnée par un examen régional qui permettra l'accès à l'enseignement moyen. Cet examen qui est applicable pour la première fois l'année scolaire 2007/2008 est l'équivalent de l'examen d'entrée en sixième de l'ancien régime. Son objectif principal sera de développer toutes les capacités de l'élève en lui apportant les éléments et les instruments fondamentaux du savoir : expression orale et écrite, lecture, mathématiques.

b) L'enseignement moyen : (les collèges)

Il constitue la dernière phase de l'enseignement de base et a pour but d'assurer pour chaque élève un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification, lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active. Contrairement à l'enseignement primaire les disciplines sont assurées par des enseignants différents. Il se déroule en quatre années et il est sanctionné par le Brevet d'Enseignement Moyen (BEM). Les élèves admis seront orientés vers l'enseignement secondaire. Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation continue, soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de seize ans révolus.

c) L'enseignement secondaire :

Il se déroule en trois ans; la première année correspond au tronc commun : lettres, sciences et technologie. Il a pour objet, outre la poursuite des objectifs généraux de l'école de base, le renforcement des connaissances acquises, la spécialisation progressive dans les différents domaines en rapport avec les aptitudes des élèves et les besoins de la société. De même qu'il favorise soit l'insertion dans la vie active, soit la poursuite des études en vue d'une formation supérieure. Il se subdivise en :

- Enseignement secondaire général et technologique dont la mission principale est de préparer l'élève à poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur. Il est organisé en 9 filières et sanctionné par le baccalauréat. Ces filières sont :

- Les lettres : Lettres et sciences humaines, Lettres et langues étrangères, Lettres et sciences islamiques.
- Les Sciences : Sciences de la nature et de la vie, Sciences exactes, Gestion et économie.
- Technologie : Génie civil, Génie mécanique, Génie électrique.

- Pour ce qui est de l'enseignement secondaire technique, il a pour but la préparation des jeunes à l'occupation d'emplois dans les secteurs de production et à des formations supérieures. Il est organisé en 6 filières et sanctionné par le baccalauréat technique. Ces filières sont :

- La fabrication mécanique
- L'électronique
- L'électrotechnique
- Le bâtiment et travaux publics
- La chimie
- Les techniques de comptabilité

En dehors du redoublement, les élèves non admis au Bac ont la possibilité, soit de postuler à la formation continue ou à la formation professionnelle, soit de rejoindre la vie active.

Le passage d'une année à une autre se fera sur la base des résultats obtenus aux épreuves communes au niveau de l'établissement et de l'avis du conseil des enseignants. Si l'élève ne réussit pas à ces épreuves il redoublera afin de rattraper son retard scolaire et consolider ses acquis pour pouvoir continuer sa scolarité au niveau supérieur. Le Brevet d'Enseignement Moyen et le Baccalauréat sont des examens nationaux, qui se déroulent généralement au mois de juin excepté pour les wilayas du sud où ils sont avancés à cause du climat aride et chaud de la région. Le Ministère de l'éducation Nationale a créé deux dispositifs pour traiter les difficultés d'apprentissages constatées chez les élèves. Il s'agit du rattrapage et de l'enseignement d'adaptation.

Le rattrapage concerne les élèves qui ont des problèmes d'acquisition ou qui manifestent des difficultés jugées 'légères' dans une ou plusieurs activités d'apprentissages fondamentaux. Par contre l'enseignement d'adaptation est destiné aux élèves qui souffrent d'un retard scolaire profond et global. L'éducation des élèves handicapés est prise en charge par le secteur de la protection sociale.

#### Les écoles privées

Depuis le début des années 1990, le secteur privé a commencé à se développer dans le domaine de l'enseignement algérien. Le décret exécutif N°04-90 du 24 mars 2004 fixe conditions de création, d'ouverture et de contrôle des établissements privés d'éducation et les d'enseignement.

Pour que les réformes soient efficaces et qu'elles réalisent leurs objectifs, elles doivent être accompagnées d'un support infrastructurel et matériel adéquat ainsi que d'un personnel suffisant et qualifié, afin de prendre en charge sérieusement le flux important des élèves et des étudiants qui ne cessent d'augmenter chaque année. De même qu'il serait nécessaire de prendre des mesures concrètes pour pallier les problèmes engendrés par les échecs et les déperditions scolaires.

En Algérie des établissements privés préscolaires, primaire, moyen et secondaire sont créés mais à ce jour aucune université n'a ouvert ses portes.



















