



UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE PERNAMBUCO  
CENTRE D'ARTS ET COMMUNICATION  
DÉPARTEMENT DE LETTRES FRANÇAISES

MARIA FRANÇUELLY LINS DA SILVA

**Lire des poèmes en classe de FLE : Proposition didactique de  
*Sous un feu de rocher* (2014) de Rita Mestokosho**

RECIFE

2024

MARIA FRANÇUELLY LINS DA SILVA

**Lire des poèmes en classe de FLE : Proposition didactique de  
*Sous un feu de rocher* (2014) de Rita Mestokosho**

Mémoire de fin d'études présentée  
comme condition partielle pour  
l'obtention du diplôme de Licence en  
Lettres Françaises.

**Directrice de recherche** : Prof<sup>fa</sup>.  
Dra. Rosiane Maria Soares da Silva

RECIFE  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através  
do programa de geração automática do SIB/UFPE.

Silva, Maria Françuelly Lins da.

Lire des poèmes en classe de FLE : Proposition didactique de Sous un Feu  
de Rocher (2014) de Rita Mestokosho / Maria Françuelly Lins da Silva. - Recife,  
2024.

69 p. : il.

Orientador(a): Rosiane Maria Soares da Silva Xypas

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de  
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Francês - Licenciatura,  
2024.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. FLE. 2. Lecture de poèmes. 3. Proposition didactique. 4. Subjectivité. I.  
Xypas, Rosiane Maria Soares da Silva. (Orientação). II. Título.

440 CDD (22.ed.)

MARIA FRANÇUELLY LINS DA SILVA

**Lire des poèmes en classe de FLE : Proposition didactique de  
*Sous un Feu de Rocher (2014)* de Rita Mestokosho**

Mémoire de fin d'études présentée à  
l'Université Fédérale de Pernambuco  
en vue de l'obtention du diplôme de  
Licence en Lettres Françaises.

Présentée et soutenue publiquement : 22/03/2024

**JURY EXAMINATEUR**

---

Directrice de recherche  
Profa. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva  
Université Fédérale de Pernambuco

---

Profa. Dra. Simone Pires Barbosa Aubin  
Université Fédérale de Pernambuco

---

Profa. Dra. Maristela Machado  
Université Fédérale de Pelotas

## RÉSUMÉ

Ce mémoire présente une proposition didactique du poème *Sous un feu de rocher* (2014), de la poétesse autochtone Rita Mestokosho (1966-) élaboré pour la classe de Français langue étrangère (FLE) niveau B1. Pour cela, nous avons réfléchi à l'enseignement de poésie en classe de (FLE) et à la place accordée au sujet-lecteur dans la lecture des poèmes. Pour comprendre la place accordée aux genres littéraires en générale, et celle de la poésie en particulier, nous avons analysé des manuels de FLE niveau B1 : *Cosmopolite 3* (2018) ; *Défi 3* (2018) ; *Edito B1* (2018) ; *Par ici B1* (2016) et *Saison 3* (2015). La méthodologie qualitative adoptée dans cette recherche a permis d'analyser le *corpus*, d'approfondir de théories de lecture littéraire en didactique de langues étrangères et en lecture subjective dans l'enseignement de la poésie. Figure entre nos supports théoriques Xypas (2018a, 2018b, 2020 et 2022), Brillant-Rannou (2016a et 2016b), Rouxel (2007, 2018a et 2018b), Cuq et Gruca (2017), entre autres. Ce travail apporte, nous espérons, une contribution à l'enseignement de la poésie autochtone en classe de Français langue étrangère.

**Mots-clés** : FLE, lecture de poèmes, proposition didactique, subjectivité.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposta didática do poema *Sous un feu de rocher* (2014) da poetisa indígena Rita Mestokosho (1966-), elaborado para a sala de aula de Francês Língua Estrangeira (FLE) nível B1. Para isso, refletimos tanto sobre o ensino da poesia em sala de aula de FLE quanto o lugar acordado ao sujeito-leitor na leitura de poemas. Para compreender o lugar dos gêneros literários em geral, e o da poesia em particular, analisamos livros didáticos de FLE de nível B1: *Cosmopolite 3* (2018) ; *Défi 3* (2018) ; *Edito B1* (2018) ; *Par ici B1* (2016) et *Saison 3* (2015). A metodologia qualitativa da pesquisa adotada permitiu analisar o corpus, aprofundar as teorias da leitura literária em didática de línguas estrangeiras e da leitura subjetiva no ensino da poesia. A fundamentação teórica é composta de autores como Xypas (2018a, 2018b, 2020 et 2022), Brillant-Rannou (2016a et 2016b), Rouxel (2007, 2018a et 2018b), Cuq et Gruca (2017), entre outros. Este estudo apresenta, assim o esperamos, uma contribuição ao ensino da poesia indígena para a sala de aula de Francês língua estrangeira.

**Palavras-chaves:** FLE, leitura de poemas, subjetividade, proposição didática

## LISTE DE FIGURES

Figure 1 : Activité 1 de compréhension écrite avec le poème *Dessin dans le ciel* (1968)

Figure 2 : Activité 2, 3 et 4 de compréhension écrite avec le poème *Dessin dans le ciel* (1968)

Figure 3 : Activité 5 de compréhension écrite avec le poème *Dessin dans le ciel* (1968)

Figure 4 : Activité 1 de compréhension écrite avec le poème *Dessin dans le ciel* (1968)

Figure 5 : Activité de lecture de la question 10 du poème de Natasha Kanapé

Figure 6 : Activité de lecture de la question 10 du poème de Natasha Kanapé

Figure 7 : Activité d'atelier créatif à partir du poème *Corps de cris*

Figure 8 : Deuxième tâche de l'atelier créatif à partir du poème *Corps de cris*

Figure 9 : Deuxième tâche de l'atelier créatif à partir du poème *Corps de cris*

Figure 10 : Troisième tâche de l'atelier créatif à partir du poème *Corps de cris*

Figure 11 : Partie Le + Info

Figure 12 : Pour en savoir plus

## **LISTE D'ABRÉVIATIONS**

**UFPE** - UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE PERNAMBUCO

**FLE** - FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

**CNRTL** - CENTRE NATIONALE DE RESSOURCES TEXTUELLES ET  
LEXICALES

**CECRL** - CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES  
LANGUES

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>10</b>
<b>1. CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>16</b>
1.1. La lecture littéraire en langue étrangère : une brève présentation.....	16
1.2. La poésie entre notions de lecture et de poème.....	18
1.3. La lecture subjective en classe de FLE : une introduction.....	21
1.4. Les notions de didactique, proposition et pédagogie.....	24
<b>2. LA PLACE DU POÈME DANS LES MANUELS DE FLE.....</b>	<b>26</b>
2.1. Les analyses quantitatives de textes par genre littéraire.....	26
2.1.1. Analyse des activités de lecture du poème dans le manuel Édito B1 (2018)	32
2.1.2. Analyse des activités de lecture du poème dans le manuel Par ici B1 (2016)..	34
2.1.3. Présentation et analyse des activités de lecture du poème dans le manuel : Saison B1 (2015).....	36
<b>3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>41</b>
3.1. La méthodologie qualitative, le choix du corpus et le public cible.....	41
3.2. Présentation de la proposition didactique et de la conception du plan de cours conçu.....	45
3.3. Sous un feu de rocher de Rita Mestokosho (1966) : proposition didactique pour la salle de classe de FLE niveau B1.....	48
3.3.1. La prélecture.....	48
3.3.2. La lecture.....	50
3.3.3. La post lecture.....	53
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>55</b>
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	56
ANNEXES.....	60

## INTRODUCTION

La poésie est marginalisée. Elle fait figure de parents pauvres dans des cours de Français Langue Étrangère (désormais FLE) à l'université. Elle n'est pas le centre des discussions entre enseignants de la langue française. C'est avec ce point de départ que nous nous demandons de quelle façon pouvons-nous contribuer à l'enseignement des poèmes en classe de FLE.

À notre avis, la poésie est partout dans notre expérience humaine. Mais la didactiser semble être un processus ardu et complexe. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de penser cette poésie en salle de classe. Pour mieux comprendre notre motivation, nous parlerons un peu de notre expérience avec la poésie, comment nous avons construit une relation avec elle et pourquoi nous trouvons essentiel la présence de la poésie dans un espace pédagogique.

C'est lors de la Licence en Lettres françaises à l'UFPE que nous avons découvert la poésie française à travers un poème. Nous étions encore au premier semestre du cours dans la discipline de Français I<sup>1</sup>. La professeure nous a présenté le poème *Déjeuner du matin* (1945) de Jacques Prévert (1900-1977). Le but de la lecture du poème était sa compréhension globale et l'acquisition de vocabulaire à partir du poème. Mes camarades de classe et moi-même avons aisément réussi à construire beaucoup d'images à partir de la lecture de ce poème, car il a éveillé notre imagination à partir de l'histoire qu'il raconte. Ce qui a attiré notre attention, c'était l'expérience de la lecture du poème vécu dans une atmosphère ludique en salle de classe. Nous avons fait une activité amusante, à savoir, des mimiques, des gestes avec le corps selon les vers du poème. La didactisation de ce poème a été conçue telle quelle, nous semble-t-il, à cause de notre niveau débutant en langue française. Malgré l'écart linguistique que nous avons à l'époque, nous avons eu une bonne expérience de lecture poétique, parce que nous avons utilisé le corps et les mains pour lire, pour dire le poème autrement. De même, nous avons étudié le vocabulaire du poème.

Dans la discipline de Théorie Littéraire<sup>2</sup>, centrée sur la poésie, nous avons appris à analyser ce type de texte. Nous avons aussi discuté des

---

<sup>1</sup> La discipline LE738: Francês I - Fonética e Fonologia – année 2019.

<sup>2</sup> La discipline LE744: Teoria da Literatura II - Poesia.

nuances entre poème et poésie, appuyés sur le théoricien Octavio Paz<sup>3</sup>. Nous avons réussi à la conclusion que la poésie est plus ample : elle est présente en chansons, en images, dans la nature ou même dans la ville. En parallèle, le poème est plutôt lié à la forme, il est présent dans les mots écrits.

C'est seulement au troisième semestre, à travers la discipline optionnelle de Poésie en Langue Française<sup>4</sup>, que nous avons en effet connu un éventail d'œuvres poétiques écrites en français. Nous avons parcouru une chronologie poétique dès la fin du XVIIIe siècle jusqu'à la contemporanéité. Il fallait comprendre l'époque, découvrir les poètes, lire les œuvres et expérimenter les sens. À partir de cette matière, nous avons élargi ce que nous pensons de ce qu'est la poésie. Les formes ne sont pas du tout la caractéristique essentielle d'un poème, une fois qu'ils sont, à l'époque, écrits en prose. Cela nous oblige à réfléchir à l'enseignement et à l'apprentissage d'une conscience poétique.

Ensuite, nous avons eu trois premières disciplines de littérature<sup>5</sup> où nous nous sommes rendues compte qu'il fallait faire quelque chose pour les poèmes. C'était par le biais de la traduction que nous avons eu le travail d'écrire une chose qui est déjà prête dans une autre langue. C'était un exercice de réécriture qui nous a beaucoup exigé cette conscience poétique : quel mot choisir sans changer le rythme et le sens originel du poème lu ? Devons-nous nous attacher plutôt à l'esthétique ou à la signification ? Qu'en est-il de la signification ? Est-ce qu'il en a une seule ou plusieurs ?

Au dernier semestre, nous avons étudié la discipline de Littérature du XVI siècle et du Moyen Âge<sup>6</sup>. La professeure nous a introduit à la lecture du poème *Sur la mort de Marie* (1578), écrit par Pierre de Ronsard. Dans l'exercice proposé, la première consigne fut de faire une lecture silencieuse et durant cette lecture souligner les vers qui ont attiré le plus notre attention. Nous avons aussi entouré les mots inconnus pour les chercher sur *google image* ou au dictionnaire. La deuxième consigne consistait sur l'écriture de nos images mentales, c'est-à-dire, d'écrire tout ce qui se passe dans notre tête à propos de notre lecture du poème. Ensuite, nous avons échangé nos pages du poème contre celles de notre binôme. La troisième consigne a consisté à faire une

---

<sup>3</sup> PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1982.

<sup>4</sup> La discipline LE1028: Poesia em Língua Francesa - de Baudelaire aos dias de hoje.

<sup>5</sup> Les disciplines LE789: Literatura em Língua Francesa IV - Século XX; LE788: Literatura em Língua Francesa III - Século XVIII e XIX; LE787: Literatura em Língua Francesa II - Século XVI e XVII.

<sup>6</sup> La discipline LE1016: Literatura Francesa do século XVI e da Idade Média.

transmodalisation<sup>7</sup> du poème de Ronsard dans une bande-dessiné, et enfin à écrire notre propre poème. C'était une séquence didactique qui a beaucoup exploré notre créativité.

En effet, au fil de ces années à l'université, nous avons beaucoup réfléchi à propos de la poésie. Nous avons eu beaucoup d'expériences avec ce genre littéraire : depuis la mimesis, la traduction et l'écriture créative. Ce parcours nous a permis d'être éveillée à la coexistence du faire poétique et du faire pédagogique en poésie dans la salle de classe.

Mais c'était juste comme monitrice de la discipline de Méthodologie de l'enseignement de langue française III : Littérature<sup>8</sup> que nous avons dû penser en tant que professeur « comment faire pour utiliser à bon escient la littérature ou plutôt le poème en salle de classe ? ». Nous allons tenter de répondre à cette question durant l'élaboration de ce mémoire de fin d'étude.

La prémisse de notre travail est alors la suivante :

Nous supposons que, par le biais des théories de la réception, nous pouvons bien utiliser les poèmes en salle de classe de FLE. Parce que, en suscitant la subjectivité chez le lecteur, nous pouvons, en tant que professeur, l'aider à construire des sens et reconstruire le poème à partir de soi. Nous pensons que le sujet-lecteur doit être le centre de l'enseignement et de l'apprentissage de littérature en FLE.

Une fois prise la décision de cet axe de recherche, ce qui nous reste encore est de répondre à une autre question importante : *quelle poésie* choisie pour cette étude ?

Nous avons compris que les poèmes explorés dans la salle de classe de FLE à l'université sont issus d'une poésie encore trop centrée géographiquement en France. Et la poésie faite par les francophones et les francophiles ? quelle place leurs accorder ? Elles ont fait défaut dans notre formation. C'est pourquoi nous avons décidé de détourner notre regard des poètes nés en France, surtout les célèbres vers une poétesse née en dehors de

---

<sup>7</sup> La transmodalisation est un transfert consistant à transposer des signes textuels en signes visuels mobiles (mouvement, gestuelle, espace, temps) et sonores (parole, bruit, musique). Elle peut se réaliser à travers des procédés tels que la concrétisation imageante, sonore, spatiale, gestuelle..., la condensation, la reprise et la transformation. La transmodalisation est une stratégie d'appropriation des univers narratifs, soit des œuvres premières et de leurs adaptations. Disponible sur <https://www.litmedmod.ca/theatralisation-de-contes-et-legendes-du-quebec-fles/ve-definitions-e-n-jeux-transmodalisation> Consulté le 23 février 2024.

<sup>8</sup> La discipline LE793: Metodologia de ensino de Língua Francesa III : Literatura.

l'Hexagone.

C'est durant la discipline de didactique de la littérature 2022.2 que nous avons pris connaissance de l'existence d'une voix poétique féminine. Alors, avec l'intention d'élargir nos frontières du poétique, nous avons choisi comme *corpus* de cette étude le poème *Sous un feu de rocher* (2014), de la poétesse Rita Mestokosho (1966-). Née à Ekuanitshit, une communauté Innue au Québec, elle est une des précurseurs de la littérature autochtone à la Province francophone du Canada. Dans ses œuvres, elle expose sa lutte et son engagement pour la préservation de sa terre natale, de sa langue maternelle Innue et aussi de sa culture. Nous mettons en relief le choix de la langue d'écriture poétique de Mestokosho. Selon la poétesse en question,

le français n'est pas la langue de ma mère. Mais le destin l'a mise sur ma route, et nous nous sommes apprivoisés. Nous nous sommes tellement apprivoisés que j'ai choisi de l'adopter. Ce ne fut pas un choix difficile car elle vit dans mes pensées quand le partage se fait sentir. (Mestokosho, 2010, p. 90 apud Premat ; Sule, 2011, p. 1)

À ce sujet, nous trouvons significatif le choix de s'exprimer en langue française, à l'égard de communiquer ses sentiments et sa lutte en dehors de sa communauté. Cependant, avant de présenter nos études de cette poésie autochtone, nous avons cherché d'autres travaux sur la poésie en question. Pour cela, nous avons cherché deux mots-clés dans deux plateformes de quête scientifique différentes, à savoir, le *Google Scholar* et le *Scielo Brasil*<sup>9</sup>.

Nous avons obtenu les résultats suivants : en ce qui concerne le *Google Scholar*, nous avons constaté, pour le syntagme poésie autochtone « poesia autóctona » 6.240 occurrences et poésie indigène « poesia indígena » 66.800 occurrences. Il ressort que ces occurrences existent dans des articles scientifiques, dans des mémoires de fin d'étude, dans des masters et des doctorats.

Parmi les recherches, nous en avons choisi cinq au *Google Scholar* par rapport à cette thématique. Ces écrits sont en note de bas de page<sup>10</sup>. Nous les

---

<sup>9</sup> La dernière consultation que nous avons faite, c'était le 15 novembre 2023.

<sup>10</sup> D'AMORIM, Miguel. May Sangara Kumissa: o encanto e o encontro com uma voz da poesia indígena brasileira e os ecos íntimos do leitor em sala de aula. Attena. Disponible sur <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34040> consulté le 28/02/2024 ; MATOS, Cláudia. Escritas indígenas: uma experiência poético-pedagógica. Revue Boitató. Disponible sur <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31192> consulté le 28/02/2024 ;

avons choisis parce que les trois premières discutent l'enseignement de la poésie autochtone en salle de classe au Brésil et leur importance pour donner une voix aux peuples indigènes et introduire d'autres voix que seules uniquement des classiques littéraires. Les deux autres, à la fois, montrent la force de la poésie faite par des autochtones canadiennes et tracent une relation entre les peuples originaires du Brésil et du Canada.

En ce qui concerne le *Scielo Brasil*, nous n'avons trouvé que 5 occurrences du syntagme « poesia indígena » et aucune pour « poesia autóctona ». Dans *Scielo Brasil*, les cinq articles rencontrés, même s'ils ne se préoccupent de la poésie en contexte de salle de classe, les recherches incluent des poèmes autochtones.<sup>11</sup>

Notre objectif principal est d'élargir les possibilités didactiques et de faciliter la tâche de l'enseignant de FLE s'il est en face à la demande d'un travail avec le texte poétique de par son parcours professionnel.

Pour mener à bien cette recherche fondée sur l'axe de l'enseignement-apprentissage de la poésie en classe de FLE, nous l'avons divisée en trois chapitres : Dans le premier, nous présenterons des mots-clés tels que poésie, enseignement, littérature, selon des dictionnaires spécifiques divers. Les textes théoriques qui fondent cette étude traitent de la lecture littéraire en langue étrangère, selon Germain (1993) et Xypas (2022); de la

---

LIMA, Paola. O ensino de literatura indígena a partir da poesia de Márcia Kambeba analisada pela via dos Estudos Culturais. Repositório UFT. Disponible sur <https://umbu.uft.edu.br/handle/11612/2192> consulté le 28/02/2024 ;

CARVALHO, Ramundo ; SILVA, Bartira. Leitura e tradução da obra da poeta indígena canadense Joséphine Bacon. Revue Contexto. Disponible sur <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/38351> consulté le 28/02/2024.

SCHNEIDER, Liane. Vozes de escritoras indígenas das Américas: resistência em forma de verso no Canadá e Brasil. Revue Interfaces. Disponible sur <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/9839> consulté le 28/02/2024 ;

<sup>11</sup> ARAÚJO, Edileuza ; PEREIRA, Nilo ; TESTA, Eliane. Alea: estudos neolatinos. Entre cantos e poesias a voz de uma mulher indígena ecoa e resiste: entrevista com Márcia Kambeba. N° 1, v. 25, pp. 345-355, 2023. Disponible sur <https://www.scielo.br/j/alea/a/HmfLvK7yt8BPQcwXGgbfTtQ/?lang=pt> consulté le 28/02/2024 ;

FREITAS, Karine ; MENDES, Talita. Experiências decoloniais: Graça Graúna, Mel Duarte, Gabz e Stephanie Borges. Estudos de literatura brasileira contemporânea. N° 69, 2023. Disponible sur <https://www.scielo.br/j/elbc/a/4Nrd8bJt8KgNHb3CtJx6ztk/?lang=pt> consulté le 28/02/2024 ;

OLIVEIRA, Ana ; RÊGO, Angela ; TOLOMEI, Cristiane. Ay Kakuyri Tama, eu moro na cidade: a poesia filosófica indígena de Márcia Kambeba no contexto do Estado-nação brasileiro. estudos de literatura brasileira contemporânea. N° 65, 2022. Disponible sur <https://www.scielo.br/j/elbc/a/c4wWp33w6wVQ7kVCzbsM7SC/?lang=pt> consulté le 28/02/2024 ;

BOSI, Viviana. Poesia brasileira contemporânea: um panorama. Revista brasileira de literatura comparada. N° 41, v. 22, pp. 46-57, 2020. Disponible sur <https://www.scielo.br/j/rblc/a/xkTMSNZmYWrpJxdQVLbd7Cb/?lang=en> consulté le 28/02/2024 ;

FIGUEIREDO, Eurídice. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. Estudos de literatura brasileira contemporânea. N° 53, pp. 291-304, 2018. Disponible sur <https://www.scielo.br/j/elbc/a/WZ3RgCMQmqsg5JpLwck9hBj/?lang=pt> consulté le 28/02/2024.

lecture de poésie Brillant-Rannou (2016) et Martin (2010) ; et des théories de la réception à la lumière de la lecture subjective dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), Rouxel (2018) et Xypas (2018). Dans le deuxième chapitre, nous présenterons la place du poème dans les méthodes analysées de FLE. Enfin, dans le dernier, nous présenterons une proposition didactique du poème choisi. Notre mémoire se clôt avec une conclusion, des références bibliographiques et des annexes.

# 1. CADRE THÉORIQUE

Dans le cadre théorique, nous présenterons les théories sur lesquelles nous nous sommes basées pour construire cette étude. Il sera divisé en deux parties : la première relative aux notions de mots-clés de notre étude ; la seconde, sur la lecture littéraire en langue étrangère : une brève présentation ; La lecture de poésie ; et La poésie en classe de FLE.

## 1.1. La lecture littéraire en langue étrangère : une brève présentation

Généralement, lorsque nous pensons, en didactique des langues-cultures, à une classe de FLE, ce qui est mis en relief est l'acquisition de compétences écrites et orales : l'écoute, la parole, l'écriture et la lecture. Et lorsque nous parlons de lecture, nous nous attachons à la compréhension textuelle. Cet acte de lecture est toujours exercé en classe de FLE, mais cela ne veut pas dire ni que les étudiants sont capables de lire un texte littéraire, ni que les professeurs sont capables de les enseigner. De cette manière, nous faisons en premier lieu une distinction entre la lecture ordinaire de la lecture littéraire. Mais, c'est quoi la lecture ?

D'après le *Dictionnaire de l'Académie Française*, disponible en ligne<sup>12</sup>, la lecture est une « action de déchiffrer un texte, d'en identifier les caractères et les mots pour en comprendre le sens ». En d'autres termes, elle est caractérisée par le simple déchiffrement de signes. D'après Gilles Thérien (2007), s'appuyant sur une perspective sémiotique, ces signes remplacent l'objet qui est absent. Alors, nous pouvons conclure que lire un texte purement informationnel est connaître, dans un premier temps, le lexique ; puis, l'associer à l'objet auquel il fait référence. C'est-à-dire, pour lire nous avons besoin des savoirs. Certes, l'histoire de la lecture de textes informatifs est assez considérable dans le domaine des Lettres. Cependant, notre intérêt est de présenter davantage la lecture littéraire, car nous sommes persuadées qu'il faut différencier la lecture de textes informatifs de la lecture de textes littéraires.

---

<sup>12</sup> Disponible sur <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L0501> consulté le 10 février 2024.

C'était en 1984, dans un colloque à Reims, que Michael Picard avec d'autres chercheurs en théorie de la littérature a établi le concept de lecture littéraire (Langlade ; Rouxel, 2020). L'acte de lire de la littérature implique une lecture intime et particulière. Or, qu'est-ce qu'ils ont voulu dire par là ? D'une part, nous sommes intéressés par le sujet-lecteur et sa subjectivité, de l'autre, nous ne pouvons pas accéder à un seul sens collectif, représenté par un signe figé, parce que

Confronté aux propositions fictionnelles d'une œuvre, chaque lecteur ne se raconte pas la même histoire. À travers le prisme de sa mémoire intertextuelle, de ses références culturelles, de son histoire propre, de son expérience du monde, de ses désirs et de ses fantasmes, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre (Langlade ; Rouxel, 2020, pp. 31-32)

Conformément à R. Xypas (2022), les expériences du lecteur favorisent cette différenciation en salle de classe, une fois que nous pouvons susciter leur sensibilité à partir d'elles. La lecture littéraire « présente une construction sociale et identitaire fondée sur la dimension interactive éveillée par les connaissances antérieures du lecteur entre expérience et résistance »<sup>13</sup> (Xypas, 2022, p. 7-8, C'est nous qui traduisons).

Si nous prenons en considération la subjectivité du lecteur de littérature, nous privilégions les facteurs psychologiques de ce lecteur. De cette façon, nous provoquons une deuxième distinction entre la lecture, surtout la littéraire, en langue maternelle et en langue étrangère. Car lire dans une autre langue qui n'est pas la nôtre exige des efforts cognitifs de celui ou de celle qui lit.

Pour cette raison, Claude Germain et Joan Netten (2010) affirment que nous ne devons pas présupposer que l'élève doit justement transférer ses habiletés acquises en langue maternelle pour la langue étrangère, dans une perspective de développement de la littératie<sup>14</sup>. D'après Germain (1993), la langue est vue, par la psychologie cognitive, comme un ensemble des concepts abstraits qui permettent la compréhension de nouveaux énoncés en nouvelles

---

<sup>13</sup> Texte original : a leitura literária apresenta uma construção social e identitária fundamentada na dimensão interativa despertada pelos conhecimentos anteriores do leitor entre experiência e resistência.

<sup>14</sup> Alberta Education définit la littératie comme étant l'habileté, la confiance et la volonté d'interagir avec le langage pour acquérir, construire et communiquer un sens dans tous les aspects de la vie quotidienne. Le langage se décrit comme un système de communication construit en fonction de facteurs sociaux et culturels. Disponible sur : <https://education.alberta.ca/litt%C3%A9ratie-et-num%C3%A9rerie/litt%C3%A9ratie/everlyone/ce-st-quoi-la-litt%C3%A9ratie/> consulté le 24 février 2024.

situations. Dans cette perspective, l'apprenant joue un rôle actif dans son propre apprentissage en langue étrangère. Il est maintenant le responsable pour la formulation des hypothèses à partir des connaissances déjà acquises en langue maternelle, gardées dans la mémoire. « Le processus d'apprentissage est donc défini en trois étapes : mémoire sensorielle, mémoire à court terme et mémoire à long terme » (Germain, 1993, p. 66). De ce fait, l'approche communicative, laquelle met en relief cette distinction entre langue maternelle et étrangère, « repose plutôt sur les besoins, intérêts et attentes des apprenants, d'où sont tirés les objectifs d'apprentissage » (Germain, 1993, p. 92).

Le mot lecture sans l'adjectif littéraire est différent de celui qui est écrit avec l'adjectif. Ainsi, la lecture littéraire, notamment si elle est faite en langue maternelle, est différente de la lecture faite en langue étrangère. Nous sommes en face de deux problématiques : l'une c'est celle de la lecture en langue étrangère, compétence que les étudiants, les futurs professeurs de FLE doivent apprendre pour enseigner ; l'autre c'est la lecture de poésie, un genre de moins en moins pratiqué lorsque nous le comparons avec la prose.

## 1.2. La poésie entre notions de lecture et de poème

Avant de réfléchir aux spécificités de la lecture poétique, il faut conceptualiser la poésie. Selon le *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL)<sup>15</sup>, la poésie est un « genre littéraire associé à la versification et soumis à des règles prosodiques particulières, variables selon les cultures et les époques, mais tendant toujours à mettre en valeur le rythme, l'harmonie et les images ».

D'après le *Dictionnaire du Littéraire* (2004, p.464), « la 'poésie' et surtout le 'poétique' évoquent souvent le sentiment que procure une perception inhabituelle et touchante du monde », c'est-à-dire, qu'elle apporte une charge émotionnelle inhérente à elle-même. La poésie est un « lieu d'invention plutôt que d'expression du monde, elle affirme ainsi sa puissance critique et ses pouvoirs de subversion historique » (Aron ; Saint-Jacques ; Viala, 2004, p. 465).

Nous comprenons, donc, que la poésie apporte des valeurs esthétiques,

---

<sup>15</sup> Disponible sur <https://www.cnrtl.fr/definition/po%C3%A9sie> consulté le 14 novembre 2023.

émotionnelles et critiques. Grâce à ces particularités, la lecture des poèmes est différente de la lecture, par exemple, de la prose. Pour comprendre comment lire ce genre littéraire, nous nous sommes basées sur les travaux de la chercheuse Nathalie Brillant Rannou.

D'après l'auteure, « lire un poème, c'est une expérience de remise en cause de la linéarité usuelle du signifiant, de mise en relief d'unités que le langage non poétique unifie en permanence dans un continuum opaque et indistinct » (2016a, p. 89). C'est-à-dire, lire la poésie se différencie de la lecture d'un roman, par exemple, à cause d'un manque de linéarité. Nous pouvons dire que la lecture poétique se fait à partir de flux. Brillant Rannou affirme que « le lecteur de poésie vit également le sens à partir de fragments qui se retrouvent isolés faute de combinaisons spontanées sur l'axe syntagmatique » (2016a, p. 89).

Cette affirmation, nous amène à une autre distinction entre ces deux types de lecture, d'après Brillant Rannou (2016a, p. 91), nous pouvons lire ce qui suit :

le poème invite à la lecture approfondie, celle que l'on « creuse », soucieuse de décoder « les images », l'implicite, l'ironie, le contexte, et jusqu'aux « intentions d'écriture de l'auteur ». La poésie incite à une posture scolaire de décryptage, de prise en compte de la complexité, et donc impose des devoirs au lecteur. Ceux du lecteur de roman semblent mieux acceptés, car l'effort de métalecture peut être différé, modéré, et porteur d'un espoir de compréhension aboutie.

Nous comprenons par cette affirmation que la lecture de roman offre une certaine facilité à comprendre, peut-être pour leur linéarité et leur complétude. Au moins, c'est la sensation qui reste chez les lecteurs. Contrairement, la lecture de poème peut avoir beaucoup plus d'écarts qui "doivent" être attentivement diminués entre le poème et son lecteur. Autrement dit, il semble que les lecteurs pensent avoir plus de liberté et d'autonomie pour lire un texte continu comme le roman, mais que la lecture de poème demande le retour et l'attention aux détails, les implicites. En effet, la lecture poétique est une quête éternelle de signification, surtout de signification que l'on rencontre dans la tête des lecteurs à partir de la lecture du poème.

Alors, nous ajoutons ici un autre élément, celui de l'image produit à partir de la lecture de poèmes. Selon Gilles Thérien (2007), l'enjeu des images

mentales peut provoquer des possibilités de sens qui permettent au lecteur de décider ce qu'il reçoit. Parce que « la *memoria* du texte est la sienne ». (Thérien, 2007, p. 215). En ce qui concerne l'imagination du lecteur, ils créent des images hétérogènes en accord avec leur expérience du monde, soit ses souvenirs, soit l'imaginaire collectif de la société qu'il vit, soit encore des expériences esthétiques antérieures, à l'exemple des souvenirs littéraires (Rouxel, 2018a).

Il ressort que l'emphase est mise sur le sujet-lecteur. En conformité avec Rouxel (2007) « toute véritable expérience de lecture engage la totalité de l'être » (p. 69) C'est le lecteur qui va achever le sens du poème, lequel n'est jamais fini. Le lecteur va réagir au texte dans les champs affectifs, inconscients et imaginaires. Par voie de conséquence, « le texte du lecteur résulte d'un métissage du texte de l'auteur et de l'imaginaire du lecteur ». (Rouxel, 2018a, p. 3). Nous avons vécu une expérience en salle de classe dans le domaine de la création artistique des images mentales à partir des nombreuses lectures du poème *Sur la mort de Marie* (1578) écrit par Pierre de Ronsard (1524-1585)<sup>16</sup>.

Certains dispositifs innovants ont été développés par des spécialistes pour stimuler ce sujet-lecteur à la lecture de poésie en salle de classe de FLE. À titre d'exemple, Brillant Rannou a imaginé

« l'écriture dans les marges » qui permet un dialogue entre deux lecteurs, ou encore, « Écrire à quatre mains » (celles de l'auteur et celles du lecteur) qui repose sur le geste anthologique et compose une nouvelle œuvre à partir d'extraits sélectionnés par le lecteur (Rouxel, 2018a, p. 13)

Serge Martin (2010), quant à lui, affirme et nous sommes d'accord avec lui que nous devons considérer premièrement faire la lecture avant de tenir une explication du poème, connaître l'œuvre avant de définir le genre ou les critères de jugement et d'identification de cette œuvre. Ainsi, nous pourrions avoir une expérience empirique avec la poésie. Pour cela, il faut discuter l'enseignement des textes poétiques en salle de classe de FLE.

Brillant Rannou (2016b) trace un parcours de la didactique de la poésie à partir des pionniers Daniel Delas (1978), Laurent Jenny (1980) et Georges Jean

---

<sup>16</sup> Si vous voulez approfondir la lecture sur la création artistique des images mentales qui sont le texte du sujet-lecteur, lisez l'article scientifique **O ensino da poesia francesa do século XVI : Desenhando a leitura do poema *Sur la Mort de Marie* (1578) de Pierre de Ronsard (1524-1585)**. In : *Ecologias da esperança: transgressões e (trans)formações na/para educação brasileira*. The Specialist, vol. 45, n. 2, pp. 143-162, 2024. Disponible sur : <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/64147/44486>. Dernière consultation le 28/03/2024.

(1980). Celui-ci qui, en 1994, dépasse la croyance de la poésie vue comme une des beautés admirables parce qu'inutiles. Dans les années 90, à Marseille, il est mis en relief « les problèmes aigus de la compatibilité entre transgression poétique et norme scolaire, entre insécurité artistique et instruction du lecteur, entre radicalité d'une expérience et prescriptions académiques » (Brillant Rannou, 2016b, p. 13). Jean-Yves Debreuille (1995, apud Brillant Rannou 2016b) a déjà fait à ce temps-là des remarques à propos des paradoxes de la lecture de poème en classe, car celui-ci en dépit de sa polysémie peut évoquer de sens collectifs. Ces discussions qui ont déjà complété une vingtaine d'années résonnent encore aujourd'hui.

Conformément à Serge Martin (2010), nous devons forcément enseigner le français avec les poèmes, renouveler les Programmes qui voient encore la poésie d'une façon sacralisée, donc, inaccessibles en salle de classe. Il faut encore repenser l'utilisation des textes poétiques pour remplacer les autres textes considérés plus longs et moins vites. Selon S. Martin « chaque fois qu'on fait « poésie », augmenter le présent des poèmes, c'est-à-dire peut-être le présent des écritures, des lectures, des expériences, des vies y compris des apprentissages, des savoirs et des saveurs... » (Martin, 2010, p. 4). Certes, il faut mettre les poèmes au cœur de l'enseignement du FLE, mais, il reste encore à préciser comment les travailler en classe. Alors, une des entrées innovantes est celle qui met le sujet-lecteur au centre de son apprentissage. Autrement dit, nous sommes favorables aux théories de la lecture subjective.

### 1.3. La lecture subjective en classe de FLE : une introduction

L'enseignement de poésie est communément fait de manière objective dans les écoles au Brésil. C'est-à-dire, il n'y a pas un espace pour l'interprétation libre, la voix des sujets-lecteurs. Les élèves sont conditionnés à trouver la bonne réponse à partir du texte et de ce que le poète veut dire, même s'ils n'ont pas accès à la tête de l'auteur.

Il faut renouveler l'enseignement démodé d'une poésie d'un seul sens. Pour cette raison, beaucoup de chercheurs se dédient aux théories de la réception, lesquelles prennent en considération le lecteur. Nous nous intéressons plus spécifiquement à la lecture subjective. De ce fait, selon Rouxel

(2018b, p. 11),

la lecture subjective est une forme de lecture littéraire où s'exprime pleinement la singularité d'un lecteur empirique. Elle rend compte de la manière unique dont ce lecteur réagit à une œuvre en exposant sa personnalité profonde, ses valeurs, son imaginaire.

Cela veut dire que l'acte de lire un texte poétique, à la lumière de cette approche, met l'accent sur ce que nous nommons le sujet-lecteur. Toutes les lectures sont orientées vers la relation auteur-œuvre-lecteur, comme le propose Xypas (2018a). Selon Rouxel (2018b) nous ne devons pas abandonner l'idée d'un lecteur critique, mais « il importe avant tout que la lecture soit un acte par lequel le sujet puisse réfléchir, penser le monde et se penser, s'ouvrir et s'émanciper, trouver des échos dans sa vie personnelle » (p. 13).

Nous comprenons que le sujet-lecteur lit à partir de soi, de ses expériences et de ses lectures précédentes. Pour cette raison, nous ne pouvons pas contrôler la façon dont le texte agit sur le lecteur. En conformité avec Rouxel (2018b), « le lecteur est co-auteur du texte, et dans cette co-création, l'alchimie entre apports de l'auteur et apports du lecteur est variable, mobile, changeante, au sein d'une même œuvre, en fonction des contextes de lecture ». (p. 12)

R. Xypas (2018a), quant à elle, à l'essai de définir ce sujet-lecteur, le comprend en tant que l'Autre :

Ainsi, pour tenter de définir le lecteur littéraire, le préfixe latin *alter* vient à l'esprit. Dans le dictionnaire, *alter* signifie un autre, un autre différent, opposé. Je propose ici cependant que l'*alter* évoque le lecteur avec son autre, différent, modifié, modulé, diversifié. En outre, je propose la combinaison du préfixe alter + lecteur, désormais *alter-lecteur*, que je définis comme un véritable lecteur car proche de lui-même se défiant entre limites et frontières se découvrant entre sensations et défis relevés. (p. 57, C'est nous qui traduisons)<sup>17</sup>

Autrement dit, la lecture littéraire ou poétique rend possible que le lecteur devienne un Autre. Ces sensations ne peuvent pas être limitées, car il se découvre multiples à chaque lecture : « Cette floraison de textes de lecteurs est finalement constitutive de l'œuvre elle-même : elle est manifestation de sa

---

<sup>17</sup> Texte original : Assim, em busca de definir o leitor literário, me vem à mente o prefixo latino *alter*. No dicionário *alter* significa 'um outro, outrem, diferente, oposto'. Aqui proponho, entretanto, que *alter* suscite o leitor com o seu outro-diferente, modificado, modulado, diverso. Vou mais além, proponho a junção do prefixo alter + leitor doravante *alterleitor* que defino como leitor real porque perto de si mesmo desafiando-se entre limites e fronteiras, descobrindo-se entre sensações e desafios.

présence vivante dans l'espace et le temps ». (Rouxel, 2018b, p. 13)

Pour accéder à ce « moi » multiples, il faut se défier à explorer, à découvrir et à connaître des littératures au pluriel, dans une quête de l'altérité produite à travers le littéraire. Ainsi, la suggestion de Catherine Mazauric (2004) apud Rouxel (2018b), est

la lecture d'œuvres déconcertantes issues de la littérature étrangère francophone. Face à l'altérité profonde des personnages auxquels on ne peut s'identifier, ces œuvres font surgir chez les lecteurs la pluralité des « moi volatils » (...) Elles obligent les lecteurs à réévaluer leur rapport au monde, à s'ouvrir à autrui, à reconsidérer leur système axiologique et confèrent à l'expérience identitaire une valeur éducative et citoyenne plus efficace que « le recours incantatoire aux valeurs de tolérance et de partage ». (p. 13-14)

Les concepts de lecture subjective et de sujet-lecteur brièvement présentés, il faut maintenant se pencher sur ces théories vers l'enseignement de FLE.

D'après Rouxel (2018b), pour susciter la subjectivité de l'élève nous ne devons plus appréhender la littérature à partir de l'extérieur. Autrement dit, « elle devient une pratique active, un exercice de pensée en prise avec la vie » (p. 14). De cette façon, il faut penser au choix des œuvres qui favorisent l'implication du lecteur, en accueillant leur sensibilité. De plus, les professeurs doivent orienter les questionnements vers les effets du texte littéraire sur les apprenants-lecteurs. Les consignes doivent prendre en compte l'émotionnel, les formulations des hypothèses et les réactions par rapport à la lecture qui sera faite.

D'après Xypas (2018b), la pratique de lecture littéraire est une activité qui demande une prise de conscience par le lecteur. La lecture, donc, peut et doit être enseignée. Une fois que l'élève est capable de reconnaître et d'identifier sa propre subjectivité, il peut ainsi mieux comprendre les sens et les effets que le texte a produit en lui.

Cette lecture subjective n'est pas aléatoire. Nous pouvons donc observer la manière dont la subjectivité du lecteur est éveillée. Pour cela, il faut reconnaître les marques subjectives du lecteur avant, durant et après la lecture. Xypas (2018b) affirme qu'il existe au moins deux façons de manifestation de la subjectivité chez le sujet-lecteur : le perceptible-analysable et le perceptible non-analysable. Celle-ci représente les émotions suscitées, généralement dans le flux de la première lecture, lorsque le lecteur n'a pas encore pris conscience

de l'action du texte sur lui-même. Cela représente le moment où le lecteur, à partir d'une activité de relecture, par exemple, fait attention à l'effet que le texte provoque en lui. Nous pouvons 'matérialiser' cette subjectivité du sujet-lecteur dans les gestes de lecture, par exemple, lorsqu'il prend des notes, souligne des passages ou plie les feuilles de l'œuvre lue.

Ainsi, la lecture subjective active des niveaux cognitifs et affectifs du sujet-lecteur, en le mettant en relief. Enfin, c'est grâce à la subjectivité analysable que la lecture des textes littéraires dans ces perspectives-là fait du sujet-lecteur un acteur social conscient de ses émotions, de sa dimension affective par rapport au lu. (Xypas, 2018b, pp. 167-168, C'est nous qui traduisons)<sup>18</sup>

L'enseignant doit créer un environnement adéquat pour que l'élève soit à l'aise de s'exprimer et de manifester ses émotions qui échappent à sa lecture. Il doit aussi provoquer une lecture consciente en demandant à l'élève des journaux de lecture, de prise de parole avec ses pairs, des brouillons, et toutes autres activités qui servent à extérioriser ses subjectivités toujours présentes dans l'acte de lire. Étant donné que nous traitons de la lecture de poésie en didactique de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE, nous présenterons des notions de didactique, proposition et pédagogie.

## 1.4. Les notions de didactique, proposition et pédagogie

Avant d'exposer notre proposition didactique, il faut d'abord soulever quelques concepts clés, notamment didactique, pédagogie et proposition. Nous prétendons, donc, essayer de différencier ces notions afin de les clarifier. À ce propos, nous nous appuyons sur *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* (2014), sous la direction des psychopédagogues Alain Rieunier et Françoise Raynal.

Selon les auteurs que nous venons de citer, le mot didactique peut avoir deux sens différents : l'un, c'est l'acception commune qui « renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline » (2014, p. 501) ; l'autre, c'est l'acception moderne qui se préoccupe des

---

<sup>18</sup> Texte original : Assim, a leitura ativa os níveis cognitivos e afetivos do sujeito-leitor, marcando-o. Enfim, é graças à subjetividade analisável que ler textos literários nesta perspectiva faz do sujeito leitor um ator social consciente de seus sentimentos, de sua dimensão afetiva na relação ao lido.

situations d'enseignement/apprentissage, elle met en relief l'interaction entre les enseignants et les apprenants. D'ailleurs, ces deux sens complémentaires nous mènent à la transposition didactique, « l'activité qui consiste à transformer le 'savoir savant' en 'savoir à enseigner' » (2014, p. 506). En d'autres termes, c'est l'acte de choisir ce qui doit être transposé, comment le transposer en tenant compte du public cible.

Le mot *pédagogie*, se propose à la fois de réfléchir sur les stratégies d'enseignement et comment favoriser l'apprentissage, en vue de l'efficacité de l'action enseignante. Il existe plusieurs pédagogies, parce qu'elle « est une action complexe, fédérée par des valeurs (l'idée que le pédagogue se fait de l'homme, de la société, et de leur rapport mutuel) » (2014, p.1034). C'est-à-dire que la pédagogie est inévitablement soumise aux idéologies.

Alors, il y a une ligne fine entre la didactique et la pédagogie. La première est la responsable pour penser les méthodes de chaque matière scolaire, pour préconiser l'épistémologie de l'étudiant, du professeur et des savoirs. La seconde est centrée sur toute l'action éducative, subordonnée à un ensemble de croyances.

Nous avons encore une définition à traiter, celle de proposition.

En psycholinguistique, la 'proposition correspond à la plus petite unité de discours qui puisse prendre une valeur de vérité *vrai* ou *faux*. D'un point de vue psychologique, cette définition se transforme en : la plus petite unité sémantique intégrée susceptible d'être traitée et mémorisée' (Le Ny, 1995, p.386 apud Rieunier ; Raynal, 2014, p.1.157).

Nous comprenons par proposition, dans un contexte de salle de classe, la partie coupée et planifiée d'un savoir cible vers la facilitation de l'enseignement et de l'apprentissage de celui-ci.

À partir de notions présentées, nous avons développé une fiche didactique pour être utilisée en salle de classe par les enseignants de FLE. Le savoir à enseigner c'est, de façon générale, le poème *Sous un feu de rocher*, de la poétesse Innue Rita Mestokosho. De cette façon, appuyées sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001), nous avons choisi le niveau B1 pour l'élaboration de la proposition didactique. Nous justifierons ce choix dans la méthodologie laquelle se rencontre au chapitre trois.

Pour cela, nous passons à présent à une présentation critique de la place du texte poétique dans des manuels de FLE niveaux B1.

## 2. LA PLACE DU POÈME DANS LES MANUELS DE FLE

Dans cette partie, nous présenterons et analyserons quelques manuels de FLE, conçus pour le niveau B1, afin de voir la place qui occupe le texte poétique.

### 2.1. Les analyses quantitatives de textes par genre littéraire

Pour réaliser cette présentation-analyse, nous avons choisi les manuels suivants : *Cosmopolite 3* (2018) ; *Défi 3* (2018) ; *Edito B1* (2018) ; *Par ici B1* (2016) et *Saison 3* (2015), respectivement. Notre analyse consiste à identifier les textes littéraires dans les cinq manuels que nous venons de mentionner ci-dessus. Tout d'abord, nous avons fait une analyse quantitative des genres littéraires présents dans chaque manuel : poésie, prose et théâtre. Ensuite, après avoir classé les textes rencontrés, nous avons constaté qu'il existe conte, roman, théâtre, légende, fable, nouvelle ou poème. Nous allons investiguer les propositions d'activités avec les poèmes étudiés.

Pour assurer qu'il n'y aura pas de confusion, nous avons créé un petit sous-titre référent aux couleurs de chaque genre littéraire utilisé dans les graphiques ci-dessous : Le rouge  pour le roman ; Le jaune  pour le conte ; Le bleu  pour le poème ; Le vert  pour la légende ; Le marron  pour la fable ; Le violet  pour la nouvelle.

Premièrement, nous avons cherché les textes littéraires dans nos échantillons. Nous avons commencé donc par *Cosmopolite 3* (Hirschsprung ; Tricot, 2018), dans laquelle nous n'avons trouvé qu'un seul texte littéraire, à la page 21. Lauréat du prix Goncourt et publié en 2008, l'extrait du roman français que nous avons rencontré est intitulé *Un brillant avenir*, de l'écrivaine Catherine Cusset (1963-);

**Graphique 1** : extrait de roman



**Source** : Cosmopolite 3

Ensuite, nous avons analysé le manuel *Défi 3* (Biras ; Chevrier ; Witta, 2018), dans lequel nous n'avons trouvé qu'un conte, à la page 38. Il s'appelle *Amna et sa marâtre*, il n'y a ni de date de publication du conte ni la date de vie ou de la mort de l'auteur.

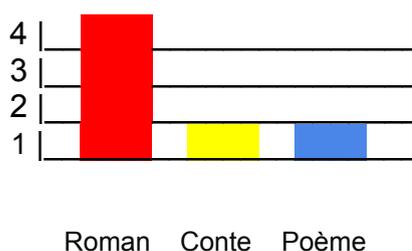
**Graphique 2** : conte



**Source** : Défi 3

Dans le manuel *Édito B1* (Dufour et al., 2018) nous avons trouvé six textes littéraires : quatre romans, un conte et un poème. Ces textes figurent aux pages suivantes : 34, 77, 83, 112, 113 et 129. Les romans sont les suivants : *Trois jours chez ma mère* (2005), de l'écrivain belge François Weyergans (1941-2019) ; *La révolte de accents* (2007), une fiction de l'écrivain français Erik Orsenna (1947-) ; *Monsieur Ibrahim et les fleurs du coran* (2001), de l'écrivain français Éric-Emmanuel Schmitt (1960-) et, *Jean de Florette* (2004)<sup>19</sup>, de l'écrivain français Marcel Pagnol (1895-1974). Le conte est le classique *Le petit prince* (1943), de l'écrivain français Antoine de Saint-Exupéry (1900-1940), et le poème est *Dessin dans le ciel* (1968), du poète Claude Roy (1915-1997).

**Graphique 3** : roman, conte, poème

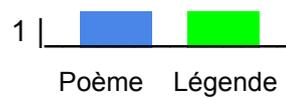


**Source** : Édito B1

<sup>19</sup> L'œuvre originale date de 1968, cependant, l'édition utilisée par le livre Édito date de 2004.

Le manuel *Par ici B1* (Desjardins ; Proulx ; Sauvé, 2016), dispose, à la fois, de seulement deux textes littéraires, à savoir, une légende et un poème, tous deux présents à la page 129. La légende est intitulée *L'indien qui ne regardait pas la mer* (2005), de l'écrivain québécois Bujold R G, et le poème est *Bleuets et abricots* (2016), de la poétesse Innue<sup>20</sup> Natasha Kanapé Fontaine (1991-).

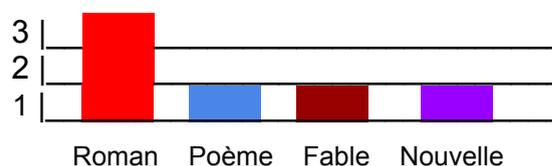
**Graphique 4** : poème, légende



**Source** : Par ici B1

Enfin, *Saison 3* (Cocton, 2015) somme un total de six textes littéraires, contenant trois romans, une fable, une nouvelle et un poème. Il y a deux récits autobiographiques : l'un est *Comme une chanson dans la nuit* (2003), de l'écrivain français Alain Rémond (1946-) ; l'autre est *Mãn* (2013), de l'écrivaine vietnamienne Kim Thúy (1968-). Figure dans la liste de romans, le classique *L'étranger* (1942), de l'algérien Albert Camus (1913-1960). La fable de l'auteur martiniquais Gilbert Gratien (1895-1985) est présente dans le livre *Fables créoles et autres écrits* (1996). La nouvelle *Les deux messieurs de Bruxelles*, publiée en 2012, est d'Éric - Emmanuel Schmitt. Et le poème *Les regrets* (1558), de Joachim du Bellay (1522-1560).

**Graphique 5** : roman, poème, fable, nouvelle



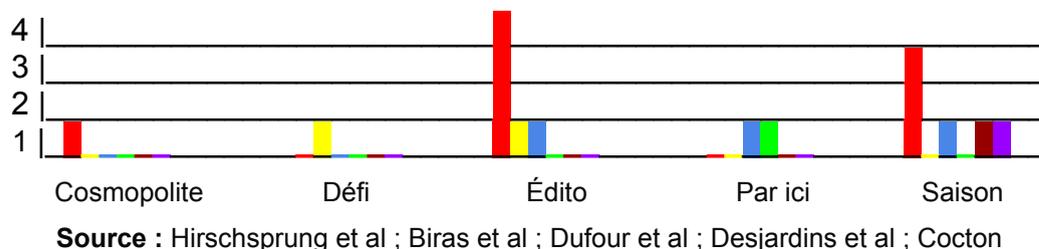
**Source** : Saison 3

À partir de ces graphiques, nous avons constaté que d'une part, les écrits littéraires sont encore peu utilisés dans les manuels de FLE, et d'autre part, parmi les genres observés, le plus fréquent est le roman, car il est présent

<sup>20</sup> Peuple autochtone du Québec, Canada.

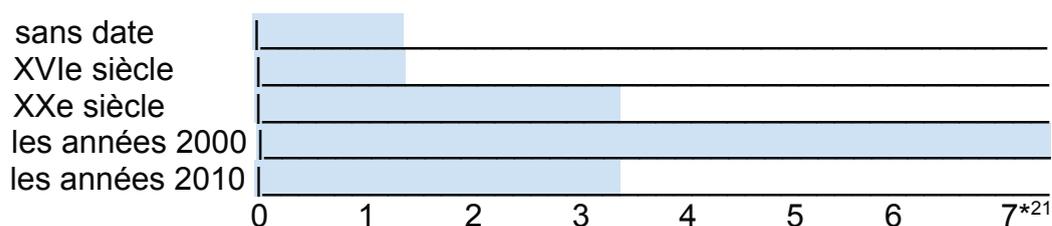
en quasi tous les livres didactiques que nous venons d'étudier. Pour avoir une vue d'ensemble de la distribution des textes littéraires dans le corpus analysé, voici le graphique ci-dessous :

**Graphique 6** : Cosmopolite, Défi, Édito, Par ici, Saison



Une autre information à souligner est la décennie des œuvres qui apparaissent dans ces manuels. Comme le démontre le graphique suivant :

**Graphique 7** : année, siècle de parution

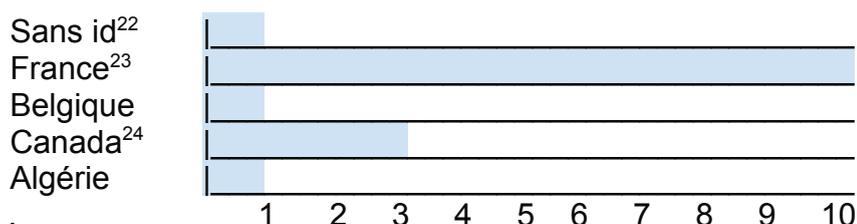


**Source** : Cosmopolite ; Défi ; Édito ; Par ici ; Saison.

Nous observons, donc, que la plupart des textes littéraires rencontrés dans ces cinq livres datent des années 2000. Ce qui veut dire que les œuvres contemporaines sont les plus courantes. D'ailleurs, nous mettons en relief le pays d'origine des écrivain.e.s, et nous avons observé que la majorité est européen, surtout français. Nous pouvons affirmer que la littérature francophone reste méconnue et délaissée vis-à-vis de la littérature produite en Europe, surtout en France. Voici le graphique ci-dessous :

<sup>21</sup> \*Comme nous avons déjà mentionné au *corpus* du texte, la première édition du roman *Jean de Florette* date de 1962, donc, nous devrions mettre ce livre dans la catégorie du XXe siècle. Cependant, l'édition utilisée par la méthode *Édito* (2018) date de 2004, par conséquent nous avons mis cette œuvre dans la catégorie des années 2000.

**Graphique 8** : pays des écrivain.e.s rencontré.e.s dans les manuels



**Source** : Cosmopolite ; Défi ; Édito ; Par ici ; Saison.

Bref, nous observons que la littérature présente dans les manuels de FLE se limite à la prose et à la France. Ils sont peu exploités d'ailleurs. Cela dit, maintenant nous allons nous consacrer à analyser comment ces textes, plus particulièrement les poétiques, ont été travaillés à niveau didactique dans les manuels *Edito B1* (2018), *Par ici B1* (2016) et *Saison 3* (2015). Pour mener à bien cette analyse, nous nous sommes basées sur l'article scientifique de R. Xypas de 2020 en ligne qui traite de la problématique de l'élaboration des questions pour des activités avec des textes littéraires.

De même, la chercheuse juste mentionnée propose des réflexions à propos de l'enseignement de la lecture littéraire comme un processus. C'est-à-dire, les étapes et implications cognitives et affectives du sujet-lecteur durant la lecture d'un texte littéraire. Dans une phrase : tout le parcours d'appropriation du texte, à partir de la création de sens par le lecteur. Xypas (2020) propose également des réflexions sur l'élaboration des questions dont les lecteurs puissent trouver les réponses aussi dans sa tête de lecteur, durant l'activité de lecture littéraire. Ce qui nous intéresse le plus pour bien analyser les activités, ce sont les tâches proposées par les manuels en question, notamment en ce qui concerne la lecture de poèmes. Est-ce que le processus est privilégié dans ces activités de lecture de poésie ? Est-ce que les élèves ont l'autonomie pour répondre aux questions ou ils doivent suivre une réaction attendue, c'est-à-dire, des réponses uniques ?

Tout d'abord, il faut comprendre les propositions de l'article qui soutiendra nos analyses. Le point de départ est de savoir ce que les lecteurs doivent avoir des objectifs de lecture bien que des stratégies pour assurer les

<sup>22</sup> Auteur sans aucune identification.

<sup>23</sup> Il y a dans cette catégorie un écrivain de la Martinique, territoire ultramarin français.

<sup>24</sup> Il y a dans cette catégorie une écrivaine québécoise d'origine vietnamienne.

tâches. Quels objectifs ? Quelles stratégies ? Le but est foncièrement de construire des sens à partir de connaissances antérieures des élèves, dans le processus de lecture littéraire. Quant aux stratégies nous verrons par la suite.

D'après Xypas (2020), les questions qui visent seulement la rétention des informations du texte lu ou les questions que les professeurs ont déjà une réponse prête dans leur tête ne favorisent pas les objectifs personnels des élèves, par conséquent, il n'y a pas une implication dans leur apprentissage. Bloom (1956) apud Giasson (1990) apud Xypas (2020) propose une taxonomie de niveaux cognitifs avec quatre catégories pour classer les questions, à savoir : 1) reconnaissance littéral ou souvenir ; 2) inférence ; 3) évaluation et 4) appréciation. La première suggère que « la question demandée à l'élève soit la reconnaissance des idées, informations, situations ou événements explicités dans le texte »<sup>25</sup> (Bloom, 1956 apud Giasson, 1990 apud Xypas, 2020, p. 6, C'est nous qui traduisons). La deuxième suggère que les élèves formulent des hypothèses. La troisième suggère que l'élève fasse une distinction entre le réel et l'imaginaire, et la dernière, que les élèves réagissent au texte littéraire de façon affective et intellectuelle.

Il y a une autre taxonomie, celle proposée par Pearson et Johnson (1978) apud Giasson (1990) apud Xypas (2020), laquelle « présente la particularité d'introduire des questions élaborées par les élèves à propos du texte en les reliant à leurs réponses »<sup>26</sup> (p. 6, c'est nous qui traduisons). Elle est divisée en trois catégories, à savoir : 1) relation explicite et textuelle ; 2) relation implicite et textuelle ; 3) et, relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur. Dans le 1 et 2, la question et la réponse proviennent du texte, et le lecteur doit faire des inférences. Dans la troisième, seulement la question provient du texte, la réponse est élaborée à partir des connaissances du lecteur.

De plus, Raphael (1986) apud Giasson (1990) apud Xypas (2020) présente deux catégories de réponses : celles trouvées dans le texte et celles qui proviennent de la tête du lecteur. La première est divisée en deux sous catégories : la réponse qui est dans une phrase dans le texte et la réponse qui est dispersée en plusieurs parties du texte.

---

<sup>25</sup> Texte original : a questão pede ao aluno para reconhecer ideias, informações, situações ou eventos expressos explicitamente no texto.

<sup>26</sup> Texte original : apresentam a particularidade de introduzir perguntas elaboradas pelos alunos sobre o texto, ligando-as às suas respostas.

Maintenant, nous analyserons les manuels choisis à partir de ces taxonomies relatives aux questions pour l'enseignement de la compréhension du texte littéraire et poétique.

### 2.1.1. Analyse des activités de lecture du poème dans le manuel *Édito B1* (2018)

La seule activité ancrée sur la poésie, dans ce manuel, se trouve dans l'unité 7 intitulée *Et si on parlait ?* La thématique traitée est celle du voyage. Cette partie du manuel va de la page 107 jusqu'à 122 organisée par des exercices présentés par lettres : de la lettre A jusqu'à la lettre L. L'activité que nous allons analyser est celle de la lettre F, à la page 113. Elle présente le poème *Dessin dans le ciel* (1968), du poète français Claude Roy (1915-1997), avec des notes de vocabulaire. À côté de ce poème, il y a une peinture très célèbre du néerlandais Vincent Van Gogh (1853-1890) : *La nuit étoilée* (1889). De plus, il y a six questions de compréhension et de production écrite. Voyez l'exercice tout entier dans l'annexe 3, à la page 68.

D'abord, nous analyserons l'activité de compréhension écrite, laquelle a cinq questions.

**Image 1** : Activité 1 de compréhension écrite avec le poème *Dessin dans le ciel* (1968)



**Source** : *Édito B1* (2018)

La première, dans l'image 1 ci-dessus, explore l'étape de la prélecture : « Lisez le titre. À votre avis, quel est le sujet de ce poème ? ». Nous pensons qu'il existe une tâche relative à l'usage de la stratégie de l'inférence, selon la taxonomie proposée par Bloom (1956) apud Giasson (1990) apud Xypas (2020). Autrement dit, il est demandé aux élèves l'élaboration des hypothèses dans la phase de pré lecture du poème.

**Image 2** : Activité 2, 3 et 4 de compréhension écrite avec le poème *Dessin dans le ciel* (1968)

- 2** Qu'est-ce que le poète propose de faire pour expliquer le chemin vers sa maison ?
- 3** À quoi sont comparés les objets qui tournent dans l'espace ?
- 4** Comment la Terre est-elle décrite ?

**Source** : *Édito B1* (2018)

Les questions deux, trois et quatre, dans l'image 2 ci-dessus, sont dans le champ de la reconnaissance littéral, car elles demandent aux élèves de chercher et trouver la réponse dans le poème lui-même. Nous pouvons dire que ces questions ont une finalité évaluative, une fois qu'elles demandent « Qu'est-ce que le poète propose de faire pour expliquer le chemin vers sa maison ? » ; « À quoi sont comparés les objets qui tournent dans l'espace ? » et « Comment la Terre est-elle décrite ? ». De même, les réponses données à ces questions, selon la taxonomie de Raphael (1986) apud Giasson (1990) apud Xypas (2020), sont aisément trouvées dans le poème. Donc, il n'y a pas un espace pour la réponse personnelle du sujet-lecteur, ce qu'il a ressenti en lisant le poème ou les sens construits à partir de leurs connaissances antérieures.

**Image 3** : Activité 5 de compréhension écrite avec le poème *Dessin dans le ciel* (1968)

- 5** Proposez un autre titre pour ce poème.

**Source** : *Édito B1* (2018)

La dernière question, dans l'image 3 ci-dessus, de cette partie de compréhension écrite est une consigne pour que l'élève propose un autre titre au poème. Nous pensons que cette question peut être dans un stage de reconnaissance des informations du texte pour l'élaboration d'un nouveau titre, bien comme dans le stage d'appréciation dont l'élève interagit avec le poème pour y réagir. Cependant, pour cela, il faut éveiller chez le lecteur des affections

pour qu'il puisse s'approprier de l'œuvre et penser à un titre qui ait du sens pour lui.

**Image 4 :** Activité 1 de compréhension écrite avec le poème *Dessin dans le ciel* (1968)



**PRODUCTION ÉCRITE**

**6** Imaginez un itinéraire dans un autre espace insolite en vous inspirant du poème.

**Pour indiquer un itinéraire**

- En sortant de..., vous irez tout droit.
- Continuez dans la même direction sur 200 mètres.
- Tournez à droite au troisième feu.
- Vous vous trouverez dans la rue Bleue.
- Il y a une boulangerie qui fait l'angle.
- Continuez jusqu'au bout de cette rue.
- Là, vous apercevrez une sorte de boule en verre. Vous y êtes.

**Source :** *Édito B1* (2018)

Ensuite, il y a une dernière activité, dans l'image 4 ci-dessus, celle de production écrite. La consigne est la suivante : « imaginez un itinéraire dans un autre espace insolite en vous inspirant du poème ». Cette tâche demande de la créativité aux élèves pour imaginer des lieux insolites. Néanmoins, elle ne déclenche ni l'appropriation du poème ni la conscience littéraire du lecteur. Le poème a servi comme prétexte pour un but linguistique, celui d'indiquer un itinéraire.

### 2.1.2. Analyse des activités de lecture du poème dans le manuel *Par ici B1* (2016)

La méthode *Par ici B1* (2016) est divisée en quatre saisons : l'automne, comprenant les épisodes 1 jusqu'au 5 ; l'hiver, du 6 au 10 ; le printemps, du 11 au 15 ; et l'été, du 16 au 20. Le poème que nous avons rencontré dans ce manuel est présent dans cette dernière saison, l'été et plus précisément à l'épisode 16 intitulé *Bonnes Vacances !* qui va de la page 122 à 129. L'activité que nous analyserons se trouve dans la dernière page. Voyez-la dans l'annexe 4, à la page 69.

C'est dans la question dix que nous rencontrons la consigne suivante : « Lisez ce poème écrit par Natasha Kanapé Fontaine, une jeune poète Innue de Pessamit, au Québec. En grand groupe, discutez du vocabulaire utilisé, des particularités de la langue, des interprétations possibles ». Comme le montre l'image 5 ci-dessous :

**Image 5** : Activité de lecture de la question 10 du poème de Natasha Kanapé

**10. Lisez ce poème écrit par Natasha Kanapé Fontaine, une jeune poète innue de Pessamit, au Québec. En grand groupe, discutez du vocabulaire utilisé, des particularités de la langue, des interprétations possibles.**

**Source** : *Par ici B1* (2016)

Ensuite, la couverture de l'anthologie poétique est présentée. Nous pouvons voir le poème et une photo de la poétesse. Comme le montre l'image 6 ci-dessous :

**Image 6** : Activité de lecture de la question 10 du poème de Natasha Kanapé



**Source** : *Par ici B1* (2016)

Nous considérons la tâche ci-dessus superficielle, car elle ne demande aucun effort au sujet-lecteur pour une lecture approfondie du poème. Nous divisons en fait cette tâche en quatre parties : 1) la consigne de lecture du poème ; 2) l'information à propos de l'origine de la poétesse ; 3) le poème comme appui pour développer le lexique ; et 4) l'argumentation des interprétations des élèves du poème lu.

En ce qui concerne, le premier point, nous observons qu'il n'y a pas de tâche avant la lecture du poème. Le point deux ne suscite qu'un discours ou une argumentation, lesquels peuvent induire les élèves à une pensée unique de la thématique traitée du texte et cela peut inhiber les hypothèses du sujet-lecteur. Selon Xypas (2020), le mot littérature éveille l'idée de polysémie, donc, d'une lecture intime et singulière de l'élève. Les exercices proposés ne demandent que d'accomplissement des tâches lexicales à partir du poème.

Le 4 est ample, car les élèves doivent discuter leurs interprétations sans des objectifs clairs à atteindre. De plus, il se heurte dans l'argumentation de texte poétique, parce qu'argumenter, c'est convaincre à penser unique partagé par tout le monde, tout le contraire de ce que la poésie et le littéraire évoquent, selon Xypas (2020).

### 2.1.3. Présentation et analyse des activités de lecture du poème dans le manuel : *Saison B1* (2015)

Ce manuel présente trois modules, chacun avec trois unités. C'est à la septième unité nommée *Se plonger dans l'histoire*, plus précisément à la page 146, que nous rencontrons une activité de l'*atelier créatif* pour écrire un poème. Voyez-la dans l'annexe 5, à la page 70.

Sans avoir mentionné la poésie antérieurement, la principale consigne de cet atelier est la suivante : « Pour développer votre talent d'écrivain, vous allez écrire un poème. Pour cela, inspirez-vous des éléments culturels proposés et lancez-vous ! ». Voyez-la ci-dessous :

Image 7 : Activité d'atelier créatif à partir du poème *Corps de cris*

« On ne naît pas poète, on le devient », dit-on ! Pour développer votre talent d'écrivain, vous allez écrire un poème. Pour cela, inspirez-vous des éléments culturels proposés et lancez-vous !

Source : Saison B1 (2015)

Donc, nous comprenons que le but principal de cette activité est de faire écrire les élèves, c'est en fait une tâche de production poétique.

En dépit de la première consigne être trop vaste sans aucune activité de préparation antérieure, l'activité est divisée en trois sous-parties : la respiration, l'inspiration et la création. La première, celle de la respiration, est consacrée à la lecture des poèmes, à la reconnaissance du genre et à l'accueil des sensations que les lecteurs ont ressenties d'après la lecture de ce poème. Il y a trois consignes : 1) « Regardez et lisez les documents. De quoi parlent les poèmes ? ». Ces activités, basées sur Bloom (1956) apud Giasson (1990) apud Xypas (2020), c'est une tâche de reconnaissance littéral et d'évaluation et basées sur Pearson et Johnson (1978) apud Giasson (1990) apud Xypas (2020), c'est une tâche de relation explicite et textuelle ; sur Raphael (1986) apud Giasson (1990) apud Xypas (2020), les réponses possibles pour cette tâche sont rencontrées dans le texte. De ce fait, nous affirmons que c'est une question pour l'évaluation. 2) « Caractérisez-les : ont-ils de vers ? des rimes ? ou sont-ils en prose ? Certains mots ou structures sont-ils répétés ? Repérez les comparaisons et les métaphores ».

Image 8 : Deuxième tâche de l'atelier créatif à partir du poème *Corps de cris*

**1 Respiration**

- Regardez et lisez les documents. De quoi parlent les poèmes ?
- Caractérisez-les : ont-ils des vers ? des rimes ? ou sont-ils en prose ? Certains mots ou structures sont-ils répétés ? Repérez les comparaisons et les métaphores.
- Quels sont les extraits qui vous plaisent le plus et pourquoi ?

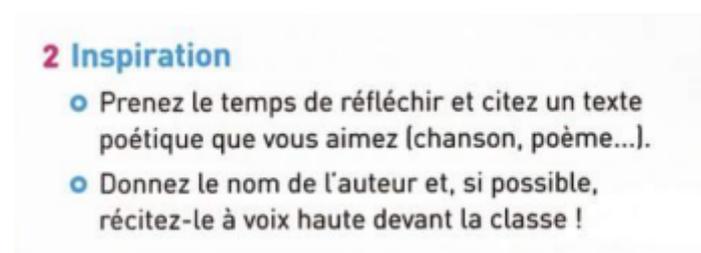
Source : Saison B1 (2015)

Cette deuxième tâche est également de reconnaissance littéral, d'évaluation et de relation explicite et textuelle. 3) Quels sont les extraits qui vous plaisent le plus et pourquoi ? ».

Finalement, nous voyons une tâche d'appréciation, d'après Bloom (1956) apud Giasson (1990) apud Xypas (2020), et de relation implicite fondée sur les schémas du lecteur, selon Pearson et Johnson (1978) apud Giasson (1990) apud Xypas (2020). Les réponses évidemment proviennent de la tête du lecteur. (Raphael, 1986 apud Giasson, 1990 apud Xypas, 2020).

La deuxième étape, celle de l'inspiration, est consacrée à faire réfléchir les élèves à se rappeler d'autres poèmes ou chansons qu'ils connaissent et qu'ils aiment.

**Image 9** : Deuxième tâche de l'atelier créatif à partir du poème *Corps de cris*



**Source** : Saison B1 (2015)

Le but ici est de faire développer la dimension affective dans l'apprentissage, car la tâche demande plus des élèves, parce qu'elle est plus personnelle, ils doivent chercher les réponses puisées dans leurs connaissances antérieures. De même, ils doivent réciter le poème à haute voix. Donc, cette activité fait développer davantage l'expression orale que la lecture de poème en soi.

La troisième et dernière étape, celle de la création, est consacrée à la production d'un poème à partir de consignes suivantes : 1) le choix d'un événement historique ou de la vie personnelle de l'apprenant ; 2) la création d'une liste de mots lesquels ils apprécient la sonorité ou lesquels ont un rapport avec la thématique choisie antérieurement et 3) écrire un poème mélodieux avec les termes de la liste.

Image 10 : Troisième tâche de l'atelier créatif à partir du poème *Corps de cris*

### 3 Création

- Choisissez un événement de l'Histoire ou de votre histoire personnelle qui vous inspire.
- Faites deux listes de mots : une avec des mots que vous associez à ce thème et une avec des mots dont vous aimez les sonorités.
- Puis, lancez-vous ! Écrivez un texte poétique avec les termes que vous avez choisis. Veillez à respecter un rythme mélodieux et proposez une à deux comparaisons ou métaphores.

Si vous en avez envie, vous pouvez même écrire un poème « classique » avec des vers et des rimes !

Source : *Saison B1* (2015)

Les deux premières étapes sont ignorées dans cette partie, elles ont servi à la reconnaissance du genre poétique par la classe de FLE. Il y a une super valorisation du rythme et le thème est aléatoirement culturel.

De ce fait, au-delà des poèmes et de l'activité, il y a une partie intitulée Le + Info qui est un cadre informatique. Ce cadre fournit des informations sur la structure du texte poétique classique français, notamment du vers et de la rime. Pour exemplifier, il est utilisé le poème *Les regrets*, de Joachim Du Bellay.

Image 11 : Partie Le + Info

#### LE + INFO

Dans la poésie classique française, les poèmes comportent des **vers** et des **rimes**. Un vers est une ligne qui a un certain nombre de syllabes (12 pour un alexandrin, comme dans l'exemple ci-dessous). La rime est la répétition de sonorités identiques en fin de vers.

*Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,  
Ou comme cestuy-là<sup>1</sup> qui conquiert la toison,  
Et puis est retourné, plein d'usage et raison,  
Vivre entre ses parents le reste de son âge !*

<sup>1</sup> Celui-là.

Joachim Du Bellay, *Les Regrets*, 1558.

Source : Saison B1 (2015)

Bref, nous pensons qu'il n'existe pas un bon enchaînement de l'activité proposée. La lecture poétique a été délaissée vis-à-vis de la production, notamment, s'il n'y a pas eu des tâches de création poétique. D'ailleurs, le texte poétique fut réduit à sa rime, au rythme, à sa mélodie et à sa sonorité. Évidemment, ce sont des éléments importants pour travailler la poésie, cependant en didactique du français pour les étrangers, est-ce vraiment nécessaire ? De même, selon nous, le poème ne se limite pas à cela.

Derrière notre analyse des activités de lecture et de production poétique proposées par les manuels *Édito B1*, *Par ici B1* et *Saison B1*, nous concluons qu'il faut réfléchir aux objectifs de chaque exercice proposé aux élèves allophones. Ces objectifs visent à l'enseignement de la poésie ou à l'évaluation du sujet-lecteur de poésie ? Selon Xypas (2020),

la question centrale serait d'élaborer des questions à la fois pour l'évaluation et l'enseignement. Néanmoins, il est souligné que l'accent doit être mis sur les questions à propos de l'enseignement en salle de classe et quelques-unes concentrées sur l'évaluation. Ainsi, le procès et le produit seraient dûment pris en compte. (2020, p. 9, C'est nous qui traduisons)<sup>27</sup>

Enfin, une fois les objectifs établis, il faut élaborer des questions qui demandent du lecteur plus que de la simple activité de reconnaissance des mots ou apprentissage du vocabulaire. Les lecteurs doivent s'appropriier les poèmes qu'ils lisent en salle de classe.

---

<sup>27</sup> Texte original : a questão central seria elaborar questões tanto voltadas para a avaliação quanto para o ensino. No entanto, ressalta-se que a ênfase deve ser dada para as questões sobre o ensino dentro da sala de aula e algumas poucas voltadas para a avaliação. Assim, processo e produto seriam devidamente contemplados.

### 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette dernière partie, nous présenterons le public choisi, le niveau des élèves et la proposition didactique à travers la fiche pédagogique que nous avons créé.

#### 3.1. La méthodologie qualitative, le choix du *corpus* et le public cible

Pour mener à bien notre recherche, nous utiliserons la méthodologie qualitative. Cette approche favorise l'étude et l'explication d'un phénomène par le biais de l'observation en profondeur. L'étude qualitative nous permet, donc, de délimiter et d'explorer notre sujet, grâce aux écrits des chercheurs et des spécialistes à ce propos. Cette démarche, contrairement à la quantitative, ne s'intéresse pas aux résultats, mais surtout au processus. Nous avons choisi de faire une recherche qualitative visant l'approfondissement de notre thématique : l'enseignement de la poésie en classe de FLE. Pour cela, nous avons analysé des travaux théoriques de ce domaine en vue d'apporter des nouvelles réflexions.

Nous avons défini notre corpus à partir de la discipline de méthodologie de l'enseignement du français : littérature, quand nous étions moniteurs. Au début de cette matière, la professeure nous a demandé de choisir au hasard une œuvre avec laquelle nous travaillerions pendant tout le semestre. Cependant, nous avons reçu le défi de choisir pour l'activité évaluative la seule œuvre poétique : le recueil de poésie, de théâtre, de chanson, de légende etc. *Tracer un chemin : Meshkanatsheu* (2017). Nous avons accepté. Nous avons fait une lecture complète de ce recueil, laquelle nous a servi pour rencontrer le poème *Sous un feu de rocher* qui est notre corpus. C'était notre premier contact avec la littérature faite au Canada par des autochtones. Depuis ce moment-là, nous décidons d'exploiter cette littérature peu connue en didactique de l'enseignement de la littérature en FLE. Lisez le poème<sup>28</sup> ci-dessous :

J'ai appris à lire entre les arbres  
À compter les cailloux dans le ruisseau  
À donner un nom à tous les métaux

---

<sup>28</sup> Poème intitulé *Sous un feu de rocher* (2014), écrit par la poétesse Rita Mestokosho

Tel que le quartz ou le marbre.

J'ai appris à nager avec le saumon  
À le suivre dans les grandes rivières  
À monter le courant de peine et de misère  
Sans me plaindre et sans sermon.

J'ai appris à prendre le visage de chaque saison  
À goûter la douceur d'un printemps sur mes joues  
À savourer la chaleur d'un été sur mon cou  
À grandir dans l'attente d'un automne coloré et long

Mais c'est uniquement sous un feu de rocher  
À l'abri d'un hiver froid et solitaire  
Que j'ai entendu les battements de la terre  
Et c'est là que j'ai appris à écouter.

Notre point de départ est de définir le niveau. Pour cela, nous nous appuyerons sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL, 2001).

Ce *Cadre* a été développé par le Conseil d'Europe, dès les années 1991, visant à deux objectifs principaux : l'encouragement des praticiens des langues vivantes à réfléchir l'apprentissage d'une langue, leur but et l'échange permis par elle ; ainsi que la facilitation « (d)es échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider » (2001, CECRL, p. 4).

Le *Cadre* tient un système qui sert à catégoriser les niveaux de langue, lesquels sont organisés dès le niveau débutant, y compris A1, jusqu'au niveau avancé, y compris C2. Il y a six niveaux au total dans cette classification : A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Afin de comprendre l'espace concédé à notre sujet, la poésie, dans le CECRL (2001), nous avons fait une quête pour les mots-clés. Seulement ainsi nous pourrions définir le niveau.

Nous avons cherché les mots *poème(s)*, *poésie* et *poétique*, dans le *Cadre* (2001), afin de voir la place qu'y occupe ce genre littéraire. En ce qui concerne le mot *poème* - et leurs dérivés *poèmes* - nous avons constaté 3 occurrences dans les pages 47, 52 et 112. En ce qui concerne *poésie* et *poétique*, nous avons constaté une seule occurrence pour chacune d'entre

elles, à la page 71 et 47, respectivement.

Nous avons cherché quand même les mots *littérature(s)* et *littéraire(s)*, 8 et 18 occurrences respectivement, pour mettre en relief la place que cet art occupe. À notre avis, une place périphérique. Si même la littérature est laissée de côté dans des documents de références, la poésie, quant à elle, est davantage ignorée.

À partir de cet échantillon, nous pouvons remarquer la place encore mince concédée au texte poétique en salle de classe de FLE. Nous vérifions davantage le rôle attribué à ces mots. Par exemple, aux *poème(s)* et *poétique* apparaissent dans la page 47 du Cadre (2001), dans le chapitre intitulé « utilisation esthétique ou poétique de la langue », comme nous pouvons lire ci-dessous :

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites. (p. 47)

Cet extrait présente l'importance de ne pas employer la langue esthétiquement uniquement pour le plaisir, mais aussi pour exploiter leurs possibilités créatives et interactives des apprenants.

Dans un autre passage, à la page 52, le mot *poème* apparaît dans un tableau d'écriture créative, depuis le niveau A2. D'après le CECRL (2001), ce public « peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens ». Le mot *poésie*, apparaît à la fois dans une section d'activité de médiation et de stratégies, dans lesquelles

l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire. (CECRL, 2001, p. 71)

Bref, ces activités présentent une finalité linguistique, de faire comprendre un texte oral ou écrit. La poésie, plus particulièrement, est utilisée pour les exercices de médiation écrite, par le biais de la traduction littéraire.

Dans la dernière occurrence du mot *poème*, il est discuté le rôle des

textes « Jusqu'à quel point les apprenants doivent-ils non seulement **traiter des textes** mais également **en produire** ? » (CECRL, 2001, p. 112).

Nous réaffirmons donc que le texte poétique est déprécié dans l'enseignement/apprentissage de FLE. De plus, nous mettons en exergue qu'il est suggéré le travail avec ce type de texte dès le niveau élémentaire A2, car l'apprenant

peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. (CECRL, 2001, p. 25)

Cependant, nous considérons que nous ne pouvons pas proposer une activité sur la poésie dans ce niveau sans la subordonner au but linguistique. Pour cette raison, nous pensons à désigner notre proposition didactique aux apprenants qui se trouvent à la fin du niveau B1 ou entre les niveaux B1 et B2, ce que nous nommons niveau B1+. Afin qu'ils aient plus d'autonomie pour comprendre le poème et exprimer leurs sentiments et opinions.

Ce niveau, d'après le CECRL (2001), prône une conscience de la langue, laquelle permet une compréhension plus détaillée de ce que l'élève lit, écoute, parle et écrit. Cette compréhension s'étend à la fois au concret et à l'abstrait. Un différentiel c'est la possibilité de comprendre par les indices contextuels, c'est-à-dire, faire de déductions. L'étudiant de ce niveau, d'après le CECRL (2001) est considéré comme un *utilisateur indépendant* de la langue.

En référence à la lecture, l'étudiant qui possède le niveau B1, selon le CECRL (2001) présente un niveau satisfaisant en compréhension. En ce qui concerne l'expression orale, un étudiant avec ce niveau-là « peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel » (CECRL, 2001, p. 61). De cette façon, il peut aussi réagir à des sentiments. Sur ce point, c'est important de remarquer que le texte poétique donne beaucoup d'importance à la sonorité et au rythme. Selon le CECRL (2001), la maîtrise du système phonologique pour l'élève de niveau B1 est caractérisée par des prononciation intelligible, à la fin de ce niveau, il présente déjà des intonations claires et naturelles. De cette manière, nous établissons le niveau B1 comme le public cible pour cette proposition

didactique.

### 3.2. Présentation de la proposition didactique et de la conception du plan de cours conçu

Dans cette section, nous montrerons étape-par-étape l'élaboration de notre proposition didactique et du plan que nous avons conçu.

Tout d'abord, nous allons présenter la théorie sur laquelle notre proposition est appuyée. Nous utiliserons le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2017), de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca. Dans ce livre, les auteurs discutent la didactique de l'enseignement de langues étrangères en tous ses axes, inclusif la littérature. Conformément à eux, c'est important l'inclusion de la littérature en salle de classe de FLE, parce que

le littéraire a l'avantage d'introduire un peu d'humanité dans la classe de langue, qui doit se garder de tomber dans les travers d'un enseignement/apprentissage d'une langue exclusivement « utilitaire » ou à l'efficacité immédiate. La littérature permet, sur le mode intime et affectif, de compléter la formation, car la rencontre de l'autre induit le retour sur soi et cette interaction répond en tous points à la définition du locuteur interculturel qui se construit désormais dans une culture monde. (2017, p.373)

C'est-à-dire que l'enseignement du domaine littéraire en FLE favorise le développement d'une altérité entre des cultures différentes. À partir du contact avec la littérature en langue étrangère, nous pouvons élargir notre compréhension du monde et à travers cet autre nous sommes capables de nous comprendre mieux pour ainsi construire de sens.

À la lumière de la prémisse d'un vrai enseignement littéraire en salle de classe, avec lequel nous pensons le savoir socioculturel, Cuq et Gruca (2017) proposent une approche possible pour travailler le texte littéraire en classe de langue. En effet, ils proposent « des démarches pédagogiques qui placent le plaisir du texte au cœur de l'apprentissage » (p. 382), par le biais d'une exploitation cohérente et progressive du texte littéraire qui permettra de

ralentir la lecture sur les points forts du texte choisi, de dépasser la lecture globale qui n'offre qu'un balayage de la surface du texte et de focaliser ainsi l'attention de l'apprenant sur les aspects qui lui permettront de construire le(s) sens (p. 382).

Ce parcours à étapes a comme objectif pédagogique la formation de « lecteurs éclairés de textes produits dans la langue-culture qu'ils sont en train de s'approprier » (Cuq ; Gruca, 2017, p. 382). Pour atteindre ce but,

les stratégies de compréhension mises en place doivent donc être des aides à la lecture ; elles doivent favoriser la construction du sens ou plus exactement d'un sens pluriel et induire des interprétations grâce à un parcours fléché qui propose des entrées progressives et pertinentes dans le texte (Cuq ; Gruca, 2017, p. 383).

Nous devons, en tant que professeurs de FLE, encourager les élèves à lire un texte littéraire en langue étrangère, les encourager aussi à manifester leurs interprétations et promouvoir la pluralité de significations à partir de ce que le texte offre.

À cet égard, Cuq et Gruca (2017) proposent la lecture littéraire par trois étapes, à savoir : prélecture, lecture et post-lecture. En d'autres termes, ils pensent la lecture comme un acte enchaîné qui va dès le moment avant même de lire le texte jusqu'au moment après l'avoir lu.

La première étape, celle de la prélecture, consiste à préparer la lecture en soi. Elle sert à contextualiser ce que sera lu ou à mobiliser des connaissances antérieures de l'élève, en vue de favoriser la rentrée en littérature. Cette phase joue un rôle de déclencheur, une fois qu'elle « permet d'éveiller la curiosité et favorise la construction d'hypothèses que la lecture confirmera ou infirmera » (Cuq ; Gruca, 2017, p. 384). C'est à partir d'elle que l'élève créera un horizon d'attente.

La deuxième étape, celle de la lecture, peut être divisée en plusieurs parties parce qu'elle peut être faite de plusieurs façons. Cuq et Gruca (2017) suggèrent que le premier contact de l'élève avec le texte littéraire soit à partir d'une lecture silencieuse, parce que « lire à voix haute ne permet pas de construire le sens, ni d'établir une connivence avec le texte, encore moins de ressentir l'effet que peut produire le texte » (p. 385). Nous remarquons que les élèves doivent se centrer sur le texte et ses sens, non sur leur prononciation.

La lecture est détachée en quelques niveaux : dans un premier temps, l'approche globale. Ensuite, les invariants textuels. Puis, une lecture approfondie. Enfin, les éléments culturels.

L'approche globale est déjà beaucoup utilisée par les professeurs et par les méthodes de FLE. À travers cette approche, nous pouvons vérifier la lecture des élèves. S'ils ont lu, s'ils ont compris, quelles informations ils ont retenu du texte. Pour cela, c'est commun de poser des questions telles que : qui ? comment ? quand ? où ? pourquoi ?

L'étude des invariants textuels, discursifs, génériques et typologiques « permettent d'utiliser et d'activer les connaissances langagières et culturelles des apprenants et de mettre leur bagage linguistique au service de la construction du sens » (Cuq ; Gruca, 2017, p. 387). Dans cette étape, il est mis en scène les genres littéraires et ses caractéristiques propres, les types de texte - la narration, la description, l'argumentation, etc. -, les thèmes, les topiques, entre autres.

La lecture approfondie traite des particularités et spécificités du texte littéraire à partir de la sémiotique et de la stylistique. Nous devons sensibiliser les élèves « aux variations linguistiques, aux écarts, aux connotations, aux figures de style, à la polysémie et aux modulations par rapport à une attente, une contrainte ou une convention » (Cuq ; Gruca, 2017, p. 389).

Les éléments culturels sont une partie essentielle de la littérature, elle qui est produit et producteur de la culture en tous les peuples. Dans un texte littéraire, la notion de monde du lecteur est confrontée par les éléments culturels de l'auteur, de l'œuvre, de la langue étudiée. Parfois, les élèves ne possèdent pas des références pour quelque élément culturel, donc, il faut articuler pour qu'ils puissent avancer leur interprétation et leur sens du texte littéraire en question, provoquant une interaction entre ces propres références et celles qu'ils visent réussir. Comme bien remarque Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017, p. 391),

En jouant sur le concept hégélien, on peut dire que la littérature est composé d'universaux singuliers et de singularités universelles et, sans être un « lecteur modèle », l'apprenant de langue étrangère percevra, probablement de manière inconsciente, d'abord des similitudes avec sa littérature en langue source, puis les singularités de la culture cible, et construira ainsi sa nouvelle vision du monde.

La dernière étape, celle de la post-lecture, met l'accent sur le prolongement de l'activité lectorale. Après avoir construit le sens, les élèves doivent tracer un continuum du texte, à partir de l'écriture. En d'autres mots,

nous ajoutons l'expression écrite de l'élève à l'acte de lecture, afin de redécouvrir, d'imiter ou de contredire le texte de base. C'est-à-dire que l'élève occupe le rôle d'auteur, de créateur, d'écrivain. Dans cette étape de prolongement, les apprenants-lecteurs doivent, conformément à Cuq et Gruca (2017),

découvrir une autre fonction du langage - la fonction poétique - dans un univers orienté vers le fonctionnel et l'utile, mais aussi de découvrir leur créativité et d'utiliser leurs compétences pour jouer avec la langue ou pour communiquer leur propre vision du monde. L'articulation lecture-écriture permet de dédramatiser l'acte d'écrire et le rôle des contraintes conduit, dans bien de cas, à écrire en supprimant les inhibitions. (p. 393)

Nous avons utilisé ce parcours à étapes pour élaborer notre proposition didactique, car nous croyons que, par le biais d'une lecture progressive et engagée, nos élèves peuvent réussir à l'appropriation du texte littéraire, affectif et intellectuellement.

### 3.3. *Sous un feu de rocher* de Rita Mestokosho (1966) : proposition didactique pour la salle de classe de FLE niveau B1

#### 3.3.1. La prélecture

Dans le souci de connaître les élèves, plus spécifiquement leurs pratiques de lecture, leurs intérêts littéraires et leurs connaissances en littérature de langue cible, nous avons pensé à faire un *bilan* pour l'activité de prélecture. Ce bilan est composé de sept questions ouvertes et une seule fermée pour cocher la réponse la plus adéquate. Toutes les questions sont personnelles, c'est-à-dire, les réponses se trouvent dans la tête du sujet-lecteur, donc, évoquent les connaissances antérieures chez celui ou celle qui lit.

Nous avons intitulé la première partie de notre proposition didactique de « Rentrée en littérature ». De ce fait, l'élève aura une notion de que le cours sera fait avec des textes et de finalités purement littéraires. C'est une façon d'éclairer que la grammaire n'aura pas lieu dans ce(s) cours, en même temps que laisse entendre l'introduction de la littérature.

Les quatre premières questions sont regroupées dans la catégorie de connaissance par rapport à la littérature. C'est le moment où l'élève doit s'arrêter pour réfléchir à propos du texte littéraire en évoquant ses savoirs sur le type du texte en question :

- (a) Qu'est-ce que vous comprenez par texte littéraire ?**
- (b) Pensez-vous que la poésie soit un type de texte littéraire ?  
Pourquoi ?**
- (c) Pour vous, pourquoi lire des écrits littéraires et poétiques ?**
- (d) Pensez-vous que, par le biais de la lecture littéraire, vous puissiez enrichir vos connaissances culturelles ?**

Le pronom sujet utilisé, à savoir, « vous » est toujours signalé. De cette façon, les réponses espérées sont celles qui partent des connaissances personnelles de l'apprenant. Il est nécessaire qu'il explicite tout ce qu'il sait de littérature, de poésie et de lecture littéraire et poétique. Ils doivent faire des associations et justifier leurs réponses. Les trois premières questions sont plus générales, malgré des réponses personnelles, la question (d) est soumise nécessairement à la particularité de l'apprenant-lecteur. De ce fait, il est obligé de réfléchir à ses connaissances culturelles, comment il les enrichit et si la littérature y occupe un rôle essentiel dans sa culture à lui.

Une fois ces questions répondues, il existe des indices de comment l'enseignant pourra dimensionner la perception de chaque apprenant par rapport au littéraire. Il faut maintenant comprendre leur relation individuelle avec la littérature.

Les questions cinq et six visent à l'habitude et les préférences de lecture de l'apprenant.

- (e) Avez-vous l'habitude de lire ? Si oui, avec quelle fréquence ?**
- (f) Quel est le genre littéraire que vous lisez le plus ?**

À partir de ces questions, nous pouvons déterminer que les élèves sont habitués à une lecture qui n'est pas informationnelle et s'ils ont le goût pour la poésie ou si aucun d'entre eux n'a mentionné les textes poétiques. S'ils ne lisent pas des textes littéraires ou s'ils n'aiment pas les textes poétiques, il faut

créer un environnement plus accueillant pour qu'ils ne soient pas effrayés lorsqu'ils seront confrontés avec la lecture littéraire de poèmes.

Pour finir, nous avons élaboré les deux dernières questions pour savoir si les élèves connaissent des auteurs ou des œuvres littéraires françaises ou francophones. Savoir encore s'ils ont lu quelque œuvre de langue française (même que sa traduction). Ces questions nous permettent d'apprendre davantage sur eux en ce qui concerne leur connaissance et lecture littéraire.

**(g) Connaissez-vous un.e écrivain.e français.e ou francophone ?**

**Si oui, lequel.e.s ?**

**(h) Avez-vous déjà lu une œuvre française ou francophone ? Si**

**oui, laquelle ?**

À la fin de cette étape de prélecture, il est attendu que l'apprenant soit sensibilisé au domaine littéraire et qu'il ait pris conscience de lui-même en tant que lecteur.

### 3.3.2. La lecture

Après la première étape d'exploitation pédagogique intitulée « Rentrée en littérature », nous avons déclenché la lecture du poème, mais en brouillons les vers des trois premiers paragraphes du poème. C'est au sujet-lecteur le rôle, dans le premier contact avec le texte, de l'organiser dans une manière fluide, linéaire et qui fasse sens pour lui. De cette façon, nous attendons que les élèves s'approprient d'abord des structures isolées du poème, c'est-à-dire, les vers. Nous envisageons ainsi une rupture de structure du poème tel écrit par la poétesse et permettons à chaque apprenant de réécrire le poème à sa guise. Tout cela avant de « connaître » le poème écrit par R. Mestokosho. La consigne est la suivante :

**(a) → Lisez ces vers en silence. Ensuite, formez trois strophes à partir de votre lecture. Puis, présentez-les à vos camarades de classe.**

Nous pensons qu'en faisant de l'effort pour lire en même temps qu'ils essaient d'organiser le texte afin de trouver le sens, les élèves peuvent aussi bien s'amuser à travers cette dynamique que prendre conscience de la polysémie engendrée du poème par les mots, les vers, les rythmes et, principalement, par les images évoquées pour chacun. Dans ce mouvement de réécrire le poème avant même de l'avoir lu, l'élève peut puiser premièrement dans sa subjectivité avant d'essayer de « comprendre » le sens suscité par le poème. Parce qu'il ne sait pas encore comment est la forme et le fond du poème écrit par la poétesse en étude.

Afin d'orienter l'élève vers une prise de conscience du processus de cette activité et de sa propre subjectivité impliquée durant la tâche, nous posons les questions suivantes pour qu'elles soient répondues à l'oral :

**(b) → Pourquoi avez-vous réuni ces strophes de cette façon-là ? Avez-vous ressenti des difficultés pendant la création des trois strophes demandées ? Si oui, partagez les difficultés avec l'enseignant et les camarades de la classe. Pensez-vous que l'ordre des vers dans la création de vos strophes suscite différents sens au poème ? Justifiez votre réponse. (à l'oral)**

Ainsi les élèves doivent réfléchir au pourquoi de l'ordre qu'ils ont établi. Est-ce que c'est à cause des mots qui riment entre les vers ? C'est à cause du rythme ou des mots du même champ lexical ? En outre, ils doivent réfléchir à leurs difficultés pendant le processus fondé sur l'agroupement de vers déjà écrits par la poétesse étudiée, mais qu'ils ne connaissent pas tous les vers, nous avons retiré le dernier vers du poème pour une autre tâche qui sera vue ci-après. À la fin, ils doivent comparer ce qu'ils ont fait avec ce que leurs camarades de classe ont fait pour remettre en question et, par conséquent, des résultats obtenus.

Enfin, le poème est présenté dans l'ordre tel quel fut conçu par R. Mestokosho. Chaque apprenant fait une lecture silencieuse et individuelle pour assurer la compréhension et l'appréciation du poème. Ensuite, nous posons quelques questions :

- (a) → Est-ce que vous avez aimé ce poème ? Pourquoi ? (à l'oral)**
- (b) → Soulignez les vers qui vous ont le plus attirés l'attention.**
- (c) → Entourez les mots inconnus et cherchez-les dans le dictionnaire.**

La question (a) met en relief le goût, le plaisir et l'expérience du sujet-lecteur avec le poème. La (b) soulève la relation du lecteur avec le texte lu, quelle partie du poème l'a touchée le plus. Et la (c) est plus linguistique, pour que l'apprenant crée son glossaire particulier avec les mots inconnus. Cet acte de chercher le vocabulaire qu'il n'a pas encore acquis, peut aider dans la compréhension du poème, une fois qu'il ne peut pas évoquer des images ou faire des associations avec des signifiants qu'il n'a pas encore maîtrisés.

L'activité suivante, pour s'approprier la lecture du poème, est celle de trouver des noms dans le *corpus* du texte poétique. Ensuite, il doit choisir quatre noms pour les dessiner. Le choix des substantifs choisis relève de différentes raisons : c'est parce qu'il aime le mot, ou il comprend le sens qu'il vient de connaître et trouve plus facile à le dessiner, etc.

- (a) → Choisissez dans le poème quatre noms. Ensuite, dessinez-les dans les cadres ci-dessous. Si vous voulez, vous pouvez les colorier.**

Nous comprenons que la lecture poétique évoque des images chez le lecteur. Au moment où nous demandons au sujet-lecteur qu'il dessine ces images mentales, nous pouvons accéder à ce qu'il voit du poème dans sa tête. À titre d'exemple, le mot « arbre » apparaît dans le poème, qu'elle est la représentation de ce mot par l'élève ? quel type d'arbre apparaîtra ? De ce fait, chaque lecteur met en relief des vocabulaires du texte, ils concrétisent les images construites dans leurs têtes durant la lecture. De cette manière, toute la classe peut voir ces représentations et les effets que les mots choisis ont produit en chacun.

La dernière activité de lecture demande à l'apprenant d'écrire la continuation du poème. À partir de cette partie, les tâches visent à la créativité de chaque apprenant. Nous mettons en relief que la structure de ce poème est

bien régulière, toujours le premier vers de la strophe commence par « j'ai appris à ». Il ressort, que la seule strophe qui n'a pas cette structure, c'est la dernière laquelle les élèves n'ont pas encore lu. Alors, nous avons la curiosité de savoir comment ils pensent la strophe finale. Est-ce qu'ils vont continuer la même structure du poème ?

Ensuite, l'enseignant doit présenter cette dernière strophe du poème et demander une lecture silencieuse aux apprenants. Il demandera aux apprenants de faire des comparaisons entre leurs productions à eux avec celle de la poétesse. Puis, ils doivent donner un titre au poème. L'enseignant peut demander aux apprenants d'explicitier qu'elle a été la motivation du titre choisi ? C'était la thématique ? Un mot ou un vers spécifique, autre ?

Ainsi nous finissons l'activité de lecture du poème choisi. Nous espérons que les élèves, à la fin de cette étape, s'approprient le poème d'une façon affective et intellectuelle. De plus, qu'ils se plaisent avec cette lecture.

### 3.3.3. La post lecture

La seule activité de prolongement que nous avons élaboré est consacrée à l'écriture créative. Après l'appropriation du poème, nous voulons que l'élève mette sa créativité en pratique.

**(a) → Chez-vous, cherchez des images en rapport avec le thème traité par le poème. Faites des collages sur une feuille de papier. Puis, créez votre propre poème avec le même thème traité.**

Au contraire des autres activités, celle-ci doit être faite à la maison. D'abord, les élèves doivent chercher des images qui auront nécessairement un rapport avec le thème du poème. Alors, définir le thème du poème n'est pas une tâche subjective, mais attribuer des images à ce thème l'est. C'est à l'étudiant le droit du choix de l'image et la façon dont il veut faire ses collages. Ensuite, ils vont créer un poème avec le même thème du poème étudié. Donc, la quête pour les images et l'activité de collage sont des tâches pour assurer l'assimilation, l'absorption, l'appartenance, la maîtrise et l'engagement de la thématique.

À la fin de l'activité de lecture, nous avons créé un petit tableau. Voyez l'image ci-dessous :

Image 12 : Pour en savoir plus

**POUR EN SAVOIR PLUS**



**Ce poème est intitulé Sous un feu de rocher, il a été publié en 2014. La poétesse qui l'a écrit est une autochtone québécoise du peuple Innu. Elle s'appelle Rita Mestokosho.**

Source : Fiche didactique

Le cadre « Pour en savoir plus » présente brièvement aussi bien le titre et la date de publication du poème que la poétesse. Ces informations ne sont mentionnées qu'à la fin de la l'activité de lecture, parce que, selon A. Séoud (1997), «-non seulement les élèves n'ont pas besoin d'éléments extérieurs au texte et relevant de l'histoire de la littérature, mais que ces éléments peuvent même être, à la limite, source de blocages ». (p. 16)

Bien que ce soit à l'enseignant de promouvoir ou pas un moment d'approfondissement de la vie et de l'œuvre de la poétesse étudiée, les élèves peuvent avoir la curiosité de connaître la poétesse et d'autres poésies autochtones ou québécoises. Ils peuvent y aller chercher, aller à la rencontre d'autres peuples, d'autres cultures, d'autres écrits en langue française, tout cela à partir du texte poétique qu'ils ont étudié en classe.

## CONCLUSION

Ce mémoire s'intéressait à contribuer à la pratique de lecture de poèmes en classe de Français Langue Étrangère (FLE). Afin de bien réussir notre objectif central, nous avons élaboré une proposition didactique appuyée sur des théories de didactique de l'enseignement de FLE et de théories de la réception, à la lumière de la lecture subjective, lesquelles mettent en évidence la participation du lecteur à la construction du sens des textes poétiques.

Notre question problème était : comment faire pour utiliser à bon escient la littérature ou plutôt le poème en salle de classe ? Laquelle nous essayons de répondre à partir de l'élaboration d'une proposition didactique que n'a pas encore été testé en salle de classe. Cependant nous avons affirmé notre hypothèse de travailler la littérature ou plutôt le poème sous une perspective subjective. Pour cela, nous avons apporté plusieurs théoriciens qui sont des références dans ce domaine, lesquels ont pu vérifier leurs thèses.

Nous nous proposons d'analyser cinq méthodes de FLE pour avoir un panorama de la place des poèmes dans ces manuels et la façon dont ils sont employés. Nous avons, à la fin de cette analyse, conclu que le texte poétique est encore peu présent dans les matériaux didactiques d'appui au professeur. Davantage, nous avons remarqué que les démarches subjectives de lecture sont encore peu appliquées dans les livres de FLE, même lorsque les recherches dans ce champ continuent à avancer et à conquérir de nouveaux espaces.

Nous espérons que ce travail a pu contribuer au domaine de l'enseignement de littérature, plus particulièrement de poésie, dans les salles de classe de FLE.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARON, Paul; SAINT-JACQUES, Denis; VIALA, Alain. *Dictionnaire du littéraire*. Paris : Puf, 2004.

BIRAS, Pascal ; CHEVRIER, Anna ; WITTA, Stéphanie (org.). *Défi 3 : Méthode de français B1*. Paris : Emdl, 2018.

BRILLANT RANNOU, Nathalie. Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie. In: BOUTEVIN, Christine ; BRUNEL, Magali ; RANNOU, Nathalie Brillant. *Être et devenir lecteur(s)*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2016a. p. 87-109. Disponible sur : <https://books.openedition.org/pun/4913#text> Dernière consultation le 17/02/2024.

BRILLANT RANNOU, Nathalie. Lire et faire lire la poésie : états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir. In: BOUTEVIN, Christine ; BRUNEL, Magali ; RANNOU, Nathalie Brillant. *Être et devenir lecteur(s)*. Namur : Presses Universitaire de Namur, 2016b. p. 11-26. Disponible sur : <https://books.openedition.org/pun/4858>. Dernière consultation le 18/02/2024.

COCTON, Marie Noëlle. (org.). *Saison 3 : Méthode de français B1*. Paris : Didier, 2015.

Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier/Hatier, 2001.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4e éd. Grenoble : PUG, 2017.

DESJARDINS, Nancy ; PROULX, Diane ; SAUVÉ, Rachel (org.). *Par ici : Méthode de français B1*. Québec : MD, 2016.

DUFOUR, Marion et al. (org.). *Édito : Méthode de français B1*. 2e éd. Paris : Didier, 2018.

GERMAIN, Claude ; NETTEN, Joan. La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. In: *Linguarum Arena* - Vol. 1 - N.º 1 : 2010, p.9-24. Disponible sur :

<http://dx.doi.org/10.1051/cmlf/2010100>. Dernière consultation le 24/02/2024.

GERMAIN, Claude. Le point sur l'approche communicative en didactique des langues. 2e éd. Québec : CEC, 1993.

HIRSCHSPRUNG, Nathalie ; TRICOT, Tony (org.). *Cosmopolite 3* : Méthode de français B1. Paris : Hachette, 2018.

LANGLADE, Gérard ; ROUXEL, Annie. L'histoire de la didactique de la littérature, émergence d'une discipline. In: FOURTANIER, Marie-José et al. *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion, 2020, pp. 15-34.

LECTURE. *Dictionnaire de l'Académie Française*. Disponible sur : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L0501>. Dernière consultation le 10/02/2024.

LITTÉRATIE. *Alberta Education*. Disponible sur : <https://education.alberta.ca/litt%C3%A9rature-et-num%C3%A9rature/litt%C3%A9rature/everyone/cest-quoi-la-litt%C3%A9rature/>. Dernière consultation le 24/02/2024.

MARTIN, Serge. Les poèmes au coeur de l'enseignement du français. In: *Le français aujourd'hui*. 2010/2 (n° 169), pages 3 à 14. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-2-page-3.htm>. Dernière consultation le 18/02/2024.

MESTOKOSHO, Rita. Sous un feu de rocher. In: DEZUTTER, Olivier ; FONTAINE, Naomi ; LÉTOURNEAU, Jean-François. *Tracer un chemin* : Meshkanatsheu. Québec : Éditions Hannenorak, 2017, p. 48.

POÉSIE. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/po%C3%A9sie>. Dernière consultation le 14/11/2023.

PREMAT, Christofe. ; SULE, Françoise. La transmission des fondamentaux d'une culture minoritaire : le cas de l'œuvre de Rita Mestokosho. In: *Le Langage et l'Homme* : Marginalité, identité et diversité des littératures francophones, 46(461), pp.17-27, 2011. Disponible sur : <https://shs.hal.science/halshs-03335140>. Dernière consultation le 08 février 2024.

RAYNAL, Françoise ; RIEUNIER, Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* : apprentissages, formation, psychologie cognitive. Paris : ESF, 2014.

Disponible sur :

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:0896735d-cf7e-4692-9f84-bf1c9afebba0>. Dernière consultation le 08/02/2024.

ROUXEL, Annie. Lecture subjective : implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. In: *Eutomia*, Recife, 22(1): 235-252, Dez. 2018a. Disponible sur : <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/239982/31539>.

Dernière consultation le 17/02/2024.

ROUXEL, Annie. Oser lire à partir de soi : enjeux épistémologiques, éthiques et didactiques de la lecture subjective. In: *Abralic*, v. 20, n. 35. 2018b. Disponible sur : <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/497/520>.

Dernière consultation le 17/02/2024.

ROUXEL, Annie. Pratiques de lectures : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? In: *Le français aujourd'hui*. 2007/2 (n° 157), p. 65-73. Disponibles sur :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm>.

Dernière consultation le 17/02/2024.

SÉOUD, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier, 1997.

THÉRIEN, Gilles. L'exercice de la lecture littéraire. In: BOUVET, Rachel ; GERVAIS, Bertrand . *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec : Presses universitaires du Québec, 2007, pp. 11-42.

TRANSMODALISATION. *Théâtralisation de contes et légendes du Québec FLE/S*. Disponible sur :

<https://www.litmedmod.ca/theatralisation-de-contes-et-legendes-du-quebec-fles/ve-definitions-en-jeux-transmodalisation> Dernière consultation le 23/02/2024.

XYPAS, Rosiane. A leitura literária no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE): modos de ler e de aprender lendo. In: *Discursividades*, João Pessoa, v. 10, n. 1. 2022. Disponible sur :

<https://doi.org/10.29327/256399.10.1-13>. Dernière consultation le 15/02/2024.

XYPAS, Rosiane. La lecture subjective dans l'enseignement de la littérature : Le texte du lecteur dans l'Analphabète d'Agota Kristof. *RELEDUC*, Recife, v. 1, n. 1, 2018a. Disponible sur :

<https://www.rosianexypas.com/post/revista-reeduc>. Dernière consultation le 18/02/2024.

XYPAS, Rosiane. Para uma didática da implicação em leitura de textos literários : a função das marcas da subjetividade do leitor. *Entre Letras*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 164-179, 2018b. Disponible sur :

<https://www.rosianexypas.com/post/entreletras-2018>. Dernière consultation le 18/02/2024.

XYPAS, Rosiane. Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador. In: *Revista Investigações*. Recife, v. 33, n. 1, p. 1-27, 2020. Disponible sur :

<https://www.rosianexypas.com/post/revista-investiga%C3%A7%C3%B5es-2020>. Dernière consultation le 15/02/2024.

## **ANNEXES**

**(1) Sous un feu de rocher (2014) Rita Mestokosho (1966)**

J'ai appris à lire entre les arbres  
À compter les cailloux dans le ruisseau  
À donner un nom à tous les métaux  
Tel que le quartz ou le marbre.

J'ai appris à nager avec le saumon  
À le suivre dans les grandes rivières  
À monter le courant de peine et de misère  
Sans me plaindre et sans sermon.

J'ai appris à prendre le visage de chaque saison  
À goûter la douceur d'un printemps sur mes joues  
À savourer la chaleur d'un été sur mon cou  
À grandir dans l'attente d'un automne coloré et long

Mais c'est uniquement sous un feu de rocher  
À l'abri d'un hiver froid et solitaire  
Que j'ai entendu les battements de la terre  
Et c'est là que j'ai appris à écouter.

**Prénom :**

.....

**Date :**

.....

## **Rentrée en littérature...**

**1° Qu'est-ce que vous comprenez par texte littéraire ?**

---

---

---

**2° Pensez-vous que la poésie est un type de texte littéraire ? Pourquoi ?**

---

---

---

**3° Pour vous, pourquoi lire des écrits littéraires et poétiques ?**

---

---

---

**4° Pensez-vous que, par le biais de la littérature, vous pouvez enrichir vos connaissances culturelles ?**

---

---

---

**5° Avez-vous l'habitude de lire ? Si oui, avec quelle fréquence ?**

- Non, jamais
- Oui, rarement
- Oui, souvent
- Oui, régulièrement
- Oui, toujours

**6° Quel est le genre littéraire que vous lisez le plus ?**

---

---

---

**7° Connaissez-vous un.e écrivain.e français.e ou francophone ? Si oui, lequel.e.s ?**

---

---

---

---

**8° Avez-vous déjà lu une œuvre française ou francophone ? Si oui, laquelle ?**

---

---

---

---

## **ALLEZ PRATIQUER !**

→ Lisez ces vers en silence. Ensuite, formez trois strophes à partir de votre lecture. Puis, présentez-les à vos camarades de classe.

- ( ) À donner un nom à tous les métaux
- ( ) À goûter la douceur d'un printemps sur me joues
- ( ) À le suivre dans les grandes rivières
- ( ) Sans me plaindre et sans sermon
- ( ) J'ai appris à prendre le visage de chaque saison
- ( ) À compter les cailloux dans le ruisseau
- ( ) J'ai appris à nager avec le saumon
- ( ) À savourer la chaleur d'un été sur mon cou
- ( ) J'ai appris à lire entre les arbres
- ( ) À grandir dans l'attente d'un automne coloré et long
- ( ) À monter le courant de peine et de misère
- ( ) Tel que le quartz ou le marbre

→ Pourquoi avez-vous réuni ces strophes de cette façon-là ? Avez-vous ressenti des difficultés pendant la création de trois strophes demandées ? Si oui, partagez les difficultés avec l'enseignant et les camarades de la classe. Pensez-vous que l'ordre de vers dans la création de vos strophes suscite différents sens au poème ? Justifiez votre réponse. (à l'oral)

→ **Maintenant, lisez ce texte dans l'ordre qu'il a été conçu par la poétesse :**

J'ai appris à lire entre les arbres  
À compter les cailloux dans le ruisseau  
À donner un nom à tous les métaux  
Tel que le quartz ou le marbre.

J'ai appris à nager avec le saumon  
À le suivre dans les grandes rivières  
À monter le courant de peine et de misère  
Sans me plaindre et sans sermon.

J'ai appris à prendre le visage de chaque saison  
À goûter la douceur d'un printemps sur me joues  
À savourer la chaleur d'un été sur mon cou  
À grandir dans l'attente d'un automne coloré et long

→ **Est-ce que vous avez aimé ce poème ? Pourquoi ? (à l'oral)**

→ **Soulignez les vers qui vous ont le plus attirés l'attention.**

→ **Entourez les mots inconnus et cherchez-les dans le dictionnaire.**

→ Choisissez dans le poème quatre noms. Ensuite, dessinez-les dans les cadres ci-dessous. Si vous voulez, vous pouvez les colorier.


→ **Le poème n'est pas prêt. Finissez-le.**

---

---

---

---

→ **À la suite, lisez la dernière strophe de ce poème :**

Mais c'est uniquement sous un feu de rocher  
À l'abri d'un hiver froid et solitaire  
Que j'ai entendu les battements de la terre  
Et c'est là que j'ai appris à écouter.

→ **Donnez un titre à ce poème :**

---

---

→ **Chez-vous, cherchez des images en rapport avec le thème traité par le poème. Faites des collages dans une feuille de papier. Puis, créez votre propre poème avec le même thème traité.**

### **POUR EN SAVOIR PLUS**



**Ce poème est intitulé Sous un feu de rocher, il a été publié en 2014. La poétesse qui a l'écrit est une autochtone québécoise du peuple Innu. Elle s'appelle Rita Mestokosho.**

### (3) Exercice Édito (2018)

#### F Dessin dans le ciel

Si vous voulez savoir où je suis  
Comment me trouver, où j'habite  
C'est pas compliqué  
J'ai qu'à vous faire un dessin

- 5 Vous n'pouvez pas vous tromper  
Quand vous entrez dans la galaxie<sup>1</sup>  
Vous prenez tout droit entre Vénus et Mars  
Vous évitez Saturne, vous contournez Pluton  
Vous laissez la Lune à votre droite
- 10 Vous n'pouvez pas vous tromper  
Quand vous verrez tourner dans les grands  
Terrains vagues d'espace  
Des spoutniks, des machins  
Des trucs satellisés
- 15 Des orbites abandonnées  
La fourrière<sup>2</sup> d'en haut  
La ferraille<sup>3</sup> du ciel  
C'est déjà la banlieue  
La banlieue de la planète
- 20 Où je passe le temps  
Vous continuez tout droit  
Là, vous verrez tourner une boule  
Plaine de plaies, pleine de bosses  
C'est la Terre, j'y habite
- 25 Vous n'pouvez pas vous tromper

Claude Roy

1. Ensemble d'étoiles. 2. Lieu où on garde les animaux perdus ou abandonnés ou lieu où la police met les véhicules stationnés à des endroits interdits. 3. Déchets de morceaux de fer inutilisables.

#### Au fait !

On utilise machin et truc pour remplacer un mot oublié ou inconnu.



Vincent VAN GOGH, La Nuit étoilée, 1889.

#### COMPRÉHENSION ÉCRITE

- 1 Lisez le titre. À votre avis, quel est le sujet de ce poème ?
- 2 Qu'est-ce que le poète propose de faire pour expliquer le chemin vers sa maison ?
- 3 À quoi sont comparés les objets qui tournent dans l'espace ?
- 4 Comment la Terre est-elle décrite ?
- 5 Proposez un autre titre pour ce poème.

#### PRODUCTION ÉCRITE

- 6 Imaginez un itinéraire dans un autre espace insolite en vous inspirant du poème.

#### Pour indiquer un itinéraire

- En sortant de..., vous irez tout droit.
- Continuez dans la même direction sur 200 mètres.
- Tournez à droite au troisième feu.
- Vous vous trouverez dans la rue Bleue.
- Il y a une boulangerie qui fait l'angle.
- Continuez jusqu'au bout de cette rue.
- Là, vous apercevrez une sorte de boule en verre. Vous y êtes.

#### G Tour de France

46

#### COMPRÉHENSION ORALE

##### Entrée en matière

- 1 À votre avis, de quoi va-t-on parler ?

##### 1<sup>re</sup> écoute (du début jusqu'à « Une semaine. »)

- 2 Écoutez et résumez la situation en une phrase.
- 3 Que pense Gilles de ses vacances dans les Pyrénées ?

##### 2<sup>e</sup> écoute (de « À ta place » à « en une semaine. »)

- 4 Pourquoi faut-il éviter le début du mois de mai pour visiter la France ?
- 5 Quel programme de visite Gilles propose-t-il ?
- 6 Pourquoi le Mont-Saint-Michel ne fera-t-il pas partie de l'itinéraire ?

« Il y a tellement de choses à voir qu'il faudrait faire un choix. »



##### 3<sup>e</sup> écoute (de « Et pour l'hébergement » à la fin)

- 7 Quels sont les avantages de loger chez l'habitant ?
- 8 Que signifie l'expression « ce n'est pas la porte à côté » ? Comment le dit-on dans votre langue ?
- 9 Quel souhait Marc exprime-t-il à la fin de la conversation ?

## (4) Exercice Par ici (2016)

9. Lisez cette légende gaspésienne, puis répondez aux questions.

**L'INDIEN QUI NE REGARDAIT JAMAIS LA MER**



La légende raconte que des hommes blancs venus d'Europe sur un grand voilier ont un jour jeté l'ancre dans une anse située non loin de l'île Plate qui fait face à la Pointe-Saint-Pierre...

Alors qu'ils allaient sur le rivage, pour s'approvisionner en eau douce et en fruits sauvages, ils aperçurent une jeune princesse indienne occupée dans la forêt à divertir de jeunes enfants. Les hommes venus d'ailleurs la capturèrent et l'emmenèrent dans leur lointain pays.

Ce triste visage, dont le regard est rivé à la falaise, est celui de son amoureux qui attend inlassablement son retour, résolu dans son chagrin à tourner le dos à la mer tant que celle-ci ne lui ramènera pas sa bien-aimée.

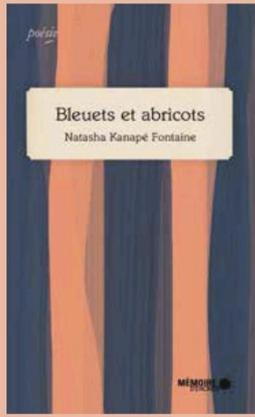
Chantal Manuel, dans *Légendes de la Gaspésie*

- Qui étaient les hommes blancs ?
- Pourquoi le visage regarde-t-il la falaise ?
- Est-ce que cette histoire est vraie ? Pourquoi ?

10. Lisez ce poème écrit par Natasha Kanapé Fontaine, une jeune poète innue de Pessamit, au Québec. En grand groupe, discutez du vocabulaire utilisé, des particularités de la langue, des interprétations possibles.

### Ailleurs, autrement ?

Connaissez-vous des légendes de votre pays d'origine ? Que racontent-elles ? Que révèlent-elles sur l'histoire de votre pays ou de votre région ?



*Je me coifferai  
pareille au renne arctique  
à la mousse résineuse des épinettes  
eau-de-vie des cueillettes*

*Je me souviens  
la tourbe mains moites  
soumises au désespoir  
au désir*

*Pays mien ô  
voici ton nom  
lové entre mes entrailles  
sable et plages  
lune et pierres*

Source : Natasha Kanapé Fontaine, *Bleuets et abricots*, Mémoire d'encrier, 2016, p. 15.



16  
ÉTÉ

## ALLEZ PLUS LOIN

- ▶ En équipe de 2, faites une recherche sur une région touristique du Canada. Présentez-la en classe et répondez aux questions de vos collègues.
- ▶ De nombreux artistes « chantent » leur région. Écoutez leur musique et partagez vos impressions en groupe. Quelques suggestions : Laurence Jalbert, Kevin Parent, Marie-Pierre Arthur, Isabelle Boulay, Guillaume Arseneault, Radio Radio, Lisa LeBlanc, Les Hay Babies, Roch Voisine, Natasha St-Pier, Marie-Jo Thério.

## (5) Exercice Saison (2015)

### L'ATELIER CRÉATIF

## Écrire un poème

« On ne naît pas poète, on le devient », dit-on ! Pour développer votre talent d'écrivain, vous allez écrire un poème. Pour cela, inspirez-vous des éléments culturels proposés et lancez-vous !

### 1 Respiration

- Regardez et lisez les documents. De quoi parlent les poèmes ?
- Caractérissez-les : ont-ils des vers ? des rimes ? ou sont-ils en prose ? Certains mots ou structures sont-ils répétés ? Repérez les comparaisons et les métaphores.
- Quels sont les extraits qui vous plaisent le plus et pourquoi ?

### 2 Inspiration

- Prenez le temps de réfléchir et citez un texte poétique que vous aimez (chanson, poème...).
- Donnez le nom de l'auteur et, si possible, récitez-le à voix haute devant la classe !

### 3 Création

- Choisissez un événement de l'Histoire ou de votre histoire personnelle qui vous inspire.
- Faites deux listes de mots : une avec des mots que vous associez à ce thème et une avec des mots dont vous aimez les sonorités.
- Puis, lancez-vous ! Écrivez un texte poétique avec les termes que vous avez choisis. Veillez à respecter un rythme mélodieux et proposez une à deux comparaisons ou métaphores.

Si vous en avez envie, vous pouvez même écrire un poème « classique » avec des vers et des rimes !

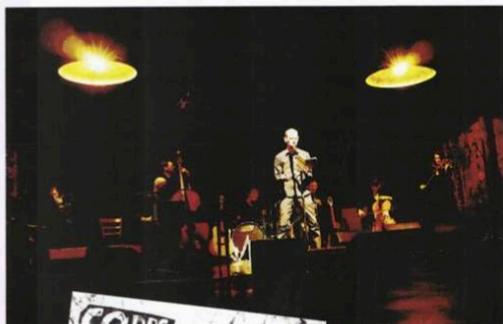
#### LE + INFO

Dans la poésie classique française, les poèmes comportent des **vers** et des **rimes**. Un vers est une ligne qui a un certain nombre de syllabes (12 pour un alexandrin, comme dans l'exemple ci-dessous). La rime est la répétition de sonorités identiques en fin de vers.

*Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,  
Ou comme cestuy-là<sup>1</sup> qui conquit la toison,  
Et puis est retourné, plein d'usage et raison,  
Vivre entre ses parents le reste de son âge !*

<sup>1</sup> Celui-là.

Joachim Du Bellay, *Les Regrets*, 1558.



#### À VOIR

« Il n'y a pas de poésie... pour la poésie, il y a le sang, il y a le vent, il y a la terre, il y a la mer et je ricoche à l'infini, les corps de mots, les corps de cris. » Déclaration-manifeste aux allures de haïku pour un autoportrait des *Têtes Raides* qui invitent des auteurs dans ce spectacle en se revendiquant de la musique et de la poésie.

Une « formule » sur mesure avec un violon, et à huit sur le plateau pour évoquer, avec *Corps des mots*, leurs affinités électives avec l'écriture de poètes qui marient poétique et politique. Des textes mis en musique pour une soirée émaillée de surprises où seront interprétées quelques-unes de leurs chansons.

Le vendredi 15 mars 20h30 • L'Aire libre, 35136 St-Jacques-de-la-Lande

J'ai tout pris sur la tête  
Les cailloux, les planètes  
Les pourquoi, les comment  
Les morts et les vivants

Accroché au plafond  
Perdu dans les horizons  
Je ricoche à l'infini  
Les corps de mots  
Les corps de cris

Les Têtes Raides, « Corps de cris »