UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE PERNAMBUCO

CENTRE DES ARTS ET DE COMMUNICATION

DÉPARTEMENT DES LETTRES

THAÍS CAITANO SERPA

La lecture littéraire en salle de Français langue étrangère (FLE) : Pour une exploitation pédagogique du poème *Je suis comme je suis* de Jacques Prévert (1900-1977)

Recife - PE

2023

THAÍS CAITANO SERPA

La lecture littéraire en salle de Français langue étrangère (FLE) : Pour une exploitation pédagogique du poème *Je suis comme je suis* de Jacques Prévert (1900-1977)

Mémoire de fin d'études présentée comme exigence partielle de la Licence en Lettres Françaises à l'Université Fédérale de Pernambuco.

Sous l'orientation de la Prof.ª Dr.ª Rosiane Maria Soares da Silva Xypas

Recife - PE

2023

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

Serpa, Thaís Caitano.
La lecture littéraire en salle de français langue étrangère (FLE) : Pour une exploitation pédagogique du poème je suis comme je suis de Jacques Prévert (1900-1977) / Thaís Caitano Serpa. - Recife, 2023.
68 : 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, 2023.
Inclui referências, apêndices.

1. Français langue étrangère . 2. Poesia. 3. Leitura subjetiva. 4. Jacques Prévert . I. Silva Xypas, Rosiane Maria Soares da . (Orientação). II. Título.

440 CDD (22.ed.)

THAÍS CAITANO SERPA

La lecture littéraire en salle de Français langue étrangère (FLE) : Pour une exploitation pédagogique du poème *Je suis comme je suis* de Jacques Prévert (1900-1977)

Mémoire de fin d'études présenté comme exigence partielle de la Licence en Lettres Françaises à l'Université Fédérale à Pernambuco. Date : 27/09/2023

_____

Directrice de recherche

Prof.ª Dr.ª Rosiane Maria Soares da Silva Xypas (UFPE)

_____

Examinatrice

Prof.ª Dr.ª Catarina Amorim de Oliveira Andrade (UFPE)

_____

Examinatrice

Prof. Mrs. Juliana Ribeiro Carvalho (UEFS)

_____

Examinatrice

Prof. Milena da Costa Berset (UFPE)

RÉSUMÉ

L’utilisation de textes littéraires dans les cours de langues étrangères est souvent laissée de côté ou utilisée uniquement comme prétexte pour étudier la grammaire, sans penser au lecteur. Il est donc important de réfléchir à une utilisation du texte littéraire qui explore la subjectivité des lecteurs. L'objectif de cette étude est de présenter des manières d’aborder un texte littéraire à partir du poème *Je suis comme je suis* de Jacques Prévert (1900-1977). Pour ce faire, nous utiliserons des théories de la lecture littéraire basées sur les travaux de Xypas (2018 et 2020), Louichon (2011), Falardeau (2005), entre autres. Ensuite, nous présenterons l'exploration, ainsi qu'un peu de la vie de l'auteur et l'analyse du poème ; et une proposition d'activités basée sur ce que Gruca (2007) présente pour l'exploitation pédagogique du texte littéraire transposée à la lecture d’un poème. Enfin, nous présenterons la fiche pédagogique, qui se divise en 1) Activités de pré-lecture ; 2) Activités de lecture et 3) Activités post-lecture. Ce travail est divisé en trois parties: le cadre théorique, la méthodologie et la proposition didactique du poème *Je suis comme je suis*.

Mots-clés : Poésie, FLE, Lecture subjective, L’enseignement de la littérature, Jacques Prévert.

RESUMO

A utilização de textos literários nas aulas de línguas estrangeiras muitas vezes é deixada de lado ou usada apenas como desculpa para estudar gramática, sem pensar no leitor. É, portanto, importante pensar num uso do texto literário que explore a subjetividade dos leitores. O objetivo deste estudo é apresentar formas de abordagem de um texto literário baseado no poema *Je suis comme je suis* de Jacques Prévert (1900-1977). Para isso, utilizaremos teorias de leitura literária baseadas na obra de Xypas (2018 e 2020), Louichon (2011), Falardeau (2005), entre outros. A seguir apresentaremos a exploração, bem como um pouco da vida do autor e análise do poema; e uma proposta de atividades baseadas no que Gruca (2007) apresenta para a exploração educativa do texto literário transposto para a leitura de um poema. Por fim, apresentaremos a ficha educativa, que está dividida em 1) Atividades de pré-leitura; 2) Atividades de leitura e 3) Atividades pós-leitura. Este trabalho está dividido em três partes: o referencial teórico, a metodologia e a proposição didática do poema *Je suis comme je suis*.

Palavras-chaves: Poesia, FLE, Leitura subjetiva, Ensino de literatura, Jacques Prévert.

LISTE D'ABRÉVIATIONS

FLE - Français Langue Étrangère

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

CECRL - Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

OSS - Objet Sémiotique Secondaire

LISTE DE IMAGES ET TABLEAUX

Image 1: La couverture de la vidéo……40

Image 2: La couverture de Paroles……42

Image 3: La quatrième de couverture……42

Image 4: Adaptation du poème *Je suis comme je suis*……..46

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 9

1. CADRE THÉORIQUE 12

1.1. L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE 12

1.2 LA LECTURE LITTÉRAIRE 15

1.2.1 LE TEXTE LITTÉRAIRE, LE SUJET-LECTEUR ET L'ENSEIGNANT . 19

1.3 L'IMPORTANCE DE LA COMPRÉHENSION ET DE L'INTERPRÉTATION. 23

2. MÉTHODOLOGIE 26

2.1 PRÉSENTATION DU PUBLIC CIBLE 26

2.1.1 LE PUBLIC ADOLESCENT SELON LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE : QUELQUES MOTS 26

2.1.2 LE NIVEAU B2 SELON LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CECRL) 27

2.2 L'ANALYSE POÉTIQUE 29

2.3 JACQUES PRÉVERT (1900-1970) ET JE SUIS COMME JE SUIS (1946) .. 31

2.4 LA LECTURE LITTÉRAIRE : UN PARCOURS MÉTHODOLOGIQUE 34

4. UNE EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DU POÈME JE SUIS COMME JE SUIS DE JACQUES PRÉVERT (1900-1977) 39

3.1 LA FICHE PÉDAGOGIQUE 39

3.2 ACTIVITÉS DE PRÉ-LECTURE 39

3.3 ACTIVITÉS DE LECTURE 43

3. 4 ACTIVITÉS DE POST-LECTURE 47

CONCLUSION 49

RÉFÉRENCES 51

ANNEXES 55

INTRODUCTION

Les étudiants qui entrent au cours de premier cycle de littérature française à l'Université fédérale de Pernambuco (UFPE) sont confrontés à diverses matières de langue, culture et littérature françaises. Dans l'une des premières disciplines avec lesquelles nous sommes en contact, il est fréquent que soit présenté le poème *Déjeuner du matin* de l'auteur Jacques Prévert (1900-1977). L'auteur est également étudié dans la discipline de la *Littérature française – XXe siècle*[1] : son œuvre, son style, ses apports, etc. Cependant, en recherchant davantage sur le poème *Je suis comme je suis*, nous nous sommes rendu compte qu'il n'est pas autant utilisé dans les cours de français langue étrangère (FLE) que dans d'autres.

Un autre problème est l'enseignement de la littérature dans les classes de FLE. Quand on pense à l'enseignement du FLE, ce qui nous vient le plus souvent à l'esprit, c'est l'enseignement de la grammaire. L'enseignement de la littérature dans les classes de FLE est souvent négligé. Le texte littéraire, en particulier la poésie, est rarement présente dans les classes de langue. Et les rares fois où il est utilisé, il est toujours travaillé de manière à ce que le lecteur ait peu d'espace pour exprimer sa subjectivité. Cependant, le travail sur la littérature en classe de langue doit tenir compte de la subjectivité du lecteur. Par ailleurs, travailler la poésie dans les cours de FLE aide l'élève à mieux se connecter à la langue.

Une question nous vient à l'esprit : comment explorer le poème *Je suis comme je suis* de Jacques Prévert dans les cours de FLE ? En réponse à cette question, nous avons plusieurs hypothèses : 1) À travers des exercices qui impliquent la lecture littéraire et qui considèrent les interprétations du sujet de lecture. 2) Grâce à des stratégies de lecture qui aident le lecteur à comprendre et à interpréter le poème.

En réfléchissant sur la problématique de notre recherche et sur ces hypothèses, nous avons élaboré l'objectif général suivant : Contribuer à la lecture de poèmes en classe de Français Langue Etrangère (FLE). Pour atteindre l'objectif général, nous proposons quatre objectifs spécifiques : 1) Présenter un aperçu de l'enseignement de la littérature dans les classes de FLE ; 2) Présenter les théories de la lecture littéraire et leurs applications dans les classes de FLE ; 3) Explorer le poème

[1] En portugais: Literatura em língua francesa - século XX

Je suis comme je suis et présenter la vie de Jacques Prévert ; et 4) Élaborer une proposition didactique du poème en utilisant les théories de la lecture littéraire dans les cours de langues étrangères.

La présente recherche est de nature qualitative. La méthode qualitative est celle qui s'applique le mieux à l'étude des "représentations, croyances, perceptions et opinions, produits des interprétations que les humains font de la façon dont ils vivent, construisent leurs artefacts et eux-mêmes, ressentent et pensent [2]" (Minayo, 2008, p. 57)[3]. Par conséquent, parce que nous traitons de subjectivité, c'est ce qui s'applique le mieux à cette recherche. Il s'agit également d'une recherche bibliographique qui s'effectue "à partir de la recherche de références théoriques déjà analysées et publiées par des moyens écrits et électroniques, telles que des livres, des articles scientifiques, des pages de sites Internet.[4]" (Fonseca, 2002, p. 32). Ainsi, notre principale source théorique proviendra de ces sources.

Afin d'organiser nos analyses, nous avons divisé ce mémoire de fin d'études en trois parties, à savoir, 1) le cadre théorique, 2) la méthodologie et 3) Une exploitation pédagogique du poème *Je suis comme je suis* de Jacques Prévert (1900-1977).

La première partie présente le chapitre 1 divisé en trois sous-chapitres: L'enseignement de la littérature en classe de FLE ; La lecture littéraire et l'importance de la compréhension et de l'interprétation. Dans le premier sous-chapitre, nous aborderons l'histoire de l'enseignement de la littérature dans les classes de FLE et son importance en classe. La deuxième sous-chapitre abordera le concept de lecture littéraire et le rôle du texte littéraire, du sujet-lecteur et de l'enseignant. Enfin, dans le troisième sous-chapitre, nous parlerons des notions de compréhension et d'interprétation.

La deuxième partie est subdivisée en quatre sous-chapitres: Présentation du public cible ; L'analyse poétique ; Jacques Prévert (1900-1970) et *Je suis comme je*

[2] Texte original: "das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam"
[3] Tous les textes en langues étrangères de cet ouvrage ont été traduits par l'auteure.
[4] Texte original: "a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites"

suis (1946) et La lecture littéraire : un parcours méthodologique. La première sous-partie présente les spécificités du public adolescent et le niveau B2 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Dans le deuxième sous-chapitre, nous présenterons quelques caractéristiques de la lecture littéraire. Dans le troisième sous-chapitre, nous présenterons Jacques Prévert et nous allons explorer quelques aspects du poème. Enfin, dans la dernière sous-partie, nous présenterons quelques suggestions d'activités de lecture littéraire proposées par Isabelle Gruca (2007) qui serviront de base à la réalisation de notre fiche pédagogique.

Dans la dernière partie, nous proposons une proposition didactique pour travailler ce poème en classe de FLE, au niveau du collège. Nous divisons l'exploitation en quatre parties : La fiche pédagogique ; Activités de pré-lecture ; Activités de lecture littéraire et Activités de post-lecture. Dans la première sous-partie, nous présenterons l'objet de la fiche et sa division. Dans la seconde, nous aborderons des activités de pré-lecture proposées. Dans la troisième partie, nous aborderons des exercices de compréhension littéraire et de lecture. Enfin, la dernière sous-partie aborde des activités pour finaliser la fiche.

Nous espérons que ce travail pourra contribuer à élargir l'usage de la poésie en classe de FLE, ainsi qu'à contribuer aux réflexions sur l'estime de soi et l'acceptation de soi chez les adolescents. Autrement dit, nous souhaitons que cette recherche puisse enrichir l'enseignement-apprentissage en FLE, plus particulièrement la compétence écrite à travers de l'usage de la poésie.

1. CADRE THÉORIQUE

Dans le premier chapitre de ce travail, nous montrerons les auteurs et les concepts sur lesquels notre recherche a été fondée. Il sera divisé en trois sous-parties : L'enseignement de la littérature en classe de FLE. La lecture littéraire et l'importance de la compréhension et de l'interprétation.

1.1. L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE

Quand on pense à l'enseignement du FLE, ce qui nous vient le plus souvent à l'esprit, c'est l'enseignement de la grammaire. L'enseignement de la littérature dans les classes de français langue étrangère (FLE) est souvent négligé. Le texte littéraire, en particulier la poésie, est rarement présent dans les classes. Et les rares fois où il est utilisé, il est toujours travaillé de manière à ce que le lecteur ait peu d'espace pour exprimer sa subjectivité. Cependant, à notre avis, le travail sur la littérature en classe doit tenir compte de la subjectivité du lecteur. Par ailleurs, travailler la poésie dans les cours de FLE aide l'élève à mieux se connecter à la langue, comme nous le montrerons par la suite.

La littérature dans l'enseignement du FLE a toujours été présente. Cependant, la façon dont elle est utilisée à travers l'histoire varie. Selon Aiala et Mello (2015), il fut un temps où “l'analyse du texte littéraire était presque une condition *sine qua non* dans l'enseignement du FLE” (p. 15). Dans la méthodologie traditionnelle, l'utilisation du texte littéraire se réduisait à la traduction de grandes œuvres littéraires, afin d'apprendre une bonne écriture. Tout se passe comme si elle avait une “fonction formatrice censée aider à la formation intellectuelle et morale de l'individu” (Callibestsou-Coraca, 2009, p.15).

Sous l'influence de la linguistique distributionnelle et structurale, on observe l'émergence de méthodes directes, comme audio-orale et structuro-globale audiovisuelle. Ces méthodes valorisent la pratique orale par rapport à la pratique écrite. Calliabetsou-Coraca (2009) commente ce qui suit : “on assiste donc à une dévalorisation du texte écrit et du texte littéraire dont le caractère supposé “élitiste” ne favorise pas l'apprentissage de la langue orale” (p.16). Ainsi, on observe un déclin de l'usage du texte littéraire à partir des années 1960.

Dans les années 1980, les approches communicatives ont recommencé à s'intéresser à la langue écrite. Pour répondre aux objectifs de communication, les documents authentiques sont valorisés. Le texte littéraire est une fois de plus laissé de côté “considérant que sa pratique n'a rien à faire avec la pratique de la langue” (Callibestsou-Coraca, 2009, p.16). Cependant, il faut rappeler que “langue et littérature sont liées puisque le texte littéraire naît des mots, de l'emploi du subjectif qu'en fait l'écrivain, la poésie représentant le point ultime de cette métamorphose de la langue” (Naturel, 1995, p. 25 *apud* Calibestsou-Coraca, 2009, p.16). Dans le même ordre d'idées, Séoud (1994) souligne que l'avantage des textes littéraires c’est qu’il peut “être utilisé à la fois en tant que tel (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible” (p. 12 *apud* Callibetsou-Coraca, 2009, p.16). De cette manière, on se rend compte que le texte littéraire en classe de FLE aide l'élève à développer diverses compétences linguistiques et sociales.

Il y a plusieurs raisons pour travailler avec des textes littéraires en classe de FLE. Galani (2010) cite quelques raisons à son utilisation, mais la principale est ‘l'épanouissement affectif”. Le texte littéraire évoque chez l'élève des éléments affectifs et émotionnels qui l'incitent à nouer des liens avec la langue apprise. Galani (2010) commente que les textes littéraires ne doivent pas être considérés de manière triviale car ils peuvent évoquer différentes interprétations des réalités qu'ils représentent. De plus, ces textes sont considérés “comme plus motivants et plus ludiques que les textes ordinaires utilisés en classe de langue” (Galani, 2010. p. 264). La littérature aide l'élève à lire de manière critique, empathique et créative” (Galani, 2010. p. 264).

En ce qui concerne le genre littéraire poésie, les raisons de son utilisation dans une classe de langues étrangères sont nombreuses. Le poème est un genre littéraire extrêmement riche à travailler en classe. Il nous semble que le public adolescent pourrait aussi en bénéficier. Calliabetsou-Coraca (2009) dit que cette richesse, que se trouve “au niveau langagier, sociopsychologique et culturel/interculturel, nous permet de mobiliser l'aspect cognitif, émotif, créatif et imaginatif des apprenants” (p. 18). L'expérience d'interaction que le lecteur établit avec le texte provoque des réactions affectives, intellectuelles et sociales qui permettent à l'élève de développer ses propres idées sur le texte littéraire. Calliabetsou-Coraca (2009) décrit quatre fonctions

du texte poétique : la fonction psychologique, la fonction communicative, la fonction sociale et la fonction interculturelle. Pour ce travail, nous présentons uniquement les trois premières fonctions, car nous ne travaillerons pas sur l'aspect interculturel, parce que il sera objet d'une autre recherche.

La fonction psychologique est liée aux processus cognitifs et affectifs du sujet lors de la lecture d'un poème particulier. La lecture d'un texte littéraire déclenche une série de réactions et de comportements. Cette activité est "déclenchée par un projet concret, voire la résolution d'un problème" (Callibestsou-Coraca, 2009, p.18). Lors de la lecture d'un poème, le lecteur peut poser plusieurs questions sur ce qui a été lu et émettre plusieurs hypothèses pour y répondre. Ainsi, le poème "favorise des parcours personnels et, dès lors, la projection de la réalité socio-affective de l'univers des adolescents". (Callibestsou-Coraca, 2009, p.19). La poésie relie également les sentiments individuels à d'autres individus. Adam (1991) affirme que "la poésie, pratique discursive essentielle, a pour fonction de relier socialement aussi bien les différents individus que les différentes époques" (p.38).

La fonction communicative du texte poétique s'explique par la richesse "au niveau langagier, socio-psychologique et culturel/interculturel [qui] est susceptible d'aider l'enseignant à la mise en place d'une communication authentique" (Callibestsou-Coraca, 2009, p.19-20). On se rend compte que le texte littéraire peut susciter la curiosité du lecteur qui le poussera à tenir un discours authentique afin d'exprimer ses opinions, jouant ainsi un support pour son développement communicatif et affectif. Le texte littéraire présente également une réalité sociolinguistique souvent méconnue des élèves. Calliabetsou-Coraca (2009) commente que le poème peut être "support à la présentation d'expériences qui activent l'intérêt, suscitent le jugement, l'analyse, la critique, la comparaison, la projection de l'ego, donc la communication orale au sein du groupe" (p.20). Enfin, cela peut aider les élèves à développer une écriture créative et des activités qui impliquent des compétences en communication écrite.

La dernière est la fonction sociale d'un texte littéraire. Les textes littéraires sont des produits de la réalité socioculturelle d'un individu à un moment donné. Il est utilisé, à certaines occasions, pour montrer les problèmes d'une certaine société. Celi (1996) affirme que "la littérature est critique, dérangeante, subversive (...). Elle interroge les

conventions sociales et langagières, (...) bouleverse les représentations les mieux définies et elle explore les reculs les plus sombres de l'être humain" (p.3). Chaque lecteur est un individu qui est constitué par son versant individuel (cognitif et affectif) ainsi que son versant social, qui est constitué par son âge, son sexe, son ethnie, sa famille, etc. Ainsi, chaque lecteur contribue à la socialisation de nouvelles connaissances pour la classe.

1.2 LA LECTURE LITTÉRAIRE

La première question est la suivante : la lecture littéraire serait-elle différente de la non-littéraire ? Pour répondre à cette question, nous devons définir ce qu'est la lecture. En consultant *Le dictionnaire du littéraire* (Roy, 2002/2004) et en cherchant la notice "lire", nous nous lisons ce qui suit : " lire, c'est déchiffrer des signes écrits à voix haute ou silencieusement " (p. 338). Nous avons ainsi l'activité de lecture comme simple déchiffrement de signes. Dans le cas de la lecture littéraire, nous avons consulté le *Dictionnaire de didactique de la littérature* (2020), et selon Dufays et Daunay (2020) : " La lecture littéraire est une exigence adressée au lecteur, une condition de possibilité de l'illusion ". Voilà le monde littéraire " (p. 74). Macé (2011) élargit encore la définition en affirmant que " la lecture littéraire implique une conduite esthétique, un parcours mental, physique et affectif découlant du langage " (p. 14). Toujours dans cette discussion, Xypas (2020) conçoit la lecture littéraire comme "une activité mentale et dynamique qui, même si le corps physique de celui qui lit bouge peu, même s'il semble statique, la dynamique ne cesse d'exister[5]". (p.11). Avec ces citations, nous pouvons alors conclure que la lecture littéraire existe réellement. Mais après tout, qu'est-ce que la lecture littéraire ?

Le terme "lecture littéraire" est une notion largement utilisée dans l'enseignement de la littérature au cours des dernières décennies. Les définitions sont donc différentes. Brigitte Louichon (2011) dans son texte *La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?* passe en revue les ouvrages centrés sur la lecture littéraire et compare les définitions données à la lecture littéraire. L'auteure commence le texte en citant Yves Reuter lors du colloque " La Lecture Littéraire en Classe de Français "[6]

[5] Texte original: "uma atividade mental e dinâmica que por mais que o corpo físico daquele que lê se mova pouco, que pareça estático, a dinâmica não deixa de existir."
[6] Tous les ouvrages cités sont dans le texte de Louichon (2011)

en 1995. L'auteure précise que s'il existe des ouvrages axés sur la lecture littéraire, celle-ci a été peu étudiée et son fonctionnement réel est peu défini. De même, "la lecture littéraire est une abstraction, un pré-concept." (Reuter, 1996, *apud* Louichon, 2011). Dans les années suivantes, d'autres auteurs parlent également de " lecture littéraire ", au terme comme concept. Cependant, en 2005, Dufays le transforme en notion. Bertrand Daunay, en 2007, utilise le terme de paradigme pour parler de lecture littéraire. Enfin, la même année, Dunay et Dufays parlent d'un concept.

Ainsi, Louichon affirme qu'il serait raisonnable que la notion de lecture littéraire peut être définie et "que cette définition est acceptée par l'ensemble de la communauté scientifique" (Louichon, 2011. p. 1). Par conséquent, à partir d'un corpus de livres et d'articles, nous pouvons délimiter les significations du terme. L'auteure rappelle que la première utilisation didactique de la notion de lecture littéraire a eu lieu dans les années 1990. En 1995, lors du colloque de Louvain intitulé La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? Organisée par les auteurs Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, il y a la première problématisation du terme faisant référence au domaine de l'enseignement. En 1996, Annie Rouxel publie Enseigner la lecture littéraire. Louichon souligne que " la notion de lecture littéraire semble (rétrospectivement) en cours d'élaboration " (2010, p.2), car à aucun moment l'expression lecture littéraire n'apparaît. Nous avons cependant trouvé un point épistémologique sur la lecture qui met en perspective les travaux d'auteurs comme Jauss, Picard, Eco, Iser et Bakhtin. Rouxel présente également les notions de lecture comme suit : lecture erronée, de distance, d'illusion référentielle, de sens lacunaire, etc. propose une lecture littéraire scolaire. Au fil des années, la notion de lecture littéraire est de plus en plus utilisée, mais souvent de manière floue et ambiguë.

Pour élucider le terme, Louichon choisit quatre textes qui proposent de définir ce qu'est la lecture littéraire. L'auteur fait une réserve en affirmant que ni les publics ni les enjeux ne sont identiques. Le premier d'entre eux est d'Annie Rouxel *Qu'entend-on par lecture littéraire ?* publié en 2002. Le deuxième est écrit par Catherine Tauveron intitulé *Lire la littérature à l'école,* paru en 2002. Le troisième texte est celui de Jean-Louis Dufays et figure dans l'édition 2005 du livre *Pour une lecture littéraire* au chapitre *La lecture littéraire : une notion plurielle*. Enfin, il y a le texte de Bertrand Daunay de 2007 intitulé *État des recherches en didactique de la littérature* dans lequel le sous-

thème *La lecture littéraire : l'invention d'un nouveau paradigme didactique* aborde la question. Louichon a choisi ces quatre textes parce qu'ils ont été écrits par des auteurs importants dans le domaine et aussi en raison de la distance historique possible pour penser l'objet lui-même. Enfin, l'auteur affirme que "Les grandes différences du point de vue du contexte énonciatif dans lequel ils prennent place permettent d'autant mieux de percevoir des aspects communs" (Louichon 2011, p. 3)

Un autre point commun entre ces auteurs est le fondement épistémologique que chacun utilise pour définir la lecture littéraire. Les travaux les plus cités sont issus de la sémiotique (principalement Umberto Eco), de la poétique (Michel Charles) et de l'école de Constance (avec Iser et Jauss mis en avant). Ensuite, nous avons des auteurs qui traitent de la lecture littéraire comme Michel Picard, Vincent Jouve, Bertrand Gervais. D'un point de vue plus sociologique, la question du statut de la littérature dans la société et dans les programmes scolaires est récurrente. Dans son texte, Catherine Tauveron (2002) manifeste cette préoccupation en affirmant que " la lecture littéraire est une des voies scolaires possibles pour réconcilier [les jeunes enfants] aujourd'hui avec la lecture " (p.19 *apud* Louichon, 2010 p.4). Rouxel (2002) va également dans le même sens en affirmant que la lecture littéraire est un moyen puissant pour stimuler la créativité des enfants et "d'impulser des démarches interprétatives et au bout du compte de lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme " (p. 30 *apud* Louichon, 2010 p.4). Jean-Louis Dufays (2005) soutient que la lecture littéraire doit être contraire à la constitution, car la lecture est " une pratique savante, esthétisante, axée sur la subjectivité et dont la dimension socioculturelle et construite semble ignorée ". (Louichon, 2010 p.4).

Malgré les convergences, ces auteurs donnent également des définitions personnelles de ce que serait la lecture littéraire. Pour Jean-Louis Dufays (2005), la lecture littéraire est un jeu d'opposition entre l'art de la distanciation et la participation. A l'issue de la confrontation, il conceptualise la lecture littéraire comme le va-et-vient de cette confrontation de manière dialectique. Catherine Tauveron (2002) définit la lecture littéraire comme une lecture distanciée, c'est-à-dire de manière critique. Selon l'auteure, la lecture littéraire est "un plaisir de gourmet" et "un acte singulier d'appropriation d'un texte" (p.20-21 *apud* Louichon, 2010 p.4). Selon, Annie Rouxel (2002) la lecture littéraire est l'action de lire littérairement un texte littéraire, c'est-à-dire une question qui implique le texte et la posture. Enfin, Bertrand Daunay (2007)

prend une position différente des autres. Pour l'auteur, il convient de proposer une vision panoramique des choses, qui doit donc exclure les opinions personnelles. Cependant, malgré les différences, les bases théoriques sont largement partagées. Ainsi que la vision de déplacer l'enseignement du texte vers l'interaction texte-lecteur. Ainsi, malgré la pluralité des divergences, ces convergences suffisent pour avoir un consensus théorico-didactique.

Louichon (2011) utilise ici la lexicologie elle-même pour définir le terme "lecture littéraire " qu'elle divise, pour une meilleure élucidation, en "définitions explicites" et "définitions implicites", terme peu stable et susceptible de significations différentes tant au niveau littéraire que didactique, ainsi qu'au niveau des auteurs auxquels il se réfère, il est compréhensible qu'il existe des différences de définition. Par exemple, De Peretti et Sceren (2009b) disent : "En ce qui concerne la lecture littéraire, nous nous référons à Picard. (1986) et, concernant la définition de la lecture littéraire, à Dufays (2005)" (2009b, p. 114). Dans cet exemple, on observe que les auteurs font appel à un auteur issu du domaine de la didactique et un autre du domaine littéraire. Louichon souligne que lorsque les théoriciens définissent ce qu'est la lecture littéraire, ils suivent cette voie.

Concernant les définitions implicites, Louichon précise que le sens n'est pas toujours aussi clair, mais que certaines distinctions et usages de l'expression peuvent être retracés. La première définition implicite concerne la lecture littéraire comme la lecture de textes littéraires. Cette conception se trouve chez Jean-Louis Dufays (2005) et est toujours présente chez des auteurs comme Dominique Ulma. La définition est que la lecture littéraire est considérée comme un objet scolaire. Louichon commente que lorsque les auteurs parlent de la notion de lecture littéraire, ils parlent presque toujours aussi d'école, comme dans la citation ci-dessous :

> Ainsi Christiane Connan-Pintado parle de " corpus pour construire des compétences de lecture littéraire ", Sylvie Dardaillon de " séquences de lecture littéraire ", Sophie David des " acquis des élèves en matière de lecture littéraire ", Christine Plu propose " d'entrer en lecture littéraire " par un support particulier ", Christa Delahaye évoque une classe dans laquelle " le travail de lecture littéraire s'appuie sur une progression pédagogique ", Martine Jacques et Daniel Claustre parlent de " la fin du travail de lecture littéraire " , Isabelle de Peretti spécifie ce qui se fait dans " le domaine de la lecture littéraire " et Jean-Charles Chabanne cite Catherine Dupuy, parlant de " maître de lecture littéraire " (Louichon, 2011, p. 7)

Il est donc clair que la lecture littéraire est considérée comme inhérente à l'enseignement. La lecture littéraire est associée aux élèves, aux enseignants, aux supports et manuels scolaires, aux dispositifs et aux progressions. La troisième définition implicite est que la lecture littéraire se concentre sur le lecteur. Lorsqu'ils parlent de lecture littéraire, les auteurs pensent à un enseignement de la littérature dans lequel la place du lecteur est privilégiée. À titre d'exemple, Louichon cite Myriam Tsimbidy qui définit la lecture littéraire en référence à Michel Picard : " la lecture littéraire, c'est-à-dire qui permet au lecteur de comprendre à quel jeu il est convié ". (2011, p.7). La dernière définition implicite est que la lecture littéraire est dynamique en classe. Les lecteurs sont uniques et la classe doit devenir une communauté interprétative, puisque lire, c'est interpréter. Louichon (2011) suit :

> Les " interactions orales ", les " échanges " (BURDET & GUILLEMIN, Genève), " la parole partagée ", " la mise en débats des œuvres " (PLU, SCEREN, 187), le croisement des interprétations et la collaboration des lecteurs (DARDAILLON, SCEREN, 92), l'argumentation (DELAHAYE, Genève) sont privilégiées. (p.8)

Cette dynamique permet une inversion de l'autorité interprétative. Sylviane Ahr (2010) commente qu'il n'est plus demandé aux étudiants de "construire par un jeu de questions-réponses, un discours commun sur l'œuvre littéraire, qui généralement est celui du lecteur expert qu'est le professeur" (p. 2 *Apud* Louichon, 2011, p.8). Cependant, cela ne signifie pas que l'enseignant ne soit pas présent en classe.

1.2.1 LE TEXTE LITTÉRAIRE, LE SUJET-LECTEUR ET L'ENSEIGNANT

Dans cette partie, il est nécessaire de parler de trois rôles fondamentaux pour un cours de lecture littéraire : le texte littéraire, la matière de lecture et le rôle de l'enseignant.

Définir ce qu'est un texte littéraire (ou la littérature en général) est une tâche difficile. Sur la base du bon sens, la littérature est définie comme une écriture fictionnelle, mais cela ne suffit pas pour définir si un texte est littéraire ou non. Tout au long de l'histoire, plusieurs philosophes et théoriciens se sont engagés dans cette tâche. Aristote, dans son célèbre ouvrage *La Poétique*, définit la littérature comme l'imitation de la réalité. Il souligne le rôle de l'intrigue et des personnages dans la poésie épique. Faisant un bond historique jusqu'aux années 1920, Roman Jakobson pensait que l'utilisation de la langue d'une "manière particulière" est ce qui définit un

texte comme littéraire ou non. Roland Barthes, dans les années 1960, soutenait que la littérature est un processus de production de sens et que les textes littéraires sont le lieu où se déroulent des " jeux de sens " et que le lecteur doit les interpréter. Enfin, Terry Eagleton, dans les années 1980, suggère que la littérature a plusieurs dimensions : esthétique, idéologique et historique. L'esthétique concerne l'utilisation créative du langage. L'idéologie est constituée par la manière dont les textes reflètent et contestent les idéologies. Enfin, historique parce que "les gens font de l'écriture, ce que l'écriture fait des gens" (Eagleton, 2001, p. 9).

Le texte littéraire diffère des autres en présentant des caractéristiques telles que les métaphores, le langage singulier et multiple. Rosiane Xypas (2018a) souligne également que le texte littéraire est un espace psychosocial dans lequel "seule l'activité de lecture peut le déclencher pour que le lecteur "voyage" au-delà de lui-même, tout en permettant le processus d'un retour sur soi."[7] (p.56). Un autre point à souligner par rapport au texte littéraire est qu'il permet différentes interprétations. L'auteur comme le lecteur sont responsables de cette caractéristique. Jouve (2012) écrit que "le texte n'a pas de sens propre et que les contenus que l'on croit qu'il révèle sont de pures constructions du lecteur"[8] (p.62). De cette manière, le texte littéraire est toujours mis à jour par les sujets lecteurs qui le lisent et l'attribuent à de nouveaux horizons de significations. Mais qui sont ces sujets lecteurs en classe ?

Rosiane Xypas (2018) définit le lecteur comme "un être subjectif capable de comprendre sa propre subjectivité dans l'acte de lecture"[9] (p. 166. C'est nous qui traduisons). Et ce sujet est marqué à la fois par sa propre vision du monde et par son contexte social et historique. De ce fait, nous pouvons dire que les œuvres littéraires ne se constituent pas seules. Umberto Eco (*apud* Godard, 2015) affirme que la fiction est complétée par les connaissances qu'un sujet a accumulées à travers d'autres lectures et expériences personnelles. Kato (1990) affirme également que ce qui permet au lecteur de créer des significations pour le texte, c'est sa connaissance du monde. Ce lecteur soulève des hypothèses susceptibles d'éveiller sa curiosité pour le

[7] Texte original: "apenas a atividade de leitura poderá acioná-lo para que o leitor "viaje" para além de si mesmo como também permita o processo de uma viagem de retorno a si."
[8] Texte original: "o texto não tem sentido próprio e que os conteúdos que acreditamos nele desvelas são puras construções do leitor".
[9] Texte original: "é um ser subjetivo e capaz de compreender sua própria subjetividade no ato de ler".

déroulement de l'histoire. Rosiane Xypas (2018a), enfin, nous donne une autre définition qui est pertinente :

> 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. Je vais plus loin, 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. (p. 57, c'est nous qui traduisons)[10]

Ainsi, l'importance de la subjectivité du lecteur est évidente, car ce sera l'élément principal pour l'interprétation des œuvres littéraires. De même, le rôle du lecteur est important pour la construction du sens d'une œuvre, car "le lecteur a besoin de s'approprier le texte littéraire afin de promouvoir la réception de l'œuvre en faisant un pacte avec le texte (...) un retour sur soi.[11]" (Xypas, 2018, p. 165, c'est nous qui traduisons).

Les théories de la lecture subjective ne se centrent pas uniquement sur la lecture comme forme d'évasion du réel, mais comme "une rencontre expérimentée par la mémoire du lecteur"[12] (Xypas, 2017, p. 06, C'est nous qui traduisons). C'est-à-dire que la lecture d'un texte littéraire évoque chez l'élève ses connaissances antérieures. Le lecteur subjectif est inséré dans un contexte social et possède sa propre subjectivité. Il peut la comprendre davantage à travers des textes littéraires. Ainsi "les sens du texte construit par le sujet lecteur auront plus de sens pour lui-même, car il pourra *re*signifier davantage ce qu'il a lu et ce qui a pu transformer en lui-même après sa lecture"[13] (Xypas, 2018, p. 166.). Cette prise de conscience est constatée lorsque l'élève exprime explicitement ses émotions.

Le rôle de l'enseignant est, comme le précise Anne Godard (2015), de stimuler l'imagination de l'élève, de faire des hypothèses et des inférences et de montrer ce

[10] 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 alter leitor que defino como leitor real porque perto de si mesmo desafiando-se entre limites e fronteiras, descobrindo-se entre sensações e desafios."
[11] Texte original: "o leitor precisa lançar mão do jogo que suscita o texto literário para promover a recepção da Obra fazendo um pacto com o texto (...) ampliando-o de volta a si."
[12] Texte original: "um encontro revivido pela memória de quem lê"
[13] Texte original: "os sentidos do texto que ele constrói terão mais sentidos para ele porque poderá melhor ressignificar para si o que ele leu, transformando-o."

qu'il pense du texte. L'autrice commente également qu'il peut effectivement y avoir une alliance entre les parties émotionnelle et rationnelle de la lecture en classe. L'utilisation de débats pendant les cours vise à partager des idées différentes entre les élèves. Godard (2015) affirme aussi que "les moments de lecture collective sont importants pour unir ces deux dimensions" (p. 127). Toujours sur le rôle de l'enseignant, selon Pennac (1992), il affirme qu'il peut exister un moyen pour que le texte devienne "visible" pour les élèves. Les activités de lecture à haute voix entre élèves et enseignants ne se veulent pas qu'une explication. Cette relation doit être celle d'échanges interprétatifs.

Afin de réfléchir à la façon de travailler avec la subjectivité en classe, nous devons comprendre comment la subjectivité peut être analysée. Xypas (2018) affirme que la subjectivité se manifeste de deux manières : perceptible et inanalysable et perceptible et analysable. La première est celle qui "échappera toujours au lecteur qui éprouve les sensations, les émotions qui le suivent dans l'acte de lecture[14]" (Xypas, 2018, p. 167). Le lecteur est confronté à des émotions qu'il est souvent incapable de nommer. Cela se produit généralement lors de la première lecture, où nous ne faisons pas beaucoup d'analyse. La subjectivité analysable, quant à elle, est celle qui apparaît dans une lecture d'autant plus attentive de l'œuvre que le lecteur prend conscience de ce que le texte a suscité en lui. Cette subjectivité apparaît quand "il écrit dans les marges du livre, par exemple, un passage qu'il a aimé le plus dans l'œuvre lue, ou quand il souligne ce qu'il n'a pas compris, quand il plie les feuilles du livre pour ne pas oublier la page du passage qu'il a lu et l'a touché, entre autres gestes de lecture."[15] (Xypas, 2018, p. 167). En résumé, la subjectivité en classe peut être appréhendée à travers ces deux facettes, l'une échappant souvent à une analyse immédiate et l'autre se dévoilant progressivement à travers l'interaction réfléchie du lecteur avec le texte.

1.3 L'IMPORTANCE DE LA COMPRÉHENSION ET DE L'INTERPRÉTATION

En herméneutique, cette distinction est difficile à faire. Par exemple, selon Charaudeau (2018) Schleiermacher ne différencie pas les notions de compréhension

[14] Texte original: "sempre escapará do próprio leitor que vivencia, as sensações, emoções que seguem o sujeito leitor no ato da leitura."
[15] Texte original: "ele anota nas margens do livro, por exemplo, uma passagem que mais gostou na obra, ou quando sublinha o que não entendeu, quando faz orelhas no livro para não esquecer a página do trecho que leu e o tocou, entre outros gestos de ler."

et d'interprétation. Pour Gadamer, la compréhension dépend de "pré compréhensions "et vise une totalité d'une œuvre sans jamais atteindre le 'sens en soi' " (Charaudeau, 2018, p. 25). L'interprétation serait le moment d'application d'une situation particulière qui est antérieure au moment de compréhension, fusionnant ainsi les deux. Ricœur (1990 *apud* Charaudeau, 2018), qui suit une logique très proche de celle de Gadamer, affirme que comprendre, c'est capter le sens tel qu'il est perçu par la conscience. Le moment interprétatif est la mise à distance du moment immédiat de sens à travers une explication. Derrida refuse cependant cette idée. Selon le philosophe, il n'est pas possible de parvenir à une compréhension définitive de quelque chose. Il s'oppose également à la conception d'une interprétation comme recherche d'une origine unique et définitive, car cela exclurait d'autres interprétations et imposerait un système de signification totalisant.

Malgré les différentes définitions, Charaudeau (2018) affirme que, pour l'herméneutique, " la compréhension est conçue comme un résultat, et l'interprétation comme une activité " (p. 26). On voit ainsi que l'interprétation est vue comme une action après compréhension. De ce point de vue, l'interprétation est considérée comme plus difficile et nécessite d'une plus grande maîtrise de la compréhension. En réponse à cette vision dualiste, Vandendorpe et d'autres théoriciens de la didactique placent l'interprétation avant la compréhension. Cependant, nous adopterons ce que dit Falardeau (2003) à propos de la compréhension et de l'interprétation. Falardeau (2003) affirme qu'un lecteur expérimenté utilise à la fois la compréhension et l'interprétation. L'auteur affirme que pour comprendre :

> "l'on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralisation cherche à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une " perception ", une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique. Le sens perçu participe à un certain consensus et, s'il est conditionné socialement, ne requiert pas nécessairement une mise en discours, une confrontation sociale pour être reconnu" (p. 675)

Ainsi, selon Falardeau (2005), le lecteur s'éloigne du texte et cherche à comprendre les parties dont le sens et la logique ne semblent pas claires. En ce sens, Tauveron (1999) affirme que le processus de compréhension d'un texte est très automatisé et peu conscient jusqu'à ce que le lecteur rencontre quelque chose qui constitue un "obstacle". Comprendre est " construire une cohérence qui en tant que telle n'est pas le propre du texte, mais une potentialité qui prend corps par et à travers

la lecture " (Tauveron, 1999, p. 13). Le lecteur construit le sens "à partir des éléments explicites et implicites du texte" (Falardeau, 2003, p. 684). Ainsi, comme l'observe Giasson (2007), la compréhension ne se limite pas à un simple transfert du texte vers la tête du lecteur, mais à " une construction par ce dernier " (p. 18).

En réfléchissant à une compréhension littéraire, nous pouvons nous demander : pourquoi est-ce différent ? Canvat (1999) explique que pour une telle compréhension, il est nécessaire d'avoir une "connaissance de base", c'est-à-dire une contextualisation socio-historique qui donne du sens au texte littéraire. Canvat (1999) divise cette contextualisation en deux : la première de type " externe ", puisque les textes littéraires sont liés à l'histoire, aux sciences et aux arts ; et la seconde, qui serait l'"interne", " puisque le succès même de certaines entreprises littéraires aboutit à des limites, voire à des impasses, et susciter d'autres entreprises qui cherchent à s'en dégager " (p. 101). De cette manière, nous pouvons conclure que la compréhension littéraire, surtout, n'est pas un processus naturel, car elle nécessite des connaissances préalables.

Après avoir présenté ce qu'implique la compréhension, nous pouvons maintenant essayer de définir ce qu'est l'interprétation. Comme nous l'avons noté dans les paragraphes ci-dessus, la tradition herméneutique considérait l'interprétation comme une action après la compréhension, ce qui était plus difficile. Cependant, Tauveron (1999) considère l'interprétation comme une action dialectiquement intégrée à la compréhension. Selon Falardeau (2003), pour interpréter :

> "le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une signification, dont l'étymologie renvoie directement à l'" action d'indiquer ". La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité. Le texte polysémique se transforme de la sorte en matériau d'un nouveau texte – l'interprétant peircien –, fruit de la création du lecteur qui déborde du texte original." (p. 675)

Lorsque le lecteur interprète un texte, il produit de nouvelles significations à partir de celles qu'il perçoit dans le texte. C'est précisément pour cette raison que Tauveron (1999) explique qu'il existe " autant d'histoires que de lecteurs pour une même histoire ; voire qu'un même lecteur peut multiplier ses conférences " (p.18). Cependant, l'auteur souligne également que pour qu'une interprétation soit plausible, elle doit s'appuyer sur des données objectives du texte et/ou sur des données socio-historiques et contexte culturel dans lequel l'œuvre est incluse. C'est pourquoi il est

important que les enseignants aident les élèves à faire des interprétations basées sur le texte. En résumé : l'étudiant doit apprendre à aborder le texte littéraire comme un objet singulier.

2. MÉTHODOLOGIE

Dans la deuxième partie de notre travail, nous avons décidé de présenter dans un premier temps le public cible. Dans la deuxième partie, nous présenterons deux caractéristiques des poèmes que nous analyserons. Nous présenterons ensuite notre *corpus* : Jacques Prévert (1900-1977) et le poème *Je suis comme je suis*. Enfin, nous présenterons le cheminement méthodologique que nous avons utilisé pour développer la fiche pédagogique.

2.1 PRÉSENTATION DU PUBLIC CIBLE

Le public auquel s'adresse initialement cette exploration pédagogique est celui des adolescents du niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ainsi, il est nécessaire d'évoquer les spécificités de ce public avant de présenter l'exploration pédagogique élaborée.

2.1.1 LE PUBLIC ADOLESCENT SELON LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE : QUELQUES MOTS

Le public cible de cette exploration pédagogique est celui des lycéens. Au Brésil, cela s'appelle *Ensino Médio* et dure trois ans. Les lycéens ont en moyenne entre 14 et 18 ans. Cette phase de la vie est marquée par plusieurs transformations et la recherche de "soi". Il s'agit, selon Devernay (2014), d'une phase d'expérimentation et de prise de risques dans le but de se retrouver " soi ". Devernay (2014) affirme également que les adolescents tournent leurs énergies vers des activités physiques, intellectuelles ou artistiques qui leur offrent des formes d'expression émotionnelle et peuvent les aider dans cette période de vulnérabilité. Sur le plan cognitif, les capacités d'argumentation et le nombre d'opérations mentales augmentent. Devernay (2014) commente que les adolescents commencent à avoir la capacité de manipuler " des concepts théoriques et s'intéressent au raisonnement intellectuel et sociétal ". Il s'interroge sur le sens de la vie. (p.2)

Avec les théories de Piaget (1970 apud Pascual, 1999), nous avons les concepts d'intelligence et de perception. L'intelligence étant l'assimilation et l'adaptation à de nouvelles situations (assimilation et adaptation). Les structures mentales ne sont pas innées à l'individu, mais se construisent au cours du développement du sujet résultant de l'interaction entre le sujet et l'environnement. À

l'adolescence, l'individu atteint le niveau de la pensée formelle. Cette réflexion concerne les combinaisons possibles et pas seulement les objets eux-mêmes dans le monde. L'individu commence à voir le réel comme une subordination du possible.

Avec cette pensée, l'individu commence à avoir des compétences cognitives qui lui permettent de s'ouvrir encore plus au champ des possibles. Ainsi, il prend conscience de son processus cognitif et tente de contrôler ce processus (Brown *apud* Cannard, 2019). Cela lui permet d'explorer divers aspects de son propre "soi" menant à un processus de découverte de soi. L'individu à ce stade développe également son autonomie morale. Les valeurs morales, selon la vision piagétienne, se développent à partir de l'interaction entre le sujet et l'environnement social. L'individu atteint l'autonomie morale lorsqu'il peut analyser de manière critique les normes et leurs obligations et comprendre les règles sociales. L'adolescent crée ainsi son identité par son autonomie intellectuelle et morale.

2.1.2 LE NIVEAU B2 SELON LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CECRL)

Pour la mise en œuvre de cette exploration pédagogique, il est nécessaire que les élèves aient un certain niveau d'autonomie en langue française. Il est nécessaire que les étudiants soient capables de comprendre, même si globalement, et aussi qu'ils puissent exprimer leurs opinions sur le texte lu, même si ce n'est pas de manière très élaborée. Pour ces raisons, le niveau B2 semble être le plus approprié pour la mise en œuvre de l'exploration pédagogique proposée. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais, CECRL, 2021) présente la capacité à s'exprimer en français comme suit :

> "(...) rend compte de ses opinions et les défend au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires ; développe un point de vue sur un sujet en soutenant tour à tour les avantages et les inconvénients des différentes options ; construit une argumentation logique ; développe une argumentation en défendant ou en accablant un point de vue donné ; expose un problème en signifiant clairement que le partenaire de la négociation doit faire des concessions ; s'interroge sur les causes, les conséquences, les situations hypothétiques ; prend une part active dans une discussion informelle dans un contexte familier, fait des commentaires, exprime clairement son point de vue, évalue les choix possibles, fait des hypothèses et y répond" (p. 180)

Concernant la capacité de comprendre l'écriture à ce niveau, le CECRL (2021) affirme que les apprenants à ce niveau peuvent lire avec une grande autonomie et

adapte son rythme et son style de lecture aux différents types de textes et à leurs objectifs. A propos de la maîtrise du vocabulaire, le niveau B2 selon le CECRL (2021) affirme que l'apprenant : "Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions idiomatiques moins fréquentes" (p. 56). Le CECRL préconise quelques catégories en rapport avec les objectifs de lecture. Ces catégories sont : *Comprendre la correspondance*, *Lire pour s'orienter*, *Lire pour s'informer et discuter*, *Lire des instructions* et *Lire comme activité de loisir*. Pour ce travail, nous nous sommes concentrés sur cette dernière catégorie, car c'est là que sont décrites les capacités de lecture de textes littéraires à chaque niveau.

La catégorie *Lire comme activité de loisir* regroupe des textes écrits ou signés, fictifs ou non. Ces textes peuvent être : "des textes créatifs, de différentes formes de littérature, d'articles de magazines et de journaux, de blogs, de biographies, entre autres types de textes, selon ce que chacun aime lire" (p. 61). Les notions-clés de cette échelle sont les suivantes :

> - la longueur, la variété des textes avec ou sans illustrations ;
> - les types de textes, allant de simples descriptions de gens et de lieux, en passant par différents types de textes narratifs, jusqu'à différents genres d'écrits contemporains et classiques ;
> - les thèmes, allant des sujets quotidiens (par exemple passe-temps, sports, activités de loisir, animaux) et des situations concrètes à toute une gamme de thèmes abstraits et littéraires ; le type de langage : de très simple à très stylisé ;
> - la facilité de lecture : allant de deviner à l'aide des images, en passant par lire de façon très autonome, jusqu'à apprécier la variété des textes ;
> - l'étendue de la compréhension : allant de la compréhension des grandes lignes à la compréhension du sens aussi bien implicite qu'explicite. (p. 61-62)

En observant le tableau qui catégorise les critères présentés ci-dessus, on observe que le niveau B2 possède une grande autonomie. Le niveau B2 peut s'adapter de manière autonome au mode et à la vitesse de lecture des textes les plus divers, en plus de choisir ce qu'il faut lire de manière autonome et de choisir les polices appropriées. Cependant, ils ne peuvent toujours pas lire des romans dont le langage est plus complexe. Des romans en langage plus simple peuvent être lus à condition qu'ils utilisent un outil de traduction, qu'il s'agisse d'un dictionnaire ou d'un traducteur électronique.

2.2 L'ANALYSE POÉTIQUE

Tout au long de l'histoire, réaliser l'analyse poétique des œuvres littéraires a été un défi. Avant de chercher une voie méthodologique pour l'analyse poétique, il est nécessaire d'examiner deux caractéristiques particulières de la poésie : le mot poésie vient du grec *poeien* qui signifie "fabriquer", "produire". Dans *Poética* d'Aristote, la poésie est définie comme "l'art de l'imitation en vers, ou plus précisément à travers le langage, le rythme et la mélodie" (Fondacaro, 2018, p. 12). Ces éléments feraient référence à deux tendances naturelles de l'homme, qui sont l'art de l'imitation, l'harmonie et le rythme. Cependant, cette imitation ne serait pas simplement une copie du réel, mais la capacité à "inventer des histoires ou, pour le moins, de transmettre des histoires déjà inventées" (Fondacaro, 2018, p. 12). Aristote différencie également le poète de l'historien. L'historien raconte les faits qui se sont réellement produits, tandis que le poète raconte ce qui pourrait arriver.

Passant à la perspective romantique, la poésie est liée à un sentiment intime inhérent à l'être humain. Pour Schiller, la poésie "serait associée à un caractère divin, bien au-delà du prosaïsme de la vie humaine quotidienne"[16] (Cavalcanti, 2014, p. 4). Lamartine (1987), quant à lui, ajoute à cette pensée, d'autres éléments fondamentaux de la poésie, comme la nature, la beauté des images et des sentiments. Pour le poète, la poésie est "l'incarnation de ce que l'homme a de plus intime dans son cœur et de plus divin dans ses pensées, de ce que la nature visible a de plus magnifique en images et de plus mélodieux en sons ![17]" (p. 125 *apud* Cavalcanti, 2014, p. 4). Ainsi, la poésie serait la combinaison de la musicalité et des images. Nous commenterons les caractéristiques brièvement ci-dessous.

Une caractéristique remarquable de la poésie est sa sonorité. Cette association remonte à la mythologie grecque avec le lien entre les Muses et Orphée. Chaque muse représente un domaine des arts (ou du savoir), créant ainsi une poésie liée au savoir. Orphée incarne les pouvoirs du rythme et de la musicalité. Les Muses et Orphée donnent ainsi à la poésie le lien entre le son et les arts. Cette association

[16]Texte original : "estaria associada a um caráter divino, muito além do prosaísmo do cotidiano humano."
[17]Texte original : "a encarnação do que o homem tem de mais íntimo no seu coração e de mais divino em seu pensamento, do que a natureza visível tem de mais magnífico nas imagens e mais melodioso nos sons!"

perdurera pendant des siècles dans la tradition occidentale. Par exemple, Paul Valéry affirme que “la valeur d'un poème réside dans l'indissolubilité du son et du sens”[18] (Valéry, 1999, p. 206). Cavalcanti (2014) nous donne d’autres exemples : “La poésie est une fiction rhétorique mise en musique”), ainsi que celles de Coleridge (“La poésie que nous appelons pensée musicale”), ou celles d'E. C. Stedman (La poésie est le langage rythmique et imaginatif, qui exprime l'invention, le goût, la pensée, la passion et l’intimité de l’âme)[19]” (p. 3)

Les images ou métaphores sont des caractéristiques essentielles de la poésie. Le poète mexicain Octavio Paz (1972) conçoit ces images à travers l'identité de termes contraires. Ainsi il affirme que " L’image est scandaleuse parce qu’elle défie le principe de contradiction : le lourd est le léger.[20]” (p. 38 *apud* Cavalcanti, p.4). En d’autres termes, l’image poétique peut communiquer des choses que le langage commun ne peut souvent pas exprimer. Cela signifie que la poésie a une capacité unique à transmettre des sentiments, des émotions et des concepts profonds qui dépassent les limites du langage courant. L’auteur souligne également que ces images se suffisent à elles-mêmes. Paz (1972) mentionne que “l’image réconcilie les contraires, mais cette réconciliation ne peut s’expliquer par des mots – sauf ceux de l’image. (...)[21]” (p. 38 *apud* Cavalcanti, p.5). Il n’est donc pas nécessaire de recourir à des explications ou à des mots supplémentaires pour en comprendre le sens. L’image elle-même contient sa propre signification et son pouvoir d’évocation.

Après avoir présenté ces deux caractéristiques du poème, nous pouvons maintenant réfléchir à une manière d'analyser un texte poétique. Dans *A análise literária*, Massaud Moisés (2008) nous présente quelques étapes à suivre lors de l'analyse d'un texte poétique. L'auteur attire l'attention sur le fait que l'analyse d'un texte poétique doit se fonder “sur son essence et non sur sa forme (comprise comme synonyme de métrique)[22]” (p. 48). En d’autres termes, la chose la plus importante lors

[18]Texte original : “o valor de um poema reside na indissolubilidade do som e do sentido”
[19] Texte original: “Dante (“Poesia é ficção retórica posta em música”), assim como as de Coleridge (“A poesia chamaremos pensamento musical”), ou as de E. C. Stedman (“Poesia é a linguagem rítmica, imaginativa, que exprime a invenção, o gosto, o pensamento, a paixão e a intimidade da alma”)”
[20] Texte original: “A imagem resulta escandalosa porque desafia o princípio de contradição: o pesado é o ligeiro.”
[21] Texte original: “A imagem reconcilia contrários, mas esta reconciliação não pode ser explicada pelas palavras – exceto pelas da imagem (...)”
[22] Texte original: “em sua essência, não em sua forma (entendida como sinônimo de Métrica)”

de l'analyse est de comprendre et d'interpréter la vision du monde présentée par le poème. Vous devez vous concentrer sur la compréhension du message, des émotions et des pensées véhiculées par le poème, plutôt que de simplement compter les syllabes ou analyser sa structure métrique. Ceci étant précisé, l'auteur propose les étapes suivantes pour analyser le texte poétique :

> "1) examiner la couche dénotative ; 2) examiner la couche connotative, qui peut être exécutée de manière autonome ou simultanée, selon le poème et/ou les tendances de la personne qui exécute la tâche ; 3) signaler les " ambiances " poétiques et les " mots-clés " respectifs ; 4) interpréter, l'acte qui consiste à organiser les " ambiances " poétiques et les " mots-clés " respectifs (...)[23]" (p. 57)

Ces étapes d'analyse offrent un cadre solide pour démêler la compréhension d'un poème, transcendant le sens évident et approfondissant les couches de sens, de symbolisme et d'émotion qui peuvent résider dans la poésie. Une telle approche permet de révéler les subtilités et les complexités d'un poème, permettant ainsi une compréhension plus profonde de son message et de son influence sur le sujet lecteur.

2.3 JACQUES PRÉVERT (1900-1970) ET *JE SUIS COMME JE SUIS* (1946)

Jacques Prévert est né le 4 février 1900 à Neuilly-sur-Seine[24]. Il est le deuxième fils d'une famille bourgeoise et religieuse d'origine bretonne. À l'âge de six ans, sa mère lui apprend à lire plusieurs ouvrages pour enfants comme *La belle et la bête* de Mme Leprince et *Les trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas. En 1906, il s'installe avec sa famille à Toulon, mais un an plus tard, il s'installe à Paris où il fait ses études. En 1908, il entre à l'école catholique André-Hamon. A cette époque, il fait aussi le catéchisme et " qu'il trouve très ennuyeux " (Soler, 2001, p. 44). Une grande partie de son aversion pour la religion venait de son père qui critiquait durement l'Église. En raison des nombreux changements d'adresse de ses parents, Prévert a étudié dans plusieurs écoles et n'en a apprécié aucune. En 1914, il obtient le Certificat d'études primaires et quitte l'école.

[23] Texte original : "1) examinar a camada denotativa; 2) examinar a camada conotativa, e que podem ser cumpridas autônoma ou simultaneamente, de acordo com o poema ou/e as próprias tendências de quem executa a tarefa; 3) assinalar as "atmosferas" poéticas e as respectivas "palavras-chave"; 4) interpretar, ato que consiste em organizar as "atmosferas" poéticas e as respectivas "palavras-chave"

[24] La source utilisée pour rédiger la biographie de Jacques Prévert est la thèse de Ricardo Soler : *Des mots, des figures, des personnages : une étude de quelques aspects de Paroles de Jacques Prévert.*

En 1920, Prévert est appelé au service militaire. Selon Soler (2001), le poète détestait les institutions qui émanent du pouvoir, et encore moins la dure hiérarchie. Il apparaît dans l'armée de Saint-Nicolas-de-Port, où " à cause de son insubordination, de son irrévérence et de son manque de respect envers ses supérieurs, il est souvent puni et fréquente assidûment les prisons de la caserne " (Soler, 2001, p.46). En 1921, il s'engage pour la Syrie, mais est envoyé à Constantinople (aujourd'hui Istanbul) où il se lie d'amitié avec Marcel Duhamel, avec qui il partage son amour pour la littérature. En 1922, il revient du service militaire et rencontre Yves Tanguy, avec qui il travaille au *Courrier de la presse*.

En 1924 est lancé le Manifeste surréaliste, mouvement auquel participent Prévert et ses deux amis. Le mouvement surréaliste " préconise l'automatisme, le pouvoir du rêve sur la réalité, de l'instinct, du désir, de la révolte et le bouleversement des valeurs de la société, (...) de la logique positiviste, du bon sens et des valeurs de la bourgeoisie " (Soler, 2001, p. 48). L'une des principales contributions de Prévert au mouvement fut le renouveau du jeu des *petits papiers*. Prévert suggère de placer n'importe quoi et "écrit le cadavre exquis, plie le papier et, suivant la règle, le passe à ses voisins qui complètent, chacun suivant son inspiration du moment et dans l'ignorance de ce qu'ont écrit les antérieurement" (Soler, 2001, p. 49). Le résultat fut la phrase "Le cadavre exquis boira le vin nouveau", donnant ainsi le nom du nouveau jeu : *cadavre exquis*. En 1929, après plusieurs désaccords et crises, Prévert participe à la rédaction d'un tract collectif intitulé *Un cadavre* qui marque son départ du mouvement. Cependant, l'auteur n'abandonne pas les idéaux révolutionnaires.

Après avoir quitté le mouvement, Prévert, en plus d'écrire de la poésie, se consacre également au cinéma, au théâtre et à la chanson. Au cinéma, il fut scénariste et dialoguiste pour des films français entre 1935-1945, tels que : *Les Portes de la nuit* (1946) de Marcel Carné ; *Le crime de Monsieur Lange* (1936) de Jean Renoir ; *Lumière d'été* (1943) de Jean Grémillon entre autres. Il a également adapté deux contes d'Andersen : "La Bergère et le Ramoneur" et "Grand Claus et Petit Claus". En matière de poésie, Prévert en a publié plusieurs avant de *Paroles,* comme : *Souvenirs de famille (ou l'Ange garde-chiourme)* (1929), *La Pêche à la baleine* (1933), *La crosse en l'air* (1936) entre autres. Les poèmes de Prévert ont également été mis en musique par son ami Joseph Kosma (1905-1969) et ont mis en vedette plusieurs interprètes. On peut souligner : *À la belle étoile* (1929) et *Barbara* (1948).

En 1945, René Bertelé, grand admirateur de l'ouvrage et propriétaire des éditions Le Point du Jour, entreprend de convaincre Prévert de publier les poèmes et de rassembler les textes précédemment publiés. C'est Prévert lui-même qui a choisi le nom de la collection. Selon Andry (1994) Prévert choisit le nom *Paroles* parce que " Il veut ainsi indiquer qu'il s'agit de poésie parlée et non écrite. Ce ne sont que des paroles, pas des vers " (p. 181, *apud* Soler, 2001, p. 59). De cette manière, nous observons le caractère oral et musical des poèmes du recueil. Le livre fut imprimé en décembre 1945 et distribué en mai 1946 avec 79 textes. Après le succès de la première édition, une deuxième édition fut lancée en 1947 avec 16 textes supplémentaires, totalisant 95 textes.

Selon Soler (2001), le langage utilisé par Prévert dans *Paroles* est simple. Il n'existe pas de mots " nobles " très courants dans les traditions poétiques classiques. Le théoricien catégorise et explique les mots utilisés dans l'ouvrage comme suit : Utilisation familiale, parlée et écrite du langage courant ; Populaires, usages de mots courants utilisés dans le langage parlé dans les milieux populaires ; Argotique, propos limité à un milieu particulier, notamment professionnel et qui est méconnu du grand public et ; Vulgaire, mots à usage ou à sens offensant. On note également la présence de jeux de mots étroitement associés au son ou à l'organisation de la parole.

Le poème *Je suis comme je suis* du poète français Jacques Prévert est un poème qui capture l'essence de l'individualité et de l'acceptation de soi. Par la simplicité du langage et la répétition de certains vers, Prévert dresse le portrait saisissant d'une femme qui refuse de se laisser façonner par les attentes des autres.

La première strophe établit la base du poème, affirmant qu'une personne est telle qu'elle est et ne peut pas changer de nature. La phrase "Je suis faite comme ça" met en valeur l'authenticité de la personne, rejetant toute idée de conformisme. La personne exprime sa volonté de rire joyeusement quand elle en a envie, soulignant sa liberté d'être spontanée et authentique. Ensuite, abordons le thème de l'amour et de l'attraction. La personne prétend qu'elle aime ceux qui l'aiment et ne se sent pas coupable. L'accent mis sur le fait que ce n'est pas toujours la même personne qu'elle aime reflète la nature changeante des sentiments humains et la complexité des relations.

La deuxième strophe se concentre sur l'apparence physique de la personne, mettant en évidence des caractéristiques telles que ses talons hauts, sa taille tout en courbes, ses seins fermes et ses yeux fatigués. Ces descriptions sont utilisées pour souligner l'individualité d'une personne tout en remettant en question les attentes conventionnelles en matière de beauté. L'expression "Et puis après, Qu'est-ce que ça peut vous faire" suggère une attitude de défi envers le jugement des autres. À la fin, la personne déclare qu'elle est là pour plaire aux autres et qu'elle ne peut pas changer qui elle est. Cette déclaration renforce le message central du poème : l'importance de s'accepter et de vivre authentiquement, sans se soucier de l'opinion des autres. Le poème véhicule l'idée que la recherche de l'acceptation de soi et de la liberté d'être qui nous sommes est plus importante que la conformité aux normes extérieures.

Bref, *Je suis comme je suis* est un poème qui célèbre l'individualité et l'authenticité. Jacques Prévert utilise un langage simple et direct pour transmettre un message puissant sur l'importance d'être fidèle à soi-même et de ne pas se laisser influencer par les attentes et les jugements des autres. C'est une ode à l'acceptation de soi et à la liberté d'être qui nous sommes.

2.4 LA LECTURE LITTÉRAIRE : UN PARCOURS MÉTHODOLOGIQUE

Avec ce qui a été présenté jusqu'à présent, il est naturel de se demander comment structurer les activités de lecture littéraire en classe. Dans l'article intitulé *Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension,* Isabelle Gruca (2007), mentionne quelques pistes :

L'une des premières étapes consiste à préparer les étudiants à des activités de pré-lecture. Ces activités sont d'une importance capitale pour que les élèves sachent à quel texte ils ont affaire. L'utilisation d'éléments paratextuels sont des alliés importants à ce stade. Isabelle Gruca (2007) souligne qu'on peut attirer l'attention de l'apprenant " sur la couverture du livre figurant le nom de l'auteur et le titre de l'œuvre, ce dernier faisant partie intégrante du texte : si le passage choisi est en relation avec le titre de l'œuvre " (p. 211). Demander aux élèves de formuler des hypothèses sur les informations sous la forme d'un débat, contribue à susciter leur curiosité autour du travail. De plus, vous pouvez lire les textes sur la quatrième de couverture, discuter de l'image de la couverture, du nombre de caractères, entre autres. Gruca (2007) propose également le recours à des activités didactiques telles que " jeux lexicaux sur

le mot-thème ou les mots pivots du texte, analyse d'un tableau dont le thème peut être mis en relation avec l'extrait, etc. " (p. 212). Cette phase est extrêmement importante, surtout s'il s'agit d'un texte très difficile ou si la classe ne dispose pas d'un niveau de vocabulaire très élevé.

Après la première phase de présentation du texte, on procède à la première lecture ou lecture silencieuse. Tout comme lorsque nous lisons spontanément dans la vie de tous les jours, la lecture silencieuse est toujours prioritaire. Les étudiants en langues étrangères ressentent d'autant plus le besoin de telles lectures que "lire à haute voix ne permet pas de construire le sens, ni d'établir une connivence avec le texte". (Gruca, 2007, p. 212). L'étudiant se concentrera uniquement sur le déchiffrement du code et sur une bonne prononciation. Cette lecture hésitante vous empêchera de devenir intime avec le texte. Il est préférable que l'élève lise le texte à son rythme, autant de fois qu'il le souhaite et avec l'aide de dictionnaires et glossaires pour l'aider à comprendre le texte. Le recours aux enregistrements de lecture de certains genres littéraires oraux comme les poèmes peut être de bons alliés en classe, mais ne doit pas remplacer cette première lecture.

À ce stade, Gruca (2007) suggère une approche globale du texte. L'approche globale est diffusée dans les manuels d'enseignement du FLE depuis les années 1980. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005) partagent deux étapes concernant l'approche globale : dans la première, le lecteur observe les éléments typographiques du texte afin de se familiariser avec le genre du texte. Dans la seconde, le lecteur se concentre sur la recherche des mots clés, la perception des articulateurs logiques du texte, l'espace-temps dans lequel il se trouve, etc. A l'issue de cette phase, l'étudiant sera capable de répondre aux questions : "qui?", "quoi?", "à qui?", "où?", "quand?", "comment?", "pourquoi?". Ainsi, le lecteur peut comprendre le texte sans s'attacher mot à mot. Gruca (2007) souligne que l'approche globale ne suffit pas pour que les étudiants explorent l'intégralité du texte littéraire. Selon l'auteur, l'approche globale "permet néanmoins à l'apprenant de comprendre la structure événementielle du texte, de repérer les protagonistes, de concevoir l'action, d'avoir des informations sur le temps et le lieu, etc." (Gruca, 2007, p. 215). Cette étape aide les élèves à relier les hypothèses de pré-lecture à la compréhension globale du texte, qu'ils changent d'avis ou non.

On arrive alors à la partie que Gruca (2007) appelle *L'étude du noyau dur* dans laquelle le texte littéraire est étudié. L'auteur affirme que

> (...) le texte appartient à un prototype qui dépasse les frontières de la langue française et s'inscrit dans un vaste ensemble textuel qui, au-delà des variations, présente des similitudes, des invariants que l'on retrouve d'une culture à l'autre. (p. 215)

Ainsi, l'étudiant en langue étrangère connaît consciemment ou non certaines caractéristiques d'un certain genre textuel. L'enseignant peut utiliser ces connaissances préalables pour enseigner à la fois la partie grammaticale et pour que l'élève développe sa propre vision du texte littéraire. La mise à profit de leur connaissance du monde facilitera leur apprentissage et leur autonomie dans une langue étrangère. La relation langue maternelle/langue étrangère est fondamentale dans les premiers niveaux d'apprentissage du français. Comprendre le texte littéraire par éléments plus ou moins stables et dominants est un bon moyen de suivre l'activité. Gruca (2007) donne l'exemple suivant :

> "(...) centrer le questionnaire accompagnant le texte narratif sur la temporalité permet, certes, de consolider les acquis linguistiques de l'apprenant, mais surtout de l'orienter vers la dimension propre au récit : le récit, par définition, raconte une suite d'actions ou d'événements qu'il inscrit dans le temps." (p. 216)

D'autres éléments peuvent être étudiés, tels que les éléments de succession, d'altérité et de postériorité, les verbes qui expriment le début ou la fin et d'autres marques textuelles que les élèves doivent comprendre sur la progression textuelle. Gruca (2007) propose également une étude du schéma narratif qui privilégie l'analyse de la structure du texte littéraire et de ses constituants fondamentaux : " situation initiale, complication avec élément perturbateur qui entraîne un déséquilibre, intervention d'éléments de résolution pour aboutir à une situation finale avec un retour à l'équilibre (...) " (p. 217). L'identification de ces éléments permet à l'étudiant d'identifier " les forces agissantes qui permettent à l'action d'évoluer, de distinguer les adjuvants des opposants, etc. " (p. 217). Faire des activités pour que l'élève perçoive la manière de raconter, le système énonciatif ou la manière de focaliser le texte vaut mieux que de " poser une question ouverte sur un quelconque personnage véhiculé par le texte en question " (p. 217). On peut également travailler sur des éléments qui marquent la subjectivité, souvent familiers aux étudiants en langues étrangères, mais traités à part. Gruca (2007) mentionne ces éléments ainsi : " jeu sur les pronoms personnels, présence de verbes d'opinion et d'expressions introductives, de

modalisateurs, notamment adverbiaux, etc. " (p. 218). Ces marqueurs permettent à l'élève de percevoir le moi lyrique et également d'élargir ses connaissances sur les figures de style, les champs lexicaux et les connotations. Enfin, traiter les marqueurs d'intertextualité au sein d'un texte à travers des schémas formels implicites enrichit davantage la " bibliothèque intérieure" des étudiants. Les avantages sont clairs :

> “(...) ce processus crée un horizon d’attente et rend la lecture particulièrement active ; ses capacités de prédiction et d’interprétation se trouveront ainsi renforcées et l’aideront à éviter une lecture déchiffrement qui ne conduit pas au sens du texte.” (Gruca, 2007, p. 218)

Enfin, pour réussir une lecture littéraire, l'enseignant doit faire percevoir à l'élève les processus codifiés et leur traitement particulier, ainsi que démêler les signes cachés au sein d'un texte littéraire. Il est important de faire percevoir aux élèves les éléments constitutifs du texte et d'en percevoir les spécificités ainsi que de les apprécier. Gruca dit qu’il faut guider l’élève et l’aider "à découvrir et à construire le sens ou les sens possibles" (p.220). Il est du devoir de l'enseignant d'inviter l'élève à ralentir la lecture et à percevoir les possibilités et variations linguistiques qu'offre la langue. Le texte littéraire est le lieu "où la langue travaille et est travaillée ; la langue littéraire simultanément le respect du code et sa transgression” (Gruca, 2007, p.220). Lorsque nous montrons les différentes possibilités d'utilisation de la langue, nous travaillons non seulement avec les objectifs des classes de FLE, mais nous sensibilisons également les élèves à la littérature. Pour Gruca (2007), lire un texte littéraire, c’est connaître les éléments plus ou moins stables d’une superstructure prototypique et " savoir s’attacher sur les étonnements d’un texte que la sémiotique a systématisés sous le terme d’entailles " (p. 221).

Apprendre une langue étrangère, c’est aussi entrer en contact avec une culture différente. Le processus d'enseignement et d'apprentissage de cette langue et de cette culture se déroule de manière interculturelle, en mettant l'accent sur la pertinence de la littérature. La littérature est une forme unique de communication et joue un rôle clé dans la formation de l'identité d'un étudiant. Il est donc essentiel de donner à la littérature un rôle important et des objectifs clairs dans l’enseignement/apprentissage de cette langue et de cette culture.

4. UNE EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DU POÈME *JE SUIS COMME JE SUIS* DE JACQUES PRÉVERT (1900-1977)

Dans la dernière partie de notre travail, nous présenterons notre exploitation pédagogique. Tout d'abord, nous montrerons comment elle est structurée et, ensuite, nous présenterons l'objectif de chaque partie et des questions posées.

3.1 LA FICHE PÉDAGOGIQUE

Notre objectif avec cette exploration pédagogique est d'explorer la subjectivité des élèves à travers des exercices de lecture littéraire, explorant des thèmes tels que l'estime de soi et l'acceptation de soi à l'aide du poème de Prévert. Notre deuxième objectif est de travailler la compréhension et l'expression, tant écrite qu'orale, à travers des débats et une écriture créative. Le texte littéraire, comme nous l'avons vu dans la méthodologie, le CECRL recommande que le travail sur le texte littéraire se fasse avec les élèves à partir du niveau B2. Cette exploitation s'adresse donc à un public adolescent ayant un niveau B2 en tête. Le poème qui sera travaillé dans cette exploitation pédagogique, *Je suis comme je suis* a été écrit par Jacques Prévert et fait partie du recueil *Paroles.*

Pour structurer cette activité, nous l'avons conçue en trois parties, comportant chacune deux sous-parties : Activités de pré-lecture ; Activités de lecture et Activités de post-lecture. L'exploitation pédagogique proposée peut durer 2 heures, soit environ trente minutes pour chaque sous-partie.

3.2 ACTIVITÉS DE PRÉ-LECTURE

La lecture n'est pas une simple activité passive dans laquelle le lecteur "reçoit passivement des informations". La lecture est une activité qui implique des aspects psychiques, linguistiques et culturels qui seront de la plus haute importance pour la construction du sens. Il est donc important de structurer les activités de pré-lecture dans les classes de FLE. Beaudry (2007) définit les activités de pré-lecture comme la volonté du lecteur de lire un texte. Elle est une "disposition qui détermine sa compréhension initiale, influe sur son interprétation et sur la réception du texte " (p.40). Par conséquent, pour que les élèves s'engagent dans la lecture d'un texte, il est

nécessaire de créer des attentes. Dans notre exploration pédagogique, cette partie se divise en deux : la première vise à susciter un débat lié à l'estime de soi à l'ère du numérique ; et la seconde vise à explorer les éléments paratextuels de l'œuvre *Paroles* (1946), le recueil dans lequel se trouve le poème.

Nous débuterons l'exploration avec la vidéo intitulée " L'influence des réseaux sociaux sur l'estime de soi ". Dans la vidéo, le présentateur explique comment les réseaux sociaux influencent la perception et l'estime de soi des gens. Le présentateur montre comment les réseaux sociaux peuvent manipuler la réalité pour montrer une vie parfaite. Le sujet est débattu dans un langage jeune et fait référence à des personnalités que connaissent les adolescents, rendant ainsi la vidéo accessible et proche des étudiants.

Image 1 : La couverture de la vidéo.

Source: Youtube[25]

La vidéo vise à susciter un débat sur la manière dont notre estime de soi peut être influencée par une vie ou une apparence " parfaite " qui souvent ne correspond pas à la réalité. Cette vidéo est pertinente, car le poème aborde la question de l'estime de soi et les adolescents sont également confrontés à des problèmes d'estime de soi et à des insécurités concernant leur apparence. Nous avons choisi de travailler avec la vidéo car selon Marques (2007), elle contribue à la confrontation des opinions et

[25] Lien: https://www.youtube.com/watch?v=SNvRwD174S4

des émotions et est “très importante pour enrichir la communication”[26]. (*apud* Lisboa et al. 2009, p.5859).

Pour guider le débat, nous avons proposé les questions suivantes auxquelles il faudra répondre oralement.

> 1. Êtes-vous d’accord avec les déclarations contenues dans la vidéo ? Pourquoi ?
> 2. Pensez-vous que la pression esthétique devient plus forte avec les réseaux sociaux ?
> 3. Pensez-vous que les réseaux sociaux influencent la façon dont vous vous percevez ?
> 4. Pensez-vous que les opinions des autres ont un impact sur votre estime de soi ?

Les deux premières questions sont liées à la vidéo et à vos avis sur le sujet abordé. Les deux dernières questions visent à discuter la façon dans laquelle les adolescents se voient eux-mêmes et de leurs sentiments concernant le thème de l'estime de soi et comment ils se perçoivent d'une manière plus individuelle. De cette façon, les élèves prendront conscience du thème du poème.

Une fois les débats terminés, nous passerons à l’exploration des éléments paratextuels. Gruca (2007) commente que les éléments paratextuels (couverture, quatrième de couverture, titre, nom de l'auteur, etc.) peuvent fournir des informations sur ce qui sera lu et contribuer à créer des attentes en matière de lecture. L’auteur précise également que " bon nombre de lecteurs décident d’acheter/lire ou pas le livre en fonction de ces données sur lesquelles néanmoins ils ne s’attardent pas " (p. 212). L’exploration des éléments paratextuels contribue à rapprocher le sujet lecteur-scripteur d’une de plaisir.

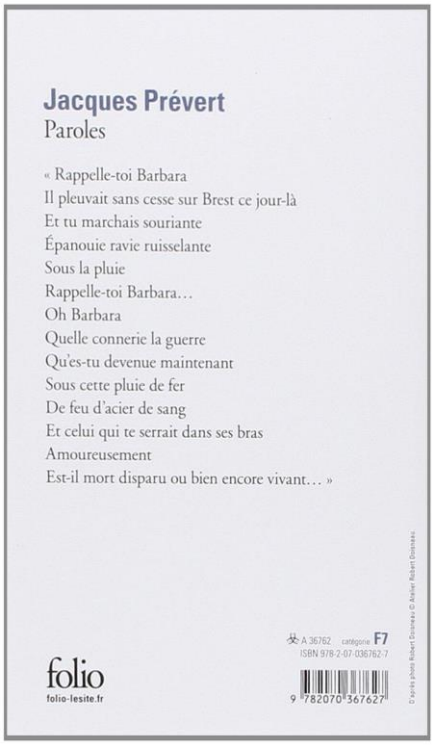
Pour explorer les éléments paratextuels, nous avons choisi l'édition *Paroles* chez Folio. Voici ci-dessous, la couverture et la quatrième de couverture :

[26] Texte original: “muito importante para o enriquecimento da comunicação.”

Image 2 : La couverture de Paroles.

Source : Amazon

Image 3 : La quatrième de couverture.



Source : Amazon[27]

Afin de mieux exploiter à niveau pédagogique les éléments paratextuels, les questions suivantes ont été posées :

> 1- Connaissez-vous Jacques Prévert ? Avez-vous déjà eu des contacts avec ses textes littéraires ? si oui, lesquels ?
> 2- En regardant le titre de l'œuvre et sa quatrième de couverture, quel est le genre textuel prédominant ?
> 3- À votre avis, la quatrième de couverture précise-t-elle le sujet du livre ?
> 4- En observant l'année de publication de l'ouvrage et le texte de la quatrième de couverture, dans quel contexte historique pensez-vous que l'ouvrage se situe ?

La première question vise à savoir si les étudiants connaissent déjà l'auteur. La deuxième et troisième questions visent à faire déduire à l'élève quel type d'ouvrage il va lire en observant uniquement les éléments paratextuels, tout comme il le ferait s'il était dans une bibliothèque à la recherche d'un livre à lire. La dernière question amène

[27] Lien : https://www.amazon.co.uk/Paroles-Folio-Jacques-Prevert/dp/2070367622

les étudiants à activer leurs connaissances antérieures pour avoir une idée du contexte historique dans lequel l'œuvre s'inscrit.

Une fois ces questions répondues, il y a un court texte à la page trois du formulaire qui donne plus d'informations sur le travail[28]. Le texte vise à élargir les connaissances des étudiants sur l'œuvre et à fournir un support aux interprétations futures qu'ils en feront. Car toute interprétation doit provenir du texte et/ou du contexte dans lequel l'œuvre s'insère unie aux connaissances encyclopédiques du sujet lecteur-scripteur.

Ensuite, nous vous montrerons trois autres couvertures de l'œuvre poétique *Paroles* afin de poser les questions suivantes :

> Après en avoir appris un peu plus sur l'œuvre, laquelle des couvertures ci-dessus vous semble la plus liée à l'œuvre ? Pourquoi ?

L'objectif de cet exercice est d'approfondir le travail sur la subjectivité de l'étudiant, en associant les informations dont il dispose déjà sur l'œuvre avec les images proposées dans les couvertures des éditions. Aussi bien pour les lectures réalisées par plaisir que pour les opinions sur l'esthétique d'un livre, ces processus doivent être pris en compte.

Enfin, nous explorerons les attentes en matière de lecture, présenterons le titre du poème et poserons deux questions qui se concentrent sur le caractère lyrique du poème, et permettront aux élèves de se faire leurs premières idées à ce sujet :

> Le poème que nous allons lire aujourd'hui s'intitule " Je suis comme je suis " et fait partie de Paroles (1946). Émettez des hypothèses :
>
> a) Comment imaginez-vous le moi-lyrique du texte ?
> b) Comment ce moi-lyrique se voit-il ?

L'objectif de ces tâches est que les élèves créent des attentes à l'égard du poème lu en fonction à la fois de ce dont ils ont discuté à partir de la vidéo et également des éléments paratextuels travaillés. Écrire et discuter de ces premières idées peut générer de nombreux débats.

3.3 ACTIVITÉS DE LECTURE

À ce stade, les étudiants lecteurs auront leur premier contact avec le poème. Les étudiants doivent établir un niveau de proximité avec le texte. Pour ce faire, la

[28] La fiche pédagogique se trouve dans les annexes de cet ouvrage.

première lecture doit être silencieuse. Gruca (2007) commente que, dans des situations authentiques, la première lecture est toujours silencieuse, seulement dans un deuxième moment nous lisons à voix haute. L'étudiant de FLE qui n'a pas ce moment d'intimité avec le texte, se contente de " se concentrer sur le déchiffrage du code et des éclats et concentre ses efforts sur la restauration d'un bon énoncé " (p. 212). Il est donc préférable que l'élève lise à son rythme et autant de fois que nécessaire.

Sur la fiche, la page sur laquelle apparaît le poème n'est que celle-ci, sans le glossaire, ni les questions ni les notes. Sur les marges, de grands espaces vierges permettent aux élèves de se sentir libres d'écrire leurs pensées, opinions, doutes et commentaires sur le poème lu. Il est recommandé à l'enseignant d'encourager les élèves à souligner leurs passages préférés. L'idée est que les élèves s'approprient le poème de la même manière qu'ils le feraient pour leurs livres. Après une lecture silencieuse, vous pouvez lire le texte à haute voix avec la classe ou diffuser l'audio d'une personne récitant le poème. Cependant, c'est à l'enseignant de décider de le faire ou non.

Avant d'aborder les questions globales de compréhension de texte, nous poserons trois questions. Les voici :

1- Qu'avez-vous pensé de ce texte ?
2- Le texte a-t-il réussi à éveiller des sentiments en vous ? Si, oui, lesquels ?
3- Avez-vous vous identifiez avec le moi-lyrique présenté(e) ? Pourquoi ?

Nous estimons nécessaire de poser ces questions car ce sont les premières impressions du texte. Les trois questions sont subjectives et visent à découvrir quel était au départ le lien entre le poème et les élèves. Il est recommandé qu'après cette partie, vous partagiez vos réponses.

Après avoir terminé la première lecture et exploré les premières impressions, nous passerons aux questions de compréhension. Pour aider un élève en langue étrangère à comprendre le texte, l'enseignant doit "prendre en compte et valoriser les connaissances préalables de l'apprenant, sa connaissance du monde, sa capacité d'inférer, d'interpréter et de penser sur la réalité" (Laurendon, 2022, p. 130). Dans cette optique, les questions suivantes visent à faciliter la compréhension des élèves :

1- Quelle est l'émotion principale que le moi lyrique exprime tout au long du texte ? Quelles parties du texte démontrent cette émotion ?
2- Avez-vous ressenti les mêmes émotions du moi-lyrique ? si, oui, lesquelles ?

> 3- Le poème répète plusieurs fois la phrase " Je suis comme je suis ", quelle idée véhicule, selon vous, cette répétition ?

Les questions, en plus de travailler sur la partie subjective du lecteur, amènent également les élèves à valider leurs interprétations du poème. Pour compléter cela, sur la page qui suit le poème (six), il y a un petit glossaire qui peut aider le lecteur à comprendre le texte.

Les prochains exercices proposés travaillent sur la subjectivité des élèves. Dans ceux-ci, les élèves auront un espace libre pour exprimer leurs points de vue, mais ils devront toujours revenir au poème, car c'est le point de départ. Le premier exercice est composé de deux questions :

> 1- À votre avis, qu'essaye de dire le poète sur les attentes sociales concernant l'apparence et le comportement des gens ?
> 2- Selon vous, le poème aborde-t-il le thème du changement ou de la résistance au changement par rapport à sa propre identité ? Qu'est-ce qui dans le texte vous amène à cette réponse ?

Ces deux questions évoquent le débat sur l'acceptation de soi et l'estime de soi fait dans la première partie et mettent les élèves en relation avec le poème. L'objectif est que les élèves donnent leurs réponses en tenant toujours compte du poème.

Le deuxième exercice vise à les faire réfléchir à ce que signifie pour eux l'estime de soi. Nous apportons ainsi deux définitions de l'expression " estime de soi ", la première issue du dictionnaire *Larousse* et la seconde issue de *Psychomédia* :

> 1- Satisfaction que l'on tire de n'avoir rien à se reprocher.
> 2- L'estime de soi est la perception d'une personne de sa propre valeur. Il s'agit du jugement global qu'elle porte sur elle-même.

On constate que, même en donnant la définition d'une même expression, les deux définitions sont bien différentes. La première semble un peu poétique tandis que la seconde définition est plus technique. Nous continuons à poser deux questions qui nous aideront à atteindre notre objectif :

> 1- En observant les deux définitions de l'expression estime de soi, laquelle, selon vous, s'applique le mieux au moi lyrique ?
> 2- Donnez votre propre définition du terme estime de soi.

La première question demande à l'étudiant de réfléchir à la façon dont il perçoit le caractère lyrique du poème. Dans la seconde, il doit, avec tout ce sur quoi il a travaillé, réfléchir à ce que l'estime de soi signifie pour lui.

Enfin, nous utiliserons à nouveau la vidéo comme ressource pédagogique. Avec la vidéo, nous travaillerons sur la perception qu'ont les étudiants d'un Objet Sémiotique Secondaire (OSS). Louichon (2015) les définit comme "l'ensemble des textes, des discours, des objets contemporains qu'elle [l'ouvre] génère, directement ou indirectement, dont constituent les preuves de son actualité et donc de sa patrimonialité" (p.3). Les OSS contribuent ainsi à revitaliser les œuvres et à leur donner une autre dimension interprétative.

La vidéo s'intitule "*Je suis comme je suis*, de Jacques Prévert " et est disponible sur YouTube. La vidéo est une adaptation du poème de Prévert et fait partie de l'œuvre "Les quatre saisons d'En sortant de l'école".

Image 4: Adaptation du poème *Je suis comme je suis*.

Source : YouTube[29]

Pour nous aider à explorer l'OSS, deux questions ont été créées en considérant la relation entre le texte et l'adaptation :

> 1- Pensez-vous qu'il y a eu des changements entre l'adaptation et le poème ? Avez-vous aimé la façon dont le poème a été adapté ?
> 2- Vos perceptions du moi lyrique ont-elles changé par rapport à la lecture du poème et de la vidéo ?

L'objectif de la première question est d'échanger sur les points de divergence entre le texte et l'adaptation et de donner leur avis sur la manière dont le poème a été adapté. La seconde vise à travailler sur la manière dont les perceptions évoluent en fonction de la manière dont le texte est adapté.

[29] Lien: https://www.youtube.com/watch?v=CXfhqJyEWvk

En complément de la vidéo, l'interprétation réalisée sous forme d'une chanson chantée par Juliette Gréco (1927-2020) peut être utilisée. À la page huit de la fiche, il y a un petit tableau qui raconte cette version musicale du poème.

3. 4 ACTIVITÉS DE POST-LECTURE

Pour conclure notre exploitation pédagogique, nous aurons un petit débat comparant les attentes initiales et les impressions finales du sujet lecteur-scripteur sur le texte. L'objectif est de stimuler l'analyse critique et la réflexion personnelle, et de relier la littérature aux expériences et concepts contemporains. Le débat a été choisi "pour mettre en place différentes compétences langagières propres à chaque apprenant" (Chekakta, 2022, p. 35). Nous explorerons ainsi l'expression orale qui est souvent laissée de côté lorsque l'on pense au travail du texte littéraire.

Les questions qui aideront à orienter le débat seront :

> 1- Par rapport au thème de la vidéo visionnée au début du cours, pensez-vous que le thème du poème est toujours d'actualité ?
> 2- Se souvenir des attentes concernant le texte que vous aviez eu au début du cours : ont-elles été satisfaites ?
> 3- Le poème a-t-il changé votre perception de l'estime de soi et de l'acceptation ? Si oui, dans quel sens ?

La première question vise à inciter les élèves à établir des relations intertextuelles entre le premier débat réalisée précédemment et le poème. La deuxième question vise à faire prendre conscience à l'étudiant de ses propres attentes et de savoir si elles ont été satisfaites ou non. Il est ici nécessaire que l'étudiant exprime son appréciation : s'il s'agit d'une bonne lecture ou non. Enfin, la dernière question vise à savoir quel impact le texte a eu sur l'élève.

Ensuite, il est proposé d'écrire un texte (le genre textuel est libre, mais il est censé être littéraire) en réfléchissant sur le thème de l'acceptation de soi et de l'estime de soi. Suivez les instructions pour écrire :

> En réfléchissant sur le thème de l'acceptation de soi et de la (re)découverte de soi, écrivez un poème du même titre. Pensez à vos expériences personnelles et à la façon dont vous vous percevez. Pour faciliter l'écriture, lisez les conseils ci-dessous :
> 1- Créez un croquis.
> 2- Sélectionnez les mots et expressions qui vous semblent pertinents.
> 3- Incluez votre expérience personnelle.
> 4- Révisez et améliorez votre texte.

L'énoncé vise à amener les élèves à revoir leurs réponses et leurs idées pour rédiger le texte. L'objectif pédagogique est de stimuler la créativité des élèves, de les encourager à explorer leurs expériences personnelles et à développer des compétences en écriture créative. Les instructions ci-dessous visent à aider les étudiants à structurer et à créer le texte de manière guidée. L'activité consistant à écrire un poème sur le thème de l'acceptation de soi et de l'estime de soi est un excellent moyen de permettre aux élèves d'exprimer de manière créative leurs propres expériences et sentiments. Les instructions fournies sont claires et directrices, aidant les élèves à structurer leur poème et à inclure des éléments personnels.

Une fois les textes prêts, il est proposé aux élèves de les partager entre eux. Cela peut se faire lors d'un moment de récitation dans un café littéraire. Rannou (2022) que c'est une bonne voie "d'appropriation poétique en langue française passe par la valorisation du travail préparatoire de lecture, de sélection et d'oralisation" (p.146). Il est donc important que l'enseignant fasse un peu de travail et de préparation avant l'événement. L'auteur précise également que le processus de déclamation "fait vibrer assez le poème, prend en charge son potentiel émotions en lui donnant un sens, une voix, une interprétation" (Rannou, 2022, p. 146). Les poèmes acquièrent ainsi une nouvelle dimension affective.

Les textes peuvent être placés dans la classe ou à l'école afin qu'ils soient visibles. Il y a aussi la possibilité de publier des textes sur les réseaux sociaux tels que : Instagram, Twitter ou Facebook. Cela renforce non seulement l'apprentissage, mais encourage également l'interaction sociale et l'appréciation de la créativité de chacun.

Globalement, cette exploration pédagogique se veut enrichissante dans le sens d'encourager l'analyse critique, la créativité et l'expression personnelle des élèves à travers le poème *Je suis comme Je suis* de Jacques Prévert. Il est recommandé aux enseignants qui utilisent la fiche d'apporter des modifications afin qu'il se rapproche encore plus de la réalité de la classe.

CONCLUSION

Ce travail avait pour objectif général de contribuer à la lecture de poèmes en classe de Français Langue Etrangère (FLE). Nous avons pu atteindre cet objectif grâce à la création d'une fiche pédagogique basée sur les théories de la lecture littéraire à la lumière de la lecture subjective dans l'enseignement de la littérature et de la didactique des langues étrangères et secondes qui prennent en compte le rôle fondamental du lecteur dans la construction du sens et de l'interprétation d'un texte littéraire.

Les objectifs spécifiques étaient de 1) Présenter un aperçu de l'enseignement de la littérature dans les classes de FLE ; 2) Présenter les théories de la lecture littéraire et leurs applications dans les classes de FLE ; 3) Analyser le poème *Je suis comme je suis* et présenter la vie de Jacques Prévert et 4) Développer une proposition didactique du poème en utilisant les théories de la lecture littéraire en didactiques des langues. Nous avons atteint le premier et le deuxième objectif avec la présentation du cadre théorique fondé sur les travaux de Calliabetsou-Coraca (2010), Xypas (2018 et 2020), Louichon (2011), Falardeau (2005), Gruca (2007) en ce qui concerne la didactique de la lecture littéraire appliquée à la classe de FLE. Dans la deuxième partie, nous avons traité du genre poésie fondé sur Moisés (2008) et Soler (2001). Le dernier objectif atteint était la préparation de la fiche pédagogique qui présente les étapes de lecture du genre en question.

Notre question problème était : comment explorer le poème *Je suis comme je suis* de Jacques Prévert dans les cours de FLE ? Nous répondons à cette question en proposant une fiche pédagogique composée d'activités de pré-lecture; de lectures et activités post-lecture. La première partie vise à sensibiliser le lecteur à la lecture du poème, la deuxième, travaille sur des exercices qui, dans un premier temps, privilégient la compréhension et l'interprétation. Et la dernière partie vise à fournir une clôture et un espace pour de futurs travaux avec les étudiants. La fiche pédagogique créée s'appuie sur les travaux de Gruca (2007) qui propose des exercices pour chaque partie du travail de lecture littéraire.

En général, les travaux se sont déroulés sans difficultés majeures. Le seule difficulté rencontrée a été les matériaux bloqués en raison de la situation

géographique du pays. Malheureusement, nous n’avons pas non plus pu appliquer le formulaire, ce qui aurait été encore plus enrichissant pour ce travail.

Nous espérons enfin que ces travaux auront contribué à l’avancement de l’enseignement littéraire dans les classes de français langue étrangère.

RÉFÉRENCES

AIALA, Renata. MELLO, Renato de. Le texte littéraire en classe de français langue étrangère (FLE). **Letras Raras,** v. 4 n. 1 (2015): Estudos sobre a Língua Francesa: ensino e outras perspectivas. p. 9- 19. 2015.

ADAM, James. **Langue et Littérature : Analyses pragmatiques et textuelles.** Paris, Hachette, 1991. p. 67-68

BEAUDRY, Marie-Christine. **Recherche théorique sur le rôle de l'interprétation dans la lecture littéraire en contexte scolaire.** Orientador: Monique Noel-Gaudreault, 2007 Dissertação (Mestrado)- Département de didactique, faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, 2007. Disponível em: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18267. Acesso em: 23 agosto 2023

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen commun de référence pour les langues**. Didier. 2021.

CALLIABETSOU-CORACA, Popi. Les fonctions du poème en classes de langue-culture du secondaire In: La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, n I. Atenas : Université d'Athènes, 2010. p. 13-28 CELLI G., 1996, **Editorial Littérature, Langues Modernes,** n° 3,3

CANNARD, Christine. **Le développement de l'adolescent :** L'adolescent à la recherche de son identité. 3. ed. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2019.

CANVAT, Karl. Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. Enjeux, n.46, p. 93-115. 1999.

CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. poesia, o que é e para quê serve? **Recorte**– revista eletrônica. Vale do Rio Verde, V. 11 - N.º 1 (janeiro-junho - 2014) Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/1492/pdf_22

CHARAUDEAU, P. Compréhension et interprétation : interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage In : ACHARD-BAYLE, G; GUÉRIN, M; KLEIBER; G.; KRYLYCHIN, M. (Orgs.). **Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujour d'hui)**. Limoges, Les Éditions Lambert-Lucas : 2018. p.21- 55

CHEKAKTA, Sirine Ines. **L'argumentation à l'oral "travailler le débat comme étant un objet d'apprentissage en classe du FLE" 3 ème année secondaire : lycée CHAALAL Messaoud**. Orientador: ZAHOUA Ikhteah, 2022. Dissertação (Mestrado) – Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et de Langue Française,Université 8 mai 1945 Guelma, Guelma, 2022. Disponível em: https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream/123456789/12890/1/M%20841.426.pd. Acesso: 23 agosto de 2023

CUQ, Jean-Pierre e GRUCCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : PUG, 2005.

DEVERNAY, M. Développement neuropsychique de l'adolescent : les étapes à connaître. **Réalités pédiatriques.** n. 187, p.1-7. 2014.

DUFAYS, J-L et Dalmoni, B. Lecture litteraire In : **Dictionnaire de didactique de la littérature**. Paris : Honoré Champion, 2020, p. 75-78.

EAGLETON, Terry. **Teoria Literária – Uma Introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. S.Paulo: Martins Fontes, 2001.

FALARDEAU, Érick. Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires pour la lecture littéraire. **Revue des sciences de l'éducation**. Paris: v. 24, n. 3, 2003, p. 673-694. Disponível: https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n3-rse966/011409ar/ Acesso 20 agos. 2023

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture**. Bruxeles : De Boeck, 2007

GALANI, M. -E. Privilégier le texte littéraire en classe de FLE. In : Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes - Faculté de Lettres. **La place de la littérature dans l'enseignement du FLE.** Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Athènes, Université d'Athènes, 2010. Disponible en http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sindrea/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf. Consulté le 15 décembre 2022

GODARD, Anne. **La littérature dans l'enseignement du FLE.** Paris : Didier, 2015.

GRUCA, Isabelle. Le texte littéraire en classe de langue: un parcours méthodologique pour la compréhension. **Études de lettres**, Lausanne, ano 4/2007, p. 207-223, 2007. Disponível em: https://journals.openedition.org/edl/5835#tocto1n4. Acesso em: 31 ago. 2023.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar Literatura?** (Trad. Marcos Bagno e Marcos Marciolino). São Paulo: Parábola, 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.

LAURENDON, Candy Estelle Marques. La compréhension de textes lors de l'enseignement-apprentissage de la langue française. In: XYPAS, Rosiane; AUBIN Simone. **Littérature et enseignement du FLE démarches et dispositifs innovants.** Recife: Letraria, p. 123-134. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1_pZhEQU38QrHWVefKpYdYh7eQype4PEW/view. Acesso: 23 agosto 2023

LISBÔA, Eliana et al. O contributo do vídeo na educação online. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, p.5858-5868. 2009

LOUICHON, Brigitte. La lecture littéraire est-elle un concept didactique? In: Daunay,B., Reuter, Y. & Schneuwly, B.(dir.). **Les concepts et les méthodes en didactique du français.** Namur: AIRDF-PUN, 2011. p.195-216.

LOUICHON, Brigitte. Le patrimoine littéraire: un enjeu de formation. **Culture Humaniste et formation des enseignants**, Montpellier, n.43, p. 22-31. 2015.

MACÉ. Mireille. **Façons de lire, manières d´être**. Paris : Essais Gallimard, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Editora Cultrix, 2008

PASCUAL, Jesus Garcia. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. **Psicol. cienc. prof**., Brasília , v. 19, n. 3, p. 2-11, 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Nov. 2020.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RANNOU, Nathalie Brillant. Que signifie comprendre un poème? Enseigner le FLE avec la poésie. In: XYPAS, Rosiane; Aubin Simone. **Littérature et enseignement du FLE démarches et dispositifs innovants.** Recife: Letraria, p. 135-149. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_pZhEQU38QrHWVefKpYdYh7eQype4PEW/view. Acesso: 23 agosto 2023

ROY, Max. Lecture. In - **Le dictionnaire du littéraire**. (Org). ARON, P ; SAINT-JACQUES, D ; VIALA, A. Paris : PUF, 2002/2004, p. 338-340.

SOLER, Ricardo. A. **Des mots, des figures, des personnages : une étude de quelques aspects de Paroles de Jacques Prévert.** Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Letras da UFRGS em 2001

TAUVERON, Catherine. **Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà**. Paris: Institut national de recherche pédagogique, 1999

VALÉRY, Paul. **Variedades**. (Org. e Int.: João Alexandre Barbosa – Trad. Maiza Martins de Siqueira – Posfácio. Aguinaldo Gonçalves) São Paulo: Iluminuras, 1999.

XYPAS, Rosiane. Construction langagière héritée et décidée dans Lettres parisiennes –histoire d'exil : le rapport à la langue française de Nancy Huston. **Revista Lettres Françaises**, Araraquara n. 181, 2017, pp.145-158. ISSN Eletrônico 2526-2955.

_____. 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, 2018. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5774. Consulté le 27 set. 2022.

_____. Perguntas e processos para um ensino de leitura literária ino-vador. **Revista Investigações**, Recife, Vol. 33, n. 1, p. 1-27, 2020. Consulté le 27 set. 2022.

_____. 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. 2018. Consulté le 27 set. 2022

ANNEXES

(1) Je suis comme je suis (1946) Jacques Prévert (1900-1970)

Je suis comme je suis
Je suis faite comme ça
Quand j'ai envie de rire
Oui je ris aux éclats
J'aime celui qui m'aime
Est-ce ma faute à moi
Si ce n'est pas le même
Que j'aime à chaque fois
Je suis comme je suis
Je suis faite comme ça
Que voulez-vous de plus
Que voulez-vous de moi

Je suis faite pour plaire
Et n'y puis rien changer
Mes talons sont trop hauts
Ma taille trop cambrée
Mes seins beaucoup trop durs
Et mes yeux trop cernés
Et puis après
Qu'est-ce que ça peut vous faire
Je suis comme je suis
Je plais à qui je plais
Qu'est-ce que ça peut vous faire
Ce qui m'est arrivé
Oui j'ai aimé quelqu'un
Oui quelqu'un m'a aimée
Comme les enfants qui s'aiment
Simplement savent aimer
Aimer aimer...
Pourquoi me questionner
Je suis là pour vous plaire
Et n'y puis rien changer.

(2) Fiche pédagogique

1

Prènom: _____ Data: _____

Je suis comme ...?

Regardez la vidéo et réponds oralement aus questions suivantes:

L'influence des réseaux sociaux sur l'estime de soi

- 1. Êtes-vous d'accord avec les déclarations contenues dans la vidéo ? Pourquoi?
- 2. Pensez-vous que la pression esthétique devient plus forte avec les réseaux sociaux ?
- 3. Pensez-vous que les réseaux sociaux influencent la façon dont vous vous percevez ?
- 4. Pensez-vous que les opinions des autres ont un impact sur votre estime de soi ?

Source: https://www.youtube.com/watch?v=SNvRwD174S4

Regardez les couvertures avant et arrière de l'ouvrage Paroles (1946) :

1- Connaissez-vous Jacques Prévert ? Avez-vous déjà eu des contacts avec son travail ? Lequel?

2- En regardant le titre de l'œuvre et la quatrième de couverture, quel genre textuel est selon vous prédominant ?

Sources:
https://www.amazon.co.uk/Paroles-Folio-Jacques-Prevert/dp/2070367622

3- À votre avis, la couverture arrière précise-t-elle le sujet du livre ?

4- En observant l'année de publication de l'ouvrage et le texte de la quatrième de couverture, dans quel contexte historique pensez-vous que l'ouvrage se situe ?

Découvrez !

Pour en savoir plus sur l'œuvre !

"Paroles" est un recueil de 95 poèmes écrits par Jacques Prévert en 1946. Ces poèmes ont été publiés individuellement dans des magazines depuis les années 1930 et ont été rassemblés par des étudiants de Reims après la Seconde Guerre mondiale.

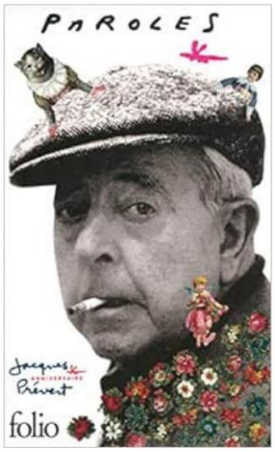
Les caractéristiques principales de l'œuvre de Prévert sont la spontanéité, l'oralité, l'expressionnisme et la provocation. Il joue souvent avec les mots pour créer des expressions sarcastiques et humoristiques.

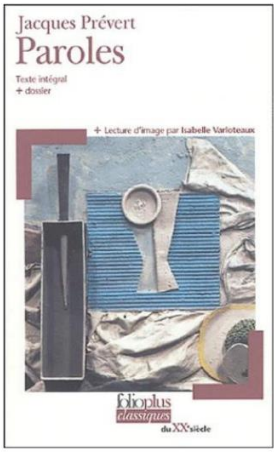
Les poèmes abordent de nombreux thèmes, tels que la dénonciation de la violence, de la guerre (notamment après la Seconde Guerre mondiale), de la politique bourgeoise, de la religion, de la vie quotidienne, de la société, du temps et des endroits à Paris. Ils traitent également de thèmes lyriques traditionnels tels que l'amour, l'enfance et les oiseaux, mais sans exalter le "je" romantique.

Sources:
Texte rédigé par l'enseignante elle-même.

4

Regardez les couvertures alternatives de Paroles (1946)





Après en avoir appris un peu plus sur l'œuvre, laquelle des couvertures ci-dessus vous semble la plus liée à l'œuvre ? Porquoi ?

Le texte que nous allons lire aujourd'hui s'intitule « Je suis comme je suis » et fait partie de Paroles (1946). Émettre des hypothèses :

A) Comment imaginez-vous le moi-lyrique du texte ?
B) Comment ce moi-lyrique se voit-il ?

Sources:
https://www.amazon.com.br/Paroles-Jacques-Prevert/dp/2070793966/ref=sr_1_6?keywords=paroles+jacques+pr%C3%A9vert&qid=1693773776&sr=8-6&ufe=app_do%3Aamzn1.fos.6121c6c4-c969-43ae-92f7-cc248fc6181d
https://www.leslibraires.fr/livre/9894789-paroles-jacques-prevert-folio
https://www.decitre.fr/livres/paroles-9782070316977.html

5

Je suis comme je suis

JACQUES PRÉVERT - 1946

Je suis comme je suis
Je suis faite comme ça
Quand j'ai envie de rire
Oui je ris aux éclats
J'aime celui qui m'aime
Est-ce ma faute à moi
Si ce n'est pas le même
Que j'aime à chaque fois
Je suis comme je suis
Je suis faite comme ça
Que voulez-vous de plus
Que voulez-vous de moi

Je suis faite pour plaire
Et n'y puis rien changer
Mes talons sont trop hauts
Ma taille trop cambrée
Mes seins beaucoup trop durs
Et mes yeux trop cernés
Et puis après
Qu'est-ce que ça peut vous faire
Je suis comme je suis
Je plais à qui je plais
Qu'est-ce que ça peut vous faire
Ce qui m'est arrivé
Oui j'ai aimé quelqu'un
Oui quelqu'un m'a aimée
Comme les enfants qui s'aiment
Simplement savent aimer
Aimer aimer...
Pourquoi me questionner
Je suis là pour vous plaire

Et n'y puis rien changer.

Source:
hhttp://www.fr.wikimediation.org/index.php?title=Je_suis_comme_je_suis,_de_Jacques_Pr%C3%A9vert

Glossaire

Rire aux éclats : rire exagérément, d'un rire vif et soudain, qu'il continue ou non.

Cambrée : Qui présente une cambure, en parlant d'une partie du corps humain.

Cerné : Qualifie des yeux battus, entourés d'un cercle livide.

1- Qu'avez-vous trouvé de ce texte ?

2- Le texte a-t-il réussi à éveiller des sentiments en vous ? Si, oui. Lesquels ?

3- Avez-vous ressenti une connexion ou de la sympathie pour le moi-lyrique présenté(e) ? Pourquoi?

Source: http://triunfecomofrances.blogspot.com/2012/11/je-suis-comme-je-suis-de-jacques-prevert.html
https://fr.wiktionary.org/wiki/cambr%C3%A9e
https://fr.wiktionary.org/wiki/cern%C3%A9#fr

Répondez aux questions ci-dessous pour mieux comprendre le poème.

- 1- Quelle est l'émotion principale que le moi lyrique exprime tout au long du texte ? Quelles parties du texte démontrent cette émotion ?

- 2- Avez-vous ressenti les mêmes émotions du moi-lyrique ? si, oui, lesquelles ?

- 3- Le poème répète plusieurs fois la phrase « Je suis comme je suis », quelle est l'idée véhiculée dans cette répétition ?

8

Répondez aux questions ci-dessous pour s'approfondir le texte

- 1- À votre avis, qu'essaye de dire le poète sur les attentes sociales concernant l'apparence et le comportement des gens ?

- 2-Selon vous, le poème aborde-t-il le thème du changement ou de la résistance au changement par rapport à sa propre identité ? Qu'est-ce qui dans le texte vous amène à cette réponse ?

Découvrez !

Pour en savoir plus sur le poème!

Comme d'autres poèmes, "Je suis comme je suis" a été chanté. Le poème a pris vie grâce à la voix de la chanteuse française Juliette Gréco (1927-2020) en 1951. L'enregistrement est disponible sur le lien ci-dessous. Cela vaut la peine de vérifier !

https://archive.org/details/78_je-suis-comme-je-suis_juliette-greco-andr-grassi-et-son-orchestre-j-kosma-j-prv_gbia0264608b

Source:
https://www.terra.com.br/diversao/entre-telas/juliette-greco-1927-2020,7642c2e420d401fe988818b780493e28g1kiy0vo.html

Regardez les deux définitions de l'expression « estime de soi »

Satisfaction que l'on tire de n'avoir rien à se reprocher.

L'estime de soi est la perception d'une personne de sa propre valeur. Il s'agit du jugement global qu'elle porte sur elle-même.

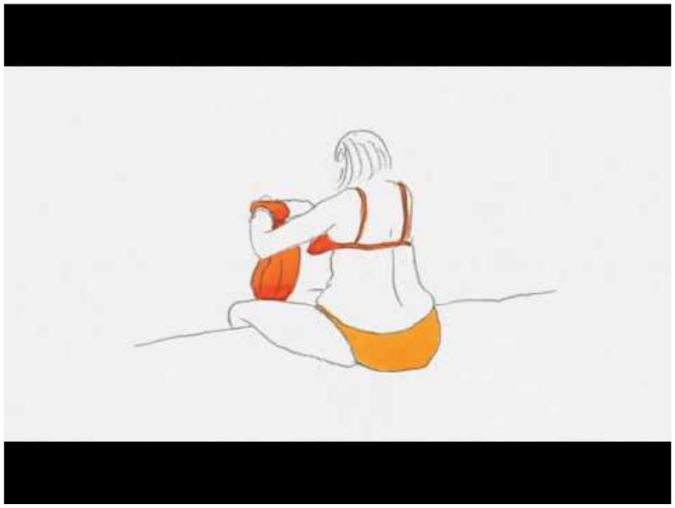
1- En observant les deux définitions de l'expression estime de soi, laquelle, selon vous, s'applique le mieux au moi lyrique ?

2- Donnez votre propre définition du terme estime de soi.

Source:
https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/estime/31187#162092
http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/estime-de-soi

10

Regardez la vidéo ci-dessous de l'interprétation du poème Je suis comme je suis.



Je suis comme je suis, de Jacques Prévert

- Pensez-vous qu'il y a eu des changements entre l'adaptation et le poème ? Avez-vous aimé la façon dont le poème a été adapté ?

- 2- Vos perceptions du moi lyrique ont-elles changé par rapport à la lecture du poème et de la vidéo ?

Source:
https://www.youtube.com/watch?v=CXfhqJyEWvk

Je suis comme ... Je suis !

Revoir notre parcours de lecture

- 1- Par rapport au thème de la vidéo vue au début du cours, pensez-vous que le thème du poème est toujours d'actualité ?
- 2- Se souvenir des attentes concernant le texte que vous aviez au début du cours : ont-elles été satisfaites ?
- 3- Le poème a-t-il changé votre perception de l'estime de soi et de l'acceptation ?

Maintenant c'est à vous de écrire !

En réfléchissant sur le thème de l'acceptation de soi et de la (re)découverte de soi, écrivez un poème du même titre. Pensez à vos expériences personnelles et à la façon dont vous vous percevez. Pour faciliter l'écriture, lisez les conseils ci-dessous :

1- Créez un croquis.
2- Sélectionnez les mots et expressions qui vous semblent pertinents.
3- Incluez votre expérience personnelle.
4- Révisez et améliorez votre texte.

Prènom:

Titre: