

UNIVERSITÉ KASDI MERBAH OUARGLA

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Lettres et Langue Française



Mémoire

Master Académique

Domaine : Lettres et langues étrangères

Filière : Langue française

Spécialité : Sciences du langage et sémiologie de la communication

Titre

**La communication à fonction poétique au service de
l'enseignement/apprentissage
en classe de FLE
(Cas de la 2 A.M)**

Présenté par
M.DOUIS Miloud

Dirigé par
Dr. BOUARI Halima

Année universitaire : 2015/2016

Dédicace

Outre ma bien chère épouse, Nora, qui a su créer dans ma vie une ambiance de quiétude et de sérénité propice à tout travail intellectuel, je dédie ce mémoire à **L'écolière de Jénine**.

Dès que la colère des tirs s'estompa,
Elle sortit à petits pas,
Rejoindre sa chère école,
Satisfaire cette passion folle.

Les cheveux tressés en nattes,
Le cartable au dos, décidée,
Elle contourna, à la hâte,
Les véhicules blindés.

D'une fenêtre calfeutrée,
Des yeux inquiets l'escortaient.
Tandis que de ses lèvres tremblantes,
S'échappaient des prières rassurantes.

Quand soudain, un obus, près d'elle, éclata.
Son corps frêle, d'un coup, se déchiqueta.
Un peu plus loin, emportés par le vent,
On retrouvera ses cahiers tachés de sang.

Interrogés par les journalistes,
Ses camarades diront le cœur triste :
« Pour toi, je donnerai ma vie, Ô Palestine ! »
Aimait répéter l'écolière de Jénine.

(Douis Miloud, le 10-04-2002)

Remerciements

J'adresse tout d'abord mes remerciements les plus sincères au Dr. BOUARI Halima qui a, très volontiers, accepté d'être mon encadreur. Sa grande disponibilité, son apport méthodologique et sa rigueur scientifique ont joué un rôle déterminant dans la réalisation de ce travail.

La sollicitude de Madame LOUELHI Badia, Inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moyen à Alger m'a profondément touché. L'aboutissement de ce travail me donne l'occasion de lui exprimer ma très sincère reconnaissance.

Mes remerciements vont également à M. l'inspecteur de l'éducation de la circonscription une de Ouargla qui a bien voulu nous accorder une dérogation afin d'expérimenter notre projet sur la poésie dans des collèges pilotes dépendant de sa circonscription, aux différents chefs d'établissement pour leur chaleureux accueil, aux enseignants-collaborateurs pour leur investissement et leur précieux feedback. Leur implication à différents niveaux a grandement contribué à la concrétisation de notre projet pédagogique.

J'associe volontiers, les Drs. Mohamed Tayeb DOUIS et Mohamed KOUDDED dans l'expression de ma reconnaissance, pour leur aide précieuse dans le domaine de l'informatique et de la traduction.

Je me sentirais coupable d'ingratitude si je ne remerciais pas tous les enseignants de l'Université de Kasdi Merbah- Ouargla en témoignage de leur grande estime et de leur profond respect. Puissent-ils trouver ici mon sourire amical et reconnaissant.

Table des matières

INTRODUCTION	1
Chapitre I : Éléments définitoires du fait poétique	5
1-1- La poésie : entre expressivité et poéticité	6
1-2-Forme poétique	10
1-2-1- Forme régulière	11
1-2-2- Forme libre.....	12
1-3- Matérialité du message poétique	12
1-3-1 Le rythme	13
1-3-2- La rime.....	13
1-3-3- Le vers.....	14
1-3-4- La strophe	15
1-4- Figures poétiques	15
1-4-1 Figures du signifiant.....	15
1-4-2 Figures du signifié.....	17
1-5- Quelques types poétiques.....	20
Chapitre II: Le projet pédagogique au service de l'ancrage de la fonction poétique	22
2-1- le projet : genèse et bref historique	23
2-2- La pédagogie du projet : Définition et références théoriques	24
2-3-L'enseignement du FLE en Algérie : Avant l'adoption de la pédagogie du projet	27
2-4- Le collège algérien et la pédagogie du projet dans une classe de FLE.....	29
2.5. Le langage poétique : un projet à expérimenter dans une classe de FLE	
2-5-1- Contexte scolaire.....	34
2-5-2-Objectifs et contrat.....	36
2-5-3-Présentation du projet	36
2-5-4-Séquences et activités	38
2-5-5- Mise en voix des poèmes-corpus	42
2-5-6- Thématique des poèmes-support	42

Chapitre 3 : Productions enfantines guidées et fonction poétique : enjeux et perspectives	45
3-1- Questionnaire et enseignants	46
3-1-1- Présentation du questionnaire	46
3-1-2 Ces enseignants collaborateurs : Qui sont-ils ?.....	47
3-1-3- Les enseignants meneurs de projet : leur évaluation du projet	50
3-2- Productions poétiques enfantines	53
3-2-1- Enfants et Poésie	53
3-2-2- Évaluation des aptitudes des apprenants en communication poétique	53
3-3- Échec ou réussite de la communication poétique ?.....	56
3-3-1- La déscolarisation de la communication poétique : Un critère de réussite	57
3-3-2- Pratiques enseignantes : Un pas vers l’ancrage de la communication poétique	58
3-3-3- Évaluation globale de la communication poétique : La parole aux enseignants	58
 CONCLUSION.....	 61
 Annexes	 66
Annexe 1 - Fiches pédagogiques de la séquence n°1 « <i>Je fais un pastiche</i> ».....	67
Annexe 2 - Fiches pédagogiques de la séquence n°2 « <i>Je fais un acrostiche</i> »	91
Annexe 3 - Questionnaire adressé aux enseignants collaborateurs	120
Annexe 4 - Pastiches enfantins	126
Annexe 5 - Acrostiches enfantins	129
Annexe 6 – Quelques sujets d’examens portant sur le langage poétique	132
Annexe 7 - Inventaire des tableaux.....	135
Annexe 8 - Inventaire des schémas	135
Références Bibliographiques	137

Introduction

Introduction

INTRODUCTION

Chaque année, les résultats des examens officiels mettent à jour les nombreuses carences inhérentes à l'enseignement en Algérie et plus particulièrement en FLE. Conscient de cet échec criard, le Ministère de l'Éducation a entrepris dès 1994 la refonte du système éducatif en vue de redresser la barre. Tous les programmes scolaires ont été revus à la lumière d'une nouvelle approche pédagogique d'apprentissage : la pédagogie du projet.

Ayant passé plus de vingt ans dans le corps enseignant, nous souhaitons apporter nous aussi notre modeste contribution à l'amélioration du rendement scolaire notamment en ce qui concerne l'enseignement du FLE. Par ailleurs, passionnés de poésie, nous voulions également transmettre cette passion aux collègues enseignants et, à travers eux, aux apprenants.

Nous nous sommes alors interrogés sur la place que les concepteurs des nouveaux programmes avaient accordée à la communication à fonction poétique en classes de FLE au cycle moyen. Il nous a fallu donc passer en revue tous les programmes et tous les manuels scolaires de différentes classes de ce palier. Nous avons constaté qu'aucun projet n'est consacré à la poésie et que si celle-ci était convoquée, c'était surtout pour servir de support à des activités langagières sans plus. L'approche de la communication poétique reste donc superficielle.

Mais en réduisant les textes poétiques à l'état de matériel scolaire ou, pour reprendre l'expression de Giasson, en les soumettant à la " *dissection* " ¹ ne risque-t-on pas de les détruire littéralement, d'encarcanner l'ineffable ? Certes, ce genre textuel est abordé en 4 AP en lui consacrant tout un projet intitulé « *Lire et écrire une comptine ou un poème* » ². Cependant, les concepteurs n'insistent pas sur la distinction entre la comptine et le poème. Or, toujours selon Giasson, « *les comptines possèdent certaines caractéristiques de la poésie mais pas toutes (...) Elles ne cherchent pas à donner un sens à une expérience. (...) Elles constituent plutôt une préparation à la poésie* » ³.

La fable, genre qui peut sembler voisin de la poésie, constitue le deuxième projet du programme de 2 A.M, cependant, ses objectifs sont différents de la poésie. Par ailleurs, nombreux sont les enseignants qui critiquent son introduction en classe de FLE étant donné la difficulté des supports textuels proposés.

L'intégration de la poésie, en vers dans un premier temps, au cycle moyen, peut paraître ambitieuse pour ceux d'entre les enseignants qui se sentiraient démunis en pensant qu'il faudrait être spécialisés pour parler de poésie, sinon qu'il faudrait le faire seulement avec prudence vu le niveau de nos élèves qui constituerait un sérieux handicap à une telle entreprise. Faudrait-il pour autant attendre que ceux-ci aient « *un bon* » niveau en langue pour pouvoir leur faire découvrir la fonction poétique du langage ? Ou encore, faudrait-il que la créativité poétique soit l'apanage d'un cercle d'apprenants doués ? Comment alors initier les élèves peu enclins à lire, à percevoir la fonction poétique du langage et faire d'eux des écrivains en herbe ?

Les intentions affichées à maintes reprises et en diverses occasions par Madame la Ministre de l'Éducation pour relever le niveau des élèves en langues étrangères et l'intérêt qu'elle porte à toutes les propositions allant dans ce sens, nous encouragent à entreprendre l'élaboration d'un projet pédagogique relatif à l'enseignement de la poésie dans le troisième palier. Par ailleurs, à travers notre lecture des mémoires déposés à la bibliothèque de notre université, nous avons remarqué qu'aucune étude n'a proposé des mesures concrètes à même de redonner

¹ Jocelyne GIASSON, *Les textes littéraires à l'école*, Bruxelles : de Boeck, 2005, p.195.

² Hamida KORICHE (et al), *Mon livre de Français 4^e AP*, Alger : ONSP, 2008, p.107.

³ Jocelyne GIASSON, *Op.cit.*, p.199.

Introduction

à la poésie la place qui lui sied dans nos programmes scolaires. Pour notre part, nous avons élaboré tout un projet pédagogique comportant deux séquences accompagnées d'un arsenal de textes poétiques afin d'être expérimenté sur le terrain. Les enseignants y trouveront des modèles de fiches de préparation que nous avons pris soin d'élaborer dans les moindres détails, nous devons reconnaître, en toute humilité, que notre longue expérience dans la profession nous a été d'une aide précieuse. C'est donc une expérience inédite que nous nous apprêtons à réaliser avec la collaboration d'enseignants et d'élèves, expérience qui, si nos hypothèses viennent à se confirmer, sera proposée au ministère de tutelle en vue d'être généralisée.

A travers ce projet, destiné essentiellement aux classes de 2 AM, les élèves pourront découvrir le texte poétique dans son intégrité : sa structure, son fonctionnement et sa spécificité. Dans un poème, le langage étant très étroitement entrelacé avec l'imaginaire, dans toutes les dimensions de ce terme, les enfants devront pouvoir en faire l'expérience, non seulement comme LECTEURS attentifs, créatifs et sensibles aux connotations mais aussi comme PRODUCTEURS de poèmes.

S'engager dans un tel projet de recherche impliquait un important travail bibliographique et pour la réalisation de ce mémoire, nous avons dû opter pour une vision fondamentalement multidisciplinaire. En effet,

*plutôt que d'adopter une vision disciplinaire, nous croyons que les étudiants doivent apprendre à communiquer de science à science et que les barrières disciplinaires sont en quelques sortes le transfert de l'esprit corporatiste moyenâgeux (...) il faut se rappeler que l'originalité de l'espèce humaine est son aptitude au mélange et à la synthèse.*⁴

Par ailleurs, nous croyons fermement que

de nos jours, nul ne peut maîtriser entièrement, seul, l'appareillage de la recherche en sciences sociales, la réunion de spécialistes de chaque question sous le drapeau du doute ouvert produit un ouvrage plus vaste quant à l'éventail des sujets traités et aussi plus honnête dans sa représentation de l'état actuel de la méthodologie.⁵

C'est pourquoi pour les besoins de notre mémoire, nous avons dû consulter à la fois des ouvrages de sémiologie, de littérature et de pédagogie. Une littérature dans le domaine de la communication nous a également été profitable. Toutefois, une telle étude exigeait aussi l'analyse de sources plus directes comme l'expérimentation en classe et l'analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants.

L'exploitation de toutes ces ressources devait permettre de répondre à une série de questions inhérentes au sujet : Peut-on motiver tous les élèves, quelque soit leur niveau, en classe de FLE à partir de la communication à fonction poétique et faire d'eux des poètes en herbe ? Intitulé : « La communication à fonction poétique au service de l'enseignement/apprentissage du FLE : cas de la 2 A.M », ce mémoire tend à démontrer que le niveau de nos apprenants - quoi que, en général, en dessous du profil requis - ne présente pas un obstacle majeur quant aux cours d'initiation à la poésie. Bien au contraire, cette exposition à ce genre de texte facilitera leur apprentissage du FLE. Comme nous sommes convaincus également que la formule de la pédagogie du projet dans laquelle s'est engagé le Ministère de l'Education Nationale constitue une démarche efficace à même de motiver les élèves, d'améliorer leur apprentissage de la langue française et de développer en eux le goût de la poésie .

⁴Benoît GAUTIER, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de donnée*, Québec : PUQ, 2010, p.15.

⁵ *Ibid.*, p.16.

Introduction

Dans le premier chapitre, consacré aux concepts définitoires de la poésie, nous tenterons de définir la poésie ainsi que des notions essentielles dans la communication poétique. Celles-ci s'avèrent importantes pour les lecteurs désireux d'approcher ce type de communication.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons la démarche pédagogique que les enseignants, choisis pour expérimenter notre projet, devront suivre afin d'introduire dans leur classe la communication à fonction poétique en FLE. Nous tracerons dans cette partie l'évolution de la pédagogie du projet et traiterons des fondements théoriques qui la sous-tendent. Nous verrons aussi pour quelles raisons cette méthodologie d'apprentissage gagne du terrain dans de nombreux pays et est devenue incontournable dans l'enseignement des langues étrangères.

Enfin, dans notre troisième chapitre, nous analyserons les réponses au questionnaire, ce sera une manière d'être à l'écoute des enseignants dont le rôle est déterminant dans ce type d'expérimentation. À la lumière de leur réponse et de la production poétique des apprenants, nous serons en mesure d'évaluer la faisabilité de notre projet proposé.

Nous attirons l'attention des lecteurs sur le fait qu'une partie consistante de notre mémoire sera consacrée aux annexes, nous en sommes conscients, nous voulions seulement mettre à la disposition des jeunes enseignants des fiches de préparation qu'ils pourront exploiter à titre indicatif, et ce, dans un souci d'optimisation du rendement.

En guise d'avertissement, il est à reconnaître que sous l'impulsion historique de la linguistique appliquée, notre travail déborde les sciences du langage pour s'inscrire dans le cadre de la transposition didactique externe puisque l'un de nos objectifs est de contribuer à l'élaboration des contenus de savoirs linguistiques. Cela ne nous éloignera donc en rien de notre option car nous nous intéressons à la description voire à la gestion d'un "type de communication" orale et écrite à partir d'un projet à expérimenter.

Chapitre I

Éléments définatoires du fait poétique

Beaucoup de théoriciens s'accordent à dire que la poésie constitue un objet d'étude difficile à cerner. De nombreux ouvrages de poétiques (essais, manuels, dictionnaires) se sont essayés à des définitions souvent vagues occultant son essence en la confinant dans des généralités. Ces discours livresques sur la poésie se contentent de mettre à notre disposition des outils nous facilitant l'observation des formes poétiques, sans plus. Or, « *on peut- nous l'avons tous fait au collège- analyser un poème, étudier composition, vocabulaire, rythme, rime, harmonie. Tout cela est à la poésie ce qu'un cœur qui bat est à l'âme. Une manifestation extérieure, non une explication, encore moins une définition* ». ⁶ C'est parce qu'elle touche au langage, cet objet insaisissable, aux enjeux de taille, que la poésie se dérobe à toute définition. Néanmoins, c'est en prêtant oreille aux poètes eux-mêmes qu'on peut arriver à nous faire une idée de ce qu'est la poésie ou de ce qu'elle n'est pas. En effet, « *si [elle] peut se rencontrer partout, il n'est pas défendu pour autant de la chercher de préférence chez les poètes* ». ⁷

Bien que la tâche soit complexe et ardue, nous tenterons d'aborder, dans ce premier chapitre, les éléments définitoires du fait poétique.

Il est à rappeler qu'autrefois, le langage à l'école avait principalement une fonction référentielle en relation avec les objectifs fondamentaux de développement de l'esprit scientifique. En cela, les systèmes éducatifs avaient une fonction qui évacuait le développement de l'imaginaire et le pouvoir de fiction. Nous nous souvenons tous, du moins dans l'Algérie des années 80, vers quelles filières étaient orientés les « brillants » élèves et à qui étaient destinés les branches littéraires. Mais les temps ont changé, sous la pression de la technologie galopante, de la mécanisation forcée, l'individu est contraint à chercher refuge dans de nouvelles formes de culture qui ont introduit l'art et la poésie dans la vie et le destin des peuples.

Actuellement, on vit un retournement puisqu'on assiste à une restitution de la place du littéraire et donc du fait poétique. On restitue sa place à l'imaginaire : création de mondes qui n'existaient pas dans celui-ci, faculté de rendre présent ce qui est absent à travers le rêve et l'imagination. C'est là, également, parallèlement à sa fonction référentielle, l'authentique fonction de l'école puisqu'elle prend en charge un véritable besoin de l'homme. En effet, les peuples les plus archaïques se sont toujours servis de rythmes, de mots et de leurs

⁶ Georges POMPIDOU, *Anthologie de la poésie française*, Paris : LGF, 2008, p.8.

⁷ *Ibid.*, p.9.

assemblages conformément à des règles en vue de mémoriser des cultures et des conceptions du monde qui sont du ressort exclusif de l'imaginaire. À ce propos, Georges affirme que :

Pour cette raison, il est capital de savoir que dans les civilisations sans écriture, la poésie est " l'outil " [...] par lequel les cultures se disent, se maintiennent, se transmettent. Il me semble indispensable, lorsqu'on se livre à l'école à des activités de poésie, de ne pas oublier que ce discours s'enracine dans les couches très profondes de l'histoire humaine.⁸

1-1- La poésie : entre expressivité et poéticité

Lamartine, s'essayant de définir à son tour la poésie, abordait dans son ouvrage « *Des destinées de la poésie* » la même idée lorsqu'il s'interrogeait ainsi :

Qu'est-ce que la poésie ?...C'est l'incarnation de ce que l'homme a de plus intime dans le cœur et de plus divin dans la pensée, de ce que la nature visible a de plus magnifique dans les images et de plus mélodieux dans les sons. C'est à la fois sentiment et sensation, esprit et matière ; et voilà pourquoi c'est la langue complète, la langue par excellence qui saisit l'homme par son humanité tout entière, idée pour l'esprit, sentiment pour l'âme, image pour l'imagination et musique pour l'oreille.⁹

Avant d'aborder dans cette partie les aspects de la fonction poétique du langage, il convient de définir au préalable le concept de *poésie*. Ce dernier vient du grec « *poiësis* », dérivé de « *poiein* » qui signifie « *faire, créer* »¹⁰. En guise de définition, nous empruntons celle fournie par le dictionnaire de la littérature française qui définit la poésie comme étant un :

phénomène universel grâce auquel tous les peuples ont essayé de fixer leur mémoire bien avant l'invention de l'écriture, la poésie est un genre difficile à définir. Liée à l'origine à la religion, elle a cessé peu à peu d'être cette parole sacrée qui dit la vérité du monde et fonde la communauté pour devenir une forme littéraire spécifique, aisément reconnaissable, jusqu'au XXI^e siècle du moins, à la disposition du texte en vers.¹¹

À la lumière de cette définition, nous notons d'emblée que la poésie était avant tout une création, qui, à l'origine, était d'essence divine réservée à quelques initiés. Elle était donc un genre inaccessible d'où la difficulté de la saisir pour la définir. Néanmoins, elle s'est progressivement ouverte sur le monde, « démocratisée » dirions-nous. Elle n'est donc plus

⁸Jean GEORGES, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Tournai : Casterman, 1991, p.105.

⁹Alphonse DE LA MARTINE, cité in Paul THEVEAU et Jean LECOMTE, *Théorie de l'explication littéraire par l'exemple*, Paris : Roudil, 1984, pp.111-112.

¹⁰Claude ETERSTEIN, *Littérature française de A à Z*, Paris : Hatier, 1998, p.334.

¹¹*Ibid.*

l'apanage d'un cercle restreint d'élus. Voilà de quoi rassurer les enseignants désireux d'introduire l'enseignement de la poésie dans leurs classes mais aussi encourager les élèves à produire des textes poétiques.

L'étymologie du mot « poésie » mérite qu'on s'y attarde un peu dans la mesure où elle fait ressortir un deuxième aspect intéressant de la poésie à savoir la faculté de « faire », de « créer ». Cette notion est mise en évidence dans la définition même du mot « poète » qui tient son origine du grec ancien « *poiêtês* »¹² et qui signifie « celui qui fait » ; l'artisan, le fabricant. Le poète entretient donc des rapports analogiques avec la création. Il serait, en effet, créateur à l'image de Dieu, artisan d'un langage qu'il travaille comme un matériau, comme un objet palpable. Les mots sont pour lui autant d'objets qu'il parvient à métamorphoser en vue de reconstruire un langage qui lui est propre et à travers lequel il tisse un nouveau rapport avec le monde qui l'entoure, une nouvelle vision de la réalité où « *la terre [devient] bleue comme une orange* »¹³. Son amour de la langue, lui donne cette faculté de jouer avec les mots, d'exprimer en quelques lignes des sentiments les plus divers.

Jakobson est l'un des premiers linguistes à avoir véritablement mis en valeur la forme du message dans la communication. Selon lui, « *l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique (...) cette fonction qui met en évidence le côté palpable des signes* ».¹⁴ Autrement dit, le langage poétique « (...) se soucie de faire apparaître [les] mots en tenant compte de leurs caractéristiques purement formelles ».¹⁵

Par ailleurs, le linguiste affirme que le langage ne se limite pas à une fonction d'analyse, de description mais que la fonction poétique y est « *dominante, déterminante* ».¹⁶ Initier les élèves au discours poétique, c'est en fait leur ouvrir d'autres horizons en leur permettant de parcourir toutes les fonctions du langage, et en poésie, tous les registres poétiques (émotion, humour, idées, images, rythmes, ... etc.).

La poésie est donc une remise en question radicale du langage qui passe d'une fonction purement utilitariste, pragmatique, à un univers gratuit de plaisir et d'évocation où le mot sort du cadre ordinaire, familier dans lequel l'usage l'a cantonné et s'offre aux lecteurs à travers ses différentes facettes. En effet, le poète a ce pouvoir de charger les mots de sens

¹²Jean BOUFFARTIGUE et Anne-Marie DELRIEU, *Les racines grecques*, Versailles : Belin, 1996, p.155.

¹³ Paul ÉLUARD, cité in Frédéric TURIÉL, *L'analyse littéraire de la poésie*, Paris : Armand Colin, 1998, p.48.

¹⁴ Roman JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, Paris : Minuit, 2003, p.218.

¹⁵ Jean-Marie KLINKENBERG, *Précis de sémiotique générale*, Bruxelles : De Boeck, 1996, p.57.

¹⁶ *Ibid.*, p.218.

insoupçonnés par une utilisation originale et inattendue qu'il en fait. Ce travail sur les mots fait de la poésie un nouveau moyen d'explorer le monde, de l'appréhender autrement, en rompant avec l'habitude. C'est cette idée que semble vouloir appuyer Cocteau quand il avançait :

*L'espace d'un éclair nous voyons un chien, un fiacre, une maison pour la première fois. Voilà le rôle de la poésie. Elle dévoile dans toute la force du terme. Elle montre nues, sous une lumière qui secoue la torpeur, les choses surprenantes qui nous environnent et que nos sens enregistreraient machinalement.*¹⁷

Le poète rejetant ce langage des lieux communs qui vise à transmettre un message le plus efficacement possible se préoccupe davantage de sa matérialité pour en dévoiler toute sa puissance créatrice quitte à transgresser ses normes établies. Dans *Le Fou d'Elsa*, c'est en ces termes qu'Aragon évoque l'étrangeté du discours poétique: « *Les mots m'avait engagé sur un chemin inattendu. C'était précisément de ce divorce des mots, de cette contradiction du langage que venait le sentiment d'étrangeté dans ce poème, une de ces beautés qui résident dans l'incorrection même* ». ¹⁸ Certains poètes, à l'instar de Platon et de Mallarmé, voient que les mots et surtout les concepts nous masquent une réalité du monde. L'état poétique est cette faculté qui permet de prendre conscience de la présence existentielle des éléments du monde et de les évoquer autrement. Être poète, c'est d'une part, être présent au monde : le voir, le lire vraiment et aussi le percevoir avec tous les sens et dans tous ses sens. D'autre part, tel un alchimiste, artisan d'un nouveau langage, il s'attèlera à transgresser le fonctionnement ordinaire de la langue, et ce, par le biais du « *jeu sur les signifiés, notamment à travers les images, qui établissent un rapport analogique entre des réalités plus ou moins éloignées et détournent l'esprit de l'objet de référence vers les mots qui l'expriment* » ¹⁹.

La poésie, avons-nous dit précédemment, passe essentiellement par les jeux avec les mots et avec la langue, et, de ce fait, nous introduit de plein fouet au cœur de l'univers des jeunes apprenants. C'est pour eux et par eux, oserions-nous dire, que doit naître la poésie. Quoi de mieux, en effet, pour un enseignant averti que d'avoir recours à une activité ludique sur les mots pour enseigner une langue même étrangère. La poésie à l'école offre cette opportunité à l'élève de se familiariser avec le verbe, de se réconcilier avec lui. Dans son intervention au

¹⁷ Jean COCTEAU, *Le Secret professionnel*, Paris : Sans Pareil, 1925, p.77.

¹⁸ Louis ARAGON, *Le Fou d'Elsa*, Paris : Gallimard, 1963, p.4.

¹⁹ Frédéric TURIÉL, *Op.cit.*, p.6.

cours d'un séminaire à Alger, le 25 février 2015, portant sur les activités d'écritures créatives, Jean-Paul Meyer, enseignant chercheur à la faculté de Strasbourg, a fortement recommandé au corps enseignant de favoriser en classe les pratiques d'écritures ludiques et formatrices et « à construire à l'école le plaisir d'écrire plutôt que la peur d'écrire ». Il intervenait dans le cadre de la refonte pédagogique des programmes dits de deuxième génération, et ce, après avoir constaté le statut inconfortable de l'écrit en Algérie. Afin de remédier, à cette situation d'échec, il existe, précisait-il, toute une panoplie d'activités ludiques à même de dédramatiser l'écrit aux yeux des élèves.

Le projet d'écriture créative tel que celui dans lequel nous nous sommes lancés permet de développer l'imaginaire de l'enfant et, par-delà, son développement cognitif et affectif. Il lui permettra, en effet, de découvrir tous les possibles du langage, du mot poétique, cet :

être libre qui peut vivre privé de son article, amené à une sorte d'état zéro (...) chaque mot poétique est ainsi un objet inattendu, une boîte de Pandore d'où s'envolent toutes les virtualités du langage ; il est donc produit et consommé avec une curiosité particulière, une sorte de gourmandise sacrée (...) Le consommateur de la poésie, privé du guide des rapports sélectifs, débouche sur le Mot, frontalement, et le reçoit comme une quantité absolue, accompagné de tous les possibles²⁰.

Nous joignons également notre voix à celle de Georges lorsqu'il signale qu'à l'école, pour l'enfant, « la poésie est là, doit être là pour déranger, pour faire apparaître tout à coup que le langage des hommes peut devenir chair et sang [matérialité du langage], et surtout capable (...) de faire que l'impossible soit possible²¹ ». Le processus produit chez le jeune lecteur à partir de ses connaissances antérieures sur le discours poétique et des constituants des poèmes à lire s'appelle la poéticité qui tente de revêtir les éléments textuels de significations. Elle se manifeste lorsque ledit lecteur ressent les mots des poèmes en tant que porteurs " de poids " et " de valeurs ".

L'expression poétique consiste à mettre en évidence tout ce qui constitue la matérialité propre des signes, du code et permettre ainsi de faire du message un objet esthétique. C'est donc grâce à l'intérêt accordé à l'euphorie et à l'agencement des mots que se laisse lire la poéticité d'un message comme l'explique Jakobson ci-dessous :

²⁰ Roland BARTHES, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris : Seuil, 1972, p.37.

²¹ Jean GEORGES, *Op.cit.*, pp.105-106.

« Pourquoi dites-vous toujours Jeanne et Marguerite, et jamais Marguerite et Jeanne ? Préférez-vous Jeanne à sa sœur jumelle ? » - « Pas du tout, mais ça sonne mieux ainsi ». Dans une suite de deux mots coordonnés, et dans la mesure où aucun problème de hiérarchie n'interfère, le locuteur voit dans la préséance donnée au nom le plus court, et sans qu'il se l'explique, la meilleure configuration possible du message.²²

Dans le langage poétique, tout signe peut se charger de sens. Ce sens qui se manifeste à travers la figure du signifiant et celle du signifié participant toutes les deux à sa création. C'est « (...) cette capacité à donner un sens à tous les paramètres de la langue qu'on appelle signifiante (...) Le discours poétique constitue donc un système dont tous les éléments, sans exceptions, concourent à produire du sens »²³.

Par conséquent, l'effort demandé aux destinataires du message poétique (dans notre cas : les enseignants et les apprenants) sera de se livrer à une exploration

(...) des ressources offertes par le signifié (sens) et le signifiant, c'est-à-dire le support matériel du signe, qui possède à la fois une dimension graphique-lettres dont on se sert pour écrire le mot ou graphèmes et phonique-son, phonèmes qui constituent la réalité acoustique du signe linguistique.²⁴

Les lecteurs potentiels du message poétique devront donc solliciter le signifiant pour en analyser les « diverses figures de continuité sonore, telles l'allitération, l'assonance, la paronomase ou les récurrences codées que constituent les rimes de la poésie traditionnelle. »

25

1-2- Formes poétiques

Il est judicieux de munir les enseignants désireux de tenter l'expérience d'outils leur permettant de se familiariser avec le vaste champ lexical de la poésie en leur expliquant certaines notions essentielles. Dans cette section, nous mettons en lumière les deux formes fréquentes de la poésie.

²² Roman JAKOBSON, *Essai de linguistique générale*, *Op.cit.*, pp.218-219.

²³ Frédéric TURIÉL, *Op.cit.*, p.5.

²⁴ *Ibid.*, p.6.

²⁵ *Ibid.*

1-2-1- Forme régulière

Au XVII^e siècle, la poésie, genre littéraire à part entière, a été agitée par ce qu'on nomme communément " la querelle des Anciens et des Modernes ", une polémique littéraire et artistique qui a secoué l'Académie Française. Malherbe (1555-1628) puis Boileau (1636-1711), considérés comme les références majeures des théoriciens classiques entreprennent de régenter la langue française et sa poésie. Ils cherchent alors à fixer d'une manière stricte et précise les lois de la poésie classique avec pour dessein de maintenir la pureté de la langue française. La poésie à forme régulière est donc qualifiée de classique, soumise à un ensemble de règles qui structurent le poème tels que le nombre et la répétition de vers et une certaine alternance des rimes. Les poèmes à forme fixe les plus connus sont le sonnet, la ballade et le pantoum que nous définirons succinctement dans les lignes qui suivent.

Le sonnet est un poème à forme fixe comprenant quatorze vers, le plus souvent des alexandrins (vers de douze syllabes). Ces quatorze vers sont répartis en plusieurs strophes qui se succèdent. Très en vogue chez les poètes de la Pléiade, le sonnet reste largement prisé au XVII^e siècle puisque « *dans son Art poétique, Boileau en vante l'équilibre et la mesure* ». ²⁶

Quant à **la ballade**, son étymologie latine est *ballare* qui signifie *danser*²⁷. À l'origine la ballade est une chanson à danser, accompagnée de musique, elle est également une forme fixe mais qui remonte à l'héritage lyrique médiéval. Elle

consiste en trois strophes, le plus souvent isométriques, suivie d'un envoi qui nomme le destinataire du poème (...) Toutes les strophes sont construites sur le même schéma de rimes et l'envoi correspond en général à la deuxième moitié d'une strophe. Chacune ainsi que l'envoi se termine par un refrain. ²⁸

Le pantoum ou pantoun est un poème à forme fixe originaire de Malaisie. Il a été emprunté à la poésie malaise par les romantiques pour répondre à leur goût de l'exotisme et de la couleur locale. Il est à préciser qu'il

est formé de quatrains d'octosyllabes ou de décasyllabes à rimes croisées, avec un enchaînement de refrains entrelacés dont chacun n'apparaît que deux fois ; les deuxièmes et quatrièmes vers de chaque strophe deviennent les premières et troisièmes vers de la suivante et ainsi de suite. Le dernier vers du poème ferme le cycle en reprenant le vers initial du poème. ²⁹

²⁶ Michel AQUIEN, *Dictionnaire de poésie*, Paris : LGF, 1993, p.275.

²⁷ René GARRUS, *Les curiosités étymologiques*, Versailles : Belin, 1996, p.56.

²⁸ Michel AQUIEN, *Op.cit.*, p.65.

²⁹ Henri MORIER, *Dictionnaire de poésie et de rhétorique*, Paris : PUF, 1961, pp.859-860.

1-2-2- Forme libre

La poésie libre, quant à elle, est un genre littéraire moderne créé en réaction à la poésie classique qui a, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, comme nous venons de le voir, imposé des règles strictes dans la composition des poèmes. En effet, depuis 1888 avec l'apparition des symbolistes « *qui ont institué le vers libre* »³⁰, ce genre de poème s'est affranchi de toutes les règles traditionnelles du vers français. Il

*refuse [ainsi] la règle du nombre de syllabes fixes, des coupes régulières ; il se caractérise par une absence fréquente de ponctuation, par une disposition typographique du texte qui joue un rôle important dans le poème (...), par la présence d'assonances et d'allitérations (...), par le choix des mots forts et évocateurs.*³¹

Cette forme poétique répond donc en cela aux aspirations d'un courant de pensée philosophique qui s'élève contre les règles établies (la norme) et prône la promotion du Moi, des sentiments intimes et de l'engagement personnel pour l'amélioration du devenir de l'humanité. Ainsi, ce courant littéraire, qui a également touché tous les domaines de la vie artistique (peinture, musique) a arraché la poésie aux archives du classicisme pour en faire un lieu commun d'expression, libre de toute censure, que tout un chacun pourrait s'approprier. L'école, à notre sens, est un lieu propice pour voir se développer ce genre de poésie dans la mesure où elle donne libre cours à l'imagination des élèves, à l'explosion d'une expression infantile libre.

1-3- Matérialité du message poétique

La versification est un ensemble de règles techniques qui régissent la composition des vers réguliers. Pour lire et apprécier la poésie versifiée, il faut en connaître les règles. Elle est essentiellement un *jeu* sur les mots et avec les mots dont on ne saurait apprécier toute la profondeur sans en connaître le fonctionnement. De la même façon qu'on joue avec la prononciation des mots pour suivre la musique dans la chanson, le poète joue avec les rythmes pour produire du sens et de l'harmonie.

³⁰*Ibid.*, p.317.

³¹Jocelyne GIASSEN, *Les textes littéraires à l'école*, Bruxelles : De Boeck, 2005, p.234.

1-3-1 Le rythme

À l'origine, la poésie était toujours accompagnée de musique, elle en a gardé l'essentiel à savoir le rythme. Ce dernier peut être défini comme le rapport régulier, perceptible à l'oreille entre la répartition des accents dans un énoncé et le nombre de syllabes séparant ces accents. C'est ce nombre qui constitue la mesure d'un vers. À cette définition purement formelle du rythme, il est intéressant d'y ajouter la notion de subjectivité dans la mesure où « *le rythme inscrit la voix même du sujet dans le poème, il est organisation subjective du discours* ». ³²

Il existe différents types de vers mais les plus prépondérants sont l'octosyllabe (8 syllabes), le décasyllabe (10 syllabes) et l'alexandrin (12 syllabes). Dans les vers de plus de 8 syllabes, il doit y avoir un accent de relais qu'on appelle césure qui doit coïncider avec une séparation de mots. En ce qui concerne les vers de 10 syllabes, la césure ne se produit qu'à la 4^e, 5^e ou même 6^e syllabe. Quant aux alexandrins, elle est placée après la 6^e syllabe. Dans ce cas précis, la césure coupe l'alexandrin en deux hémistiches (ou demi vers) égaux.

La versification permet également de compter les syllabes. Ces dernières sont toutes prononcées, y compris les *e muets* lorsqu'ils se trouvent devant une consonne (le "s" du pluriel et de la conjugaison de la deuxième personne du singulier, de même que le "nt" de la conjugaison de la troisième personne du pluriel comptent comme des consonnes suivant le "e" muet et font que la syllabe doit être prononcée, à moins qu'ils ne soient à la fin du vers). Prenons l'exemple donné dans notre corpus d'étude : « *Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne* » ³³ d'Hugo, qui compte douze syllabes, puisqu'on prononce le "e" de campagne. Le "e" muet devant une voyelle ne se prononce pas.

Les enseignants auront l'occasion d'aborder cette notion de versification avec leurs apprenants puisque nous lui avons consacré toute une activité dans notre projet pédagogique en lecture entraînément ³⁴.

³² Michel AQUIEN, *Op.cit.*, p.254.

³³ Cf. annexe 2, séquence n°2, p.123.

³⁴ Cf. annexe 1, séquence n°1, p.81.

1-3-2- La rime

Il s'agit de la répétition d'un même son vocalique à la fin de deux vers différents. Elle a un rôle de structuration aussi bien du vers que du poème en entier mais également un rôle associatif. Elle souligne, en effet, la structure sémantique du poème par des répétitions fondées sur les signifiants qui permettent de rapprocher des signifiés. On parle de rime riche lorsqu'elle a la même consonne d'appui tel « lumière, éclair » alors que « sucrée, plongerais » est une rime pauvre.

De même, en versification, il est également question du genre de la rime. En effet, une rime peut être dite féminine lorsqu'elle se termine par une syllabe muette. Toutes les autres sont dites masculines. Par exemple, « fidèle et belle » sont des rimes féminines, alors que « animaux et peaux » ou « quartier et métier » sont des rimes masculines. Par contre, « mer et libère » ne riment pas, puisque ces mots ne sont pas du même genre. Il faut savoir, enfin, que deux rimes masculines différentes ou deux rimes féminines différentes ne peuvent pas se suivre, il est donc nécessaire de les faire alterner (une rime masculine, une rime féminine, etc.).

Voyons à présent comment peuvent être disposées les rimes dans un poème. Quant à leur type, il correspond à leur disposition. On parle de rimes plates lorsque le schéma AABB est reproduit (par exemple, « réunir, finir, effort, mort »). Les rimes embrassées correspondent au schéma ABBA (par exemple, « requin, passé, tuez, malin »). Les rimes croisées, quant à elles, correspondent au schéma ABAB comme dans l'exemple suivant : « pire, bureau, vampire, peau ».

La rime, vu sa réelle fonction organisatrice dans l'ensemble du poème, est abordée dans le projet relatif à l'enseignement de la poésie, et ce, à partir du poème-support « *Qu'est-ce qui fait le tour de la terre ?* »³⁵. Cependant, puisqu'il s'agissait simplement d'initier des élèves de deuxième année moyenne à la poésie en classe de FLE nous ne nous sommes donc pas trop approfondis. Cela dit, l'enseignant, en fonction du niveau de sa classe, a toute la latitude d'enrichir le projet en y intégrant les formes, le genre et la disposition des rimes.

³⁵Cf. annexe 1, séquence 1, p.73.

1-3-3- Le vers

Comme nous l'évoquions en introduction à notre présent chapitre, la poésie échappe aux définitions précises, cependant, on s'entend habituellement pour lui reconnaître certaines caractéristiques telles que sa constitution sous forme de vers. En effet, le vers est « *l'unité de base du poème, il est constitué par le retour à la ligne selon des règles définies par la métrique* ». ³⁶Autrement dit, le vers est une ligne d'écriture en poésie. Il commence toujours par une majuscule. À la fin de chaque vers, on revient à la ligne pour écrire le suivant. Il porte un nom particulier en fonction de son nombre de pieds ou syllabes comme nous l'avons déjà vu précédemment lorsque nous avons abordé la notion de rythme.

1-3-4- La strophe

Il s'agit d'un « paragraphe » de vers. C'est une façon de les regrouper. Comme un paragraphe, on doit y retrouver une cohérence interne. Comme un paragraphe, on marque le changement de strophe par un saut de ligne. Certaines strophes portent des noms (par exemple, quatre strophes forment un quatrain, six strophes forment un sizain, huit strophes, un huitain, ... etc.).

1-4- Figures poétiques

En poésie, il existe deux figures de styles, une centrée sur la répétition des sonorités et l'autre sur l'image. En d'autres termes, le poète lorsqu'il écrit, il s'intéresse aussi bien à la forme des mots (signifiant) qu'aux images auxquelles ces mots renvoient (signifié).

1-4-1 Figures du signifiant

Contrairement aux autres genres littéraires, la poésie n'a pas de progression linéaire ou chronologique, elle évolue d'une manière concentrique, en spirales. En effet, parce que le poème est le lieu où on exprime ses sentiments, les idées vont être ressassées tout au long du poème. Pour se faire, le poète aura recours aux différentes figures de répétition parmi lesquelles celles de sonorité. Rappelons que ces dernières soulignent le caractère fondamentalement musical de la poésie car n'oublions pas qu'à l'origine la poésie n'était que mise en musique.

³⁶Claude ERTERSTEIN, *Op.cit.*, p.454.

Il s'agit, d'abord, de **l'allitération** étant un jeu sur les sonorités créé par la répétition d'un même son consonantique dans une suite de mots rapprochés ainsi que le montrent les vers suivants :

« (...) je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur ».³⁷

Dans ce vers de Hugo, l'allitération en [b] « (...) par le rapprochement qu'elle effectue entre les mots " tombe ", " bouquet " et " bruyère ", insiste sur l'offrande à la jeune morte d'une plante persistante et évoque ainsi la victoire de la mémoire sur la mort ».³⁸

Nous citons, ensuite, **l'assonance**, mot qui vient « du latin *assonare* signifiant « faire écho »³⁹. Cette figure est donc la répétition d'un son vocalique qui établit un écho sonore entre des mots. Par ailleurs, « le jeu entre différentes assonances permet de créer une sorte de ligne mélodique constituée de voyelles disposées plus ou moins régulièrement ».⁴⁰ Tel l'illustrera l'exemple ci-après.

Il y en a sept pourtant, sept en tout :

Bijou, caillou, pou, genou, chou, joujou.

Ce n'est ni bambou, ni clou, ni filou...

Quel est donc le septième ? Et le hibou⁴¹

Quant à **la paronomase**, elle consiste à employer côte à côte des mots de sonorité voisine mais dont le sens est différent. Pour ce faire, elle utilise des paronymes. Rapprocher volontairement ces mots proches par leurs sonorités « produit un effet d'insistance en créant l'illusion de la répétition »⁴². Les proverbes, les sentences et les maximes reposent souvent sur ce procédé. Tel est le cas dans « *Qui se **ressemblent s'assemblent*** ».

Ces trois figures de styles, que nous venons d'évoquer ci-haut, jouent sur les sonorités des mots et permettent souvent de produire un effet d'imitation sonore. Elles modifient le langage

³⁷Cf. annexe 2, séquence 2, p.123.

³⁸Claude ETERSTEIN, *Op.cit.*, p.10.

³⁹*Ibid.*, p.29.

⁴⁰*Ibid.*

⁴¹ Cf. annexe 2, séquence n°2, p.114.

⁴²Claude ETERSTEIN, *Op.cit.*, p.317.

ordinaire pour le rendre plus expressif. Le poète joue donc avec les sons (le signifiant phonique) ou, en d'autres termes, avec la forme acoustique du mot afin d'accompagner et soutenir le sens de son message. Ces sons aident ainsi à créer ce ton particulier à chaque poète, à évoquer l'implicite ou l'ineffable, cette « *sorcellerie évocatoire* »⁴³ dont Baudelaire s'est fait l'apôtre ou encore « *cette musique avant toute chose* »⁴⁴ réclamée par Verlaine.

Aborder en classe de langue ces aspects acoustiques du signifiant, c'est intégrer le ludique dans l'apprentissage en accordant une place aux « *jeux sonores* »⁴⁵ dans la mesure où travailler ces formes, c'est faire passer dans l'esprit de l'apprenant tout un cortège de sonorités et le sensibiliser aux effets produits par des familles de mots unies par une magie musicale. Convoquer la poésie dans nos écoles, c'est donc aussi, en quelque sorte, organiser une « *fête des mots* »⁴⁶ où les apprenants trouveront un plaisir fou à " *faire danser les mots* " par des rythmes, des rimes, des sons et toute cette mise en forme du texte. Les mots ont dans la poésie une position particulière, esthétique et l'expression « *danse* » n'est même plus une métaphore si on prend l'exemple des Calligrammes d'Apollinaire. Les mots dans le message poétique se libèrent de certaines contraintes imposées par le langage ordinaire et se révèlent parfois bien plus expressifs et denses qu'à l'habitude. Il y a une certaine liberté, une vérité, une extraordinaire énergie dans la poésie propice à un enseignement attrayant et rentable des langues.

1-4-2 Figures du signifié

Nous avons employé dans les lignes précédentes, quand nous évoquions la musicalité des signifiants en poésie, l'expression imagée de « fête des mots », nous garderons la même métaphore concernant le signifié. En effet, dans le message poétique, il existe aussi une « fête des sens », un vrai carnaval où les mots aiment à se déguiser, à changer de sens, à ne plus être habillés de leur costume officiel, de leur sens officiel. C'est ce qui fit dire d'ailleurs à Claudel que « *les mots que j'emploie, ce sont des mots de tous les jours et ce ne sont point les mêmes ! Vous ne trouverez point de rimes dans mes vers ni aucun sortilège. Ce sont vos phrases*

⁴³ Cité par Claude Eterstein in *Ibid.*, p.334.

⁴⁴ *Ibid.*, p.451.

⁴⁵ Frédéric TURIÉL, *Op.cit.*, p.34.

⁴⁶ Jocelyne GIASSEON, *Op. cit.*, p.197.

mêmes. Pas aucune de vos phrases que je ne sache reprendre ! »⁴⁷. Il voulait signifier par là que le poète est un alchimiste du langage, « *qui, en un instant, et derrière un seul mot, peut faire apparaître un monde* »⁴⁸. Il insuffle aux mots usuels d'autres charges sémantiques qui font passer ainsi le langage de sa fonction utilitaire à un univers gratuit de plaisir et d'évocation à même de développer l'imaginaire des petits apprenants. Avec le discours poétique, nous n'entretenons plus le même rapport avec le monde, « *l'image poétique donne, [en effet], au lecteur une vision nouvelle de la réalité. Il y a des auteurs qui écrivent des mots, mais il y a des auteurs qui écrivent des images : les poètes sont de ceux-là* ».⁴⁹ Ils nous créent un univers d'où se dégage une certaine volupté dans le langage comme dans les vers suivants :

*« J'ai tendu des cordes de clocher à clocher ; des guirlandes de fenêtre à fenêtre ; des chaînes d'or d'étoile à étoile, et je danse ».*⁵⁰

Ainsi, comme figure de style autour du signifié, nous pouvons citer la comparaison et la métaphore. Ce sont des procédés d'écriture qui cherchent à produire un effet, une émotion, une certaine expressivité. Elles consistent à regarder un élément A et à penser à un élément B. Par exemple, on regarde un nuage (élément A; réel) et on pense à du coton (élément B; associé).

La comparaison a lieu quand le poète montre qu'il fait cette association au moyen d'un outil de comparaison (comme, tel, semblable à, avoir l'air de, ressembler à, ... etc.) Dans ce cas, l'élément A est appelé « comparé », l'élément B est appelé « comparant ». Ce qui nous montre cette association d'image faite dans l'esprit est appelé « outil de comparaison ». L'exemple infra illustrera ces propos.

« Les femmes, comme des phalènes,

Les hommes, comme des fourmis,

*Glissent sans fin entre mes jambes »*⁵¹

⁴⁷ Michel AQUIEN, *Op.cit.*, p.18.

⁴⁸ Paul THEVEAU et Jean LECOMTE, *Op.cit.*, p.112.

⁴⁹ Jocelyne GIASSEN, *Op.cit.*, p.197.

⁵⁰ Arthur RIMBAUD, *Arthur Rimbaud : œuvres complètes*, Paris : Gallimard, 1972, p.132.

⁵¹ Cf. annexe 2, séquence n°2, p.98.

Il est à rappeler qu'en poésie, seules les comparaisons un peu " originales" sont admises comme figure de style car « *La comparaison n'est figure de style que si elle est le produit d'une réflexion imagée de la part du poète* ». ⁵²

Quant à la **métaphore**, le poète ne montre pas qu'il fait cette association, les éléments A et B sont assimilés (A=B). Il n'y a pas d'outil de comparaison. Il arrive même parfois que l'élément A soit carrément occulté et c'est alors au lecteur de le retrouver. L'exemple ci-dessous illustrera cette figure.

« *Le ciel, c'est de la soie très fragile* »⁵³ (A=B ; sans moyen de comparaison)

On entrevoit donc dans la comparaison « *une opération discursive pleine de bon sens et sans envol ni mystère, tandis qu'on réserve à la métaphore le privilège de l'intuition poétique, à qui les affinités des choses sont révélées dans les éclairs de la génialité* ». ⁵⁴ Autrement dit, la métaphore est plus recherchée et crée un effet poétique plus important que la comparaison et facilite le développement de l'imaginaire des élèves.

Dans notre corpus, les apprenants auront l'occasion de découvrir avec leur enseignant ces deux figures de style en activité de grammaire lors de la deuxième séquence⁵⁵. Concernant la comparaison, celle-ci est abordée à partir du poème-support « *La Tour Eiffel* »⁵⁶ de Carême. La phase d'imprégnation proposée a pour effet d'ancrer dans l'esprit de ces jeunes apprentis le concept de l'analogie en établissant le rapprochement entre la Tour Eiffel et la girafe. Puis, par voie de conséquence, ils devront relever et classer dans un tableau d'autres analogies présentées dans le poème et établies par les touristes qui gravitent les étages de la Tour en observant d'en haut tout ce beau monde qui bouge et se disperse tels des insectes. Quant à la phase d'application, il leur est demandé de construire des phrases comparatives avec des éléments donnés qu'ils pourront éventuellement réinvestir dans leur production poétique.

⁵² Henri MORIER, *Op.cit.*, p.690.

⁵³ Cf. annexe 2, séquence n°2, p.107.

⁵⁴ Henri MORIER, *Op.cit.*,

⁵⁵ Cf. annexe 2, séquence n°2, p.108.

⁵⁶ Cf. annexe 2, séquence n°2, p.98.

La métaphore sera abordée à partir du poème-support « *Un enfant m'a dit* »⁵⁷ où les analogies exploitées sont du premier degré. Une application synthétisante est proposée en fin de parcours et qui consiste à dire si la figure employée est une comparaison ou une métaphore.

La troisième figure à exposer dans ce travail est **la métonymie** où « *un mot désignant une réalité A se substitue au mot désignant une réalité B en raison d'un rapport de voisinage, de coexistence, d'interdépendance, qui unit A et B, en fait ou en pensée* ». ⁵⁸

Nous avons volontairement occulté du programme la métonymie qui nous paraît inaccessible aux classes de 2 A.M. Nous l'avons toutefois explicitée dans notre exposé en tant que figure de style très recherchée en poésie. Nous pourrions envisager son approche dans un prolongement du projet pédagogique, éventuellement pour les classes de 4 A.M.

1-5- Quelques types poétiques

Le texte poétique ne se prête pas uniquement à la diction et à l'écoute. Les poètes contemporains se sont ingéniés à créer des formes poétiques en jouant sur la typographie. En fait, « *il s'agissait pour eux de représenter le poème selon une saisie visuelle (...)* »⁵⁹ en souhaitant de cette façon satisfaire « *l'antique ambition des poètes d'égaliser les peintres* »⁶⁰. À ce propos, on retiendra l'affirmation d'Horace selon laquelle « *la poésie est comme la peinture* ». ⁶¹

Nous commencerons par aborder dans cette section **le pastiche** étant un procédé simple, recommandé plus particulièrement aux novices dans le domaine de la poésie et qui consiste à imiter le style d'un autre poète pour marquer son admiration. L'intérêt de cette pratique ludique est de stimuler l'activité imaginative des apprenants et de pouvoir réinvestir les procédés de versification vus tout au long du projet pédagogique. Cette technique d'écriture sera, rappelons-le, l'aboutissement de la première séquence de notre projet proposé.

⁵⁷Cf. annexe 2, séquence n°2, p.107.

⁵⁸ Henri MORIER, *Op.cit.*, p.763.

⁵⁹ Michel AQUIEN, *Op.cit.*, p.72.

⁶⁰ Claude ETERSTEIN, *Op.cit.*, p.72.

⁶¹ *Ibid.*

Quant à l'**acrostiche** (du grec, *acros*, « extrême, aigu » et *stichos*, « vers »)⁶², il est un jeu littéraire « très ancien, [consistant] à inscrire verticalement, dans les initiales de chaque vers d'un poème, le nom [du poète] ou du dédicataire du poème, ou encore le sujet de celui-ci ».⁶³ L'acrostiche est abordé dans notre projet en séquence n°2⁶⁴. Nous avons proposé à titre indicatif le poème intitulé « *Environnement* », élaboré par des élèves de 5^e. En plus de la thématique intéressante puisque d'actualité et d'un lexique riche, son exploitation en classe, plus précisément en séance de lecture, leur servira de modèle en production écrite où ils auront à composer un acrostiche. Deux contraintes leurs seront proposées à titre indicatif : MAMAN / OUARGLA.

Nous terminerons la présente section par le **calligramme**, nom que l'on doit à Apollinaire et que ce dernier « forgé en agglutinant " calligraphie " et " idéogramme " ; du grec *Kallos*, « beau » et *gramma*, « lettre » ».⁶⁵ Nous nous devons de signaler que les difficultés techniques inhérentes aux représentations calligraphiques nous ont contraints à ne pas illustrer ce thème dans notre projet pédagogique. Mais dans la mesure où notre ambition est de présenter ce travail de recherche aux responsables de l'Éducation Nationale, nous espérons bénéficier de moyens supplémentaires à même d'envisager la possibilité d'élaborer une troisième séquence qui prendra en charge cette forme poétique. D'autant plus que cette prise en charge du message iconique et linguistique par la poésie spatialiste serait, on l'imagine, d'un grand attrait pour un public d'enfants. Soulignons enfin que dans notre projet pédagogique, nous avons néanmoins procédé, à travers deux exercices, à un prolongement de l'activité poétique en convoquant les matières d'éducation artistique (musique et dessin)⁶⁶, et ce, dans un cadre transdisciplinaire.

En vue de laisser lire les aspects de la fonction poétique, ce premier chapitre se veut un éventail des notions importantes en poésie. Tout lecteur désireux d'approcher cette forme de discours afin de le partager avec autrui est censé s'appropriier ces outils conceptuels. L'acquisition de ces derniers lui permettra, en effet, de se familiariser au mieux avec le langage poétique et d'entreprendre sereinement une initiative aussi passionnante que rigoureuse dans le cadre d'une pédagogie de projet qui fera l'objet de notre deuxième chapitre.

⁶² Michel AQUIEN, *Op.cit.*, p.42.

⁶³ Claude ETERSTEIN, *Op.cit.*, p.5.

⁶⁴ Cf. annexe 2, séquence 2, p.98.

⁶⁵ Michel AQUIEN, *Op.cit.*, p.72.

⁶⁶ Cf. annexe 2, séquence. n°2, p.124.

Chapitre II
**Le projet pédagogique au service
de l'ancrage de la fonction poétique**

Après avoir mis en lumière certains concepts définitoires relatifs à la communication poétique, nous exposons dans le présent chapitre la démarche que nous nous proposons de suivre et qui s'inscrit dans le cadre du projet pédagogique. Cette méthode est actuellement en vigueur dans le système éducatif algérien à la suite des dernières réformes visant à remédier à l'échec scolaire, de surcroît en classe de FLE.

2-1- Le projet : genèse et bref historique

Le concept de projet apparaît à la fin du XVIII^e siècle chez le philosophe Fichte (1762-1814) considéré comme le fils de la philosophie des Lumières. Cette idée de projet va être dès lors imprégnée des idéaux de ce courant philosophique qui revendique le droit d'étudier le monde concret et tout examiner à la lumière de la raison ainsi que le droit aux libertés de penser et de s'exprimer. En cela, nous pouvons dire que la pédagogie du projet s'inscrit dans une certaine vision philosophique de l'homme et du monde consistant à valoriser l'homme (respect de l'homme, droit de l'enfant, respect de la citoyenneté, valeurs démocratiques) et à le placer au centre du monde. C'est donc en ces termes que Boutinet inscrit la généalogie du projet :

Progrès et projet sont justement là pour témoigner de la capacité de l'homme à faire l'histoire et à travers elle de son profond désir de se réaliser lui-même en se voulant créateur. C'est donc dans ce contexte des Lumières organisé autour du progrès, inspiré par la raison, qu'il faudrait suivre la généalogie du projet.⁶⁷

Dans la même période, Rousseau esquisse, dans son ouvrage *Emile ou de l'Education*, ce qui deviendra la pédagogie du projet. Lorsqu'il cherche un livre de chevet pour Emile, son choix s'arrête sur Robinson Crusoé. Ce personnage célèbre incarne depuis longtemps cet homme qui a su s'adapter « dans son île, seul, [à la nature], dépourvu de l'assistance de ses semblables et des instruments de tous les arts, pourvoyant cependant à sa subsistance, à sa conservation et se procurant même une sorte de bien-être, voilà un objet intéressant pour tout âge ». ⁶⁸ C'est à ce « livre naturel » que constitue la vie de Crusoé que le pédagogue genevois souhaite initier le jeune enfant et non dans les livres savants ; « point d'autre livre, [affirme-t-il], point d'autre instruction que les faits ». ⁶⁹ En fait, on serait tenté de dire, qu'en lui choisissant un tel ouvrage, il souhaitait le réconcilier avec sa nature humaine pour laquelle « (...) □ l'en projet □ est un élément constitutif (...) Il est la réponse intellectuelle et

⁶⁷ Jean-Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet*, Paris : PUF, 1990, p.20.

⁶⁸ Michel HUBERT, *Apprendre en projet, la pédagogie du projet-élèves*, Lyon : Chronique Sociale, 2005, p.6.

⁶⁹ *Ibid.*,

comportementale attendue d'un individu qui sait que sa vie a un futur »⁷⁰. Dans ce passage de Rousseau, nous pouvons entrevoir un autre élément essentiel qui intégrera également la pédagogie du projet à savoir sa dimension pragmatique. C'est pourquoi il est utile de faire un bref rappel historique du projet dans notre ère contemporaine.

Pendant le conflit qui a longtemps opposé les pays du bloc de l'Est à ceux de l'Ouest, à l'aube de la deuxième guerre mondiale, et à qui ont donné le nom de « guerre froide », les Etats - Unis voyant d'un mauvais œil l'avancée des Russes dans le domaine spatial, ont vite compris le retard qu'ils accusaient dans ce secteur et ont engagé tout un débat national en vue d'étudier les causes d'un tel retard. Une commission d'enquête a remis son rapport final (1954) mettant en cause le système défaillant de l'éducation. Il fallait donc à tout prix le rendre plus efficace, plus rationnel, c'est-à-dire définir au préalable des objectifs. En 1978, les Anglais vont aller de l'avant et vont développer le concept de projet, on n'hésitera pas alors à parler de plan de formation, de stratégie de projet. Les Français, à leur tour, vont prendre le relais et vont développer cette nouvelle vision de l'enseignement dans leurs centres de formation professionnels. Les résultats encourageants enregistrés vont faire que cette démarche sera généralisée dans toutes les écoles.

2-2- La pédagogie du projet : Définition et références théoriques

Qu'est-ce que la pédagogie du projet ? Qu'est-ce qui distingue cette démarche pédagogique des autres ? Quelles sont les théories qui la sous-tendent ? C'est ce à quoi nous répondrons dans les paragraphes qui suivent.

De nos jours, le mot projet est un terme en vogue, certains auteurs n'hésitent pas à parler d'« *utilisation inflationniste du terme " projet " qui semble caractériser notre époque* »⁷¹. D'autres le considèrent comme « *un mot incantatoire, paré de toutes les vertus, un mot magique* »⁷², nous le retrouvons dans plusieurs domaines, c'est « *un véritable concept nomade qui circule dans différents registres : projet pédagogique, projet architectural, projet économique, projet culturel, projet de la ville, projet d'établissement* ». ⁷³ Il nous semble donc important de définir cette notion dont l'usage devient de plus en plus fréquent dans nos

⁷⁰ Jean PROULX, *Apprentissage par projet*, Québec : Presse Universitaire du Québec, 2004, p.6.

⁷¹ Michel HUBERT, *Op.cit.*, p.41.

⁷² François MULLER, *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant*, Paris : l'Etudiant, 2012, p.354.

⁷³ Jean-Pierre BOUTINET, *Op. cit.*, p.8.

sociétés modernes d'« *en projets* »⁷⁴ et dans notre culture technologique. Nous empruntons ici la définition que donne Boutinet et qui nous paraît être la plus approfondie du point de vue étymologique :

Le terme projet apparaît, semble-t-il, de façon régulière dans le courant du XV^e siècle sous les deux formes de "pourjet" et de "project". Il a alors des connotations d'aménagement spatial en lien avec l'étymologie latine du verbe "projicio" (jeter en avant, expulser). Dans le vieux français des XIV^e et XV^e siècles, "pourjet" ou "project" désigne des éléments architecturaux jetés en avant : notamment des balcons sur une façade ou des échelas devant une maison. Il revêt donc une signification essentiellement spatiale de "jeté en avant" ⁷⁵.

Quant à Hubert, il apporte dans sa définition une réflexion complémentaire en établissant un parallèle avec la notion de problème. En effet, selon lui, le projet est une

idée plus ou moins élaborée, d'une chose que l'on se propose de réaliser (...), une activité pratique et signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et, souvent, l'utilisation et la manipulation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel "vrai" ⁷⁶.

Il ressort de ces deux définitions que le concept de projet a intégré le champ de l'éducation en réponse à des déficits enregistrés au niveau des apprentissages mettant en cause les méthodologies adoptées jusqu'ici.

Nous aborderons, dans ce qui suit, les spécificités de la pédagogie du projet et ses fondements théoriques.

Afin de remédier à la situation d'échec évoquée précédemment, il fallait opter pour une nouvelle démarche qui puisse répondre à des besoins réels à un moment donné de l'évolution de la société, une alternative qui puisse donner du sens à l'école et dans laquelle l'apprenant prendra conscience de l'utilité du savoir, de son aspect pratique. Dans sa globalité, la pédagogie du projet est

un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'actions après

⁷⁴ *Ibid.*, p.7.

⁷⁵ *Ibid.*, p.14.

⁷⁶ Michel HUBERT, *Op.cit.*, p.42.

*formalisations. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits sociocognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours.*⁷⁷

Il est intéressant de s'arrêter un instant sur cette citation relative à la pédagogie du projet et de s'étaler sur des idées innovantes qui en font son originalité. Commençons par l'expression « *mode de finalisation de l'acte d'apprentissage* ». Le savoir emmagasiné durant tout un cursus aura dans cette perspective toute sa raison d'être puisqu'il servira d'outil à la réalisation d'une « *production* » concrète (dans notre cas un recueil de poésie qui sera lu à l'occasion de la journée culturelle du 16 avril). Concernant notre propre travail de recherche, les contenus dispensés dans les différentes activités (savoirs) proposées dans nos deux séquences sont conçus pour être mobilisés et réinvestis dans des situations d'intégration (cf. séquences « *je fais un pastiche* » / « *Je fais un acrostiche* »)⁷⁸ visant la production des poèmes. Un autre aspect de la définition citée ci-dessus mérite également qu'on s'y attarde, à savoir la notion de « *problème* ». En effet, c'est lorsque l'apprenant est confronté à une situation-problème qu'il se sent obligé de mobiliser toutes les ressources, connaissances, acquises durant son apprentissage en vue de parvenir à une solution. C'est donc dans un contexte d'apprentissage que « *la réalisation du projet se heurtera à des situations-problèmes, générera des conflits cognitifs internes et sociocognitifs, dont le dépassement favorisera l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir nouveau* »⁷⁹. Evoquer les conflits cognitifs internes et les conflits sociocognitifs générés par les situations-problèmes nous pousse à aborder les théories qui sous-tendent la pédagogie du projet. Toute méthodologie prend racine dans un cadre théorique d'apprentissage qu'elle privilégie et auquel elle se réfère. La pédagogie du projet trouve son point d'ancrage dans la théorie « *constructiviste* » de Piaget et dans la perspective sociocognitive de Vygotsky. « *Ce que va apporter de nouveau le constructivisme, c'est l'idée que l'important dans l'apprentissage, c'est précisément l'activité du sujet* ».⁸⁰ Dans la thèse constructiviste,

le savoir préexiste, mais il ne peut pas se recevoir tel quel. Chacun doit le reconstruire [en modifiant ses représentations] par le biais de l'action. L'environnement fournit les données et l'individu va chercher à lui donner du sens. L'apprentissage est un processus essentiellement individuel même s'il suppose des interactions. Le système n'est jamais clos ni figé et se centre sur l'apprenant, et sur

⁷⁷ *Ibid.*, p.18.

⁷⁸ Cf. annexe 1, séquence 1, pp. 73-93, annexe 2, séquence 2, pp.98-125.

⁷⁹ Michel HUBERT, *Op.cit.*, p.43.

⁸⁰ Isabelle BORDALO et Jean-Paul GINESTET, *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette Education, 1993, p.21.

*l'apprentissage. Il convient donc de prendre en compte ce qu'est l'élève, la manière dont il fonctionne, ce qu'il sait, plus que le fonctionnement de la langue.*⁸¹

Autrement dit, pour Piaget, les connaissances ne se transmettent pas mais se construisent par le sujet à travers l'action et l'interaction, cette dernière s'avère

*fondamentale pour la construction du sujet (...): une sorte de dialectique permanente entre le sujet et son environnement, son milieu, le premier agissant sur le second et se modifiant à son contact (...) Le rôle de l'action, de l'activité de l'organisme est primordiale et c'est à partir d'elle que s'organisent les connaissances.*⁸²

L'action est donc le pivot de tout projet, elle transforme l'apprenant en même temps qu'elle transforme son milieu. Le philosophe Alain, dans son « *Propos sur l'éducation* » affirme à juste titre qu' « *il n'y a de progrès, pour nul écolier au monde, ni en ce qu'il entend, ni en ce qu'il voit, mais seulement en ce qu'il fait.* »⁸³ . L'apport de cette théorie peut donc se résumer ainsi : « *L'acquisition [d'une] langue est le résultat d'actions orientées par le sujet pour répondre au milieu dans lequel il est placé* ». ⁸⁴

Quant à la dimension socio-constructiviste du projet, elle part de l'idée que les personnes apprennent dans la confrontation avec d'autres. Nous avons utilisé précédemment l'expression de « *conflit cognitif* » prenant toute sa signification dans

*l'apprentissage [qui] ne pourra advenir que si, de dehors, un être, une institution, un outil, viennent apporter les éléments sans lesquels [on serait] à jamais sourd, aveugle et muet. Car, apprendre, c'est comprendre, c'est-à-dire prendre avec [soi] des parcelles de ce monde extérieur, les intégrer à [son] univers et construire ainsi des systèmes de représentation de plus en plus performant, c'est-à-dire qui offrent de plus en plus de possibilités d'action sur le monde.*⁸⁵

2-3-L'enseignement du FLE en Algérie : Avant l'adoption de la pédagogie du projet

Tout le monde s'accorde à dire que, depuis ces quinze dernières années, l'école, gagnée par la violence et l'ennui, est devenue un lieu de souffrance et d'échec pour nos enfants. En classe, l'élève s'ennuie, il est devenu assistant, stockant des connaissances sans rien savoir faire avec. Les activités n'ont pour lui aucun sens. De leur côté,

les résultats des examens officiels viennent mettre à jour à chaque fois les nombreuses insuffisances inhérentes à la maîtrise des savoirs et à l'organisation du travail. Cela nécessite de la part des enseignants une réorientation de

⁸¹ Marie-Françoise NARCY-COMBES, *Précis de didactique*, Paris : Ellipses, 2005, pp.40-41.

⁸² Fabienne DESMONS, *Enseigner le FLE*, Paris : Belin, 2005, p.16.

⁸³ Cité in Denis DOUGE, *Etre professeur*, Lyon : Chronique sociale, 2013, p.79.

⁸⁴ Fabienne DEMONS, *Op.cit.*, p.16.

⁸⁵ Philippe MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris : ESF, 1987, pp.38-39.

*l'enseignement et une redéfinition des objectifs dans le sens d'une plus grande efficacité. Cela nécessite également l'actualisation des méthodes pour les rendre plus appropriés et plus rentables.*⁸⁶

En Algérie, le FLE a été enseigné dans un premier temps à travers ce qu'on appelle communément les « dossiers de langue ». Or, cette méthode n'a pas donné les résultats escomptés. Cette entrée par les contenus s'est faite d'abord de manière empirique ; les enseignements étaient organisés autour de « centres d'intérêts » ou de « thèmes » puis de manière scientifique avec l'élaboration du « Français fondamental » qui a mis à la disposition des enseignants des inventaires lexicaux et grammaticaux établis en fonction de la fréquence. Cette étape a correspondu à une approche purement linguistique de l'enseignement/apprentissage. D'autre part, *« on note l'absence préjudiciable de référents psychopédagogiques théoriques nécessaires à une approche correcte des apprentissages. L'intérêt (...) est focalisé sur les questions de programmes souvent appréhendés en termes de contenus ».*⁸⁷

Afin de remédier aux imperfections de cette méthode, les pédagogues se sont tournés, dans les années 80, vers une autre approche dite par les objectifs (APO). Celle-ci consiste à dispenser un savoir puis à cibler un objectif mais on s'est rendu compte que le savoir devenait parcellaire, cloisonné (on parlerait même « d'atomisation du savoir »). On apprenait aux élèves des automatismes à travers « les exercices structuraux » (modèle → répétition). Cette pédagogie *« s'est enfermée dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a transformée, par conséquent en acte constitué de réflexes conditionnés, faisant abstraction de toute spécificité et de toute sorte de pensée créative chez l'apprenant ».*⁸⁸ En somme, Ce fractionnement, cette segmentation de l'enseignement a fait perdre aux élèves le sens de la finalité de l'école. Ce qui fait dire à Perrenoud que ce lieu des apprentissages *« a toujours souhaité que les apprentissages qu'on y fait soient utiles, mais il lui arrive souvent de perdre de vue cette ambition globale, de se laisser prendre dans une logique d'addition de savoirs, en faisant l'hypothèse qu'ils finiront bien par servir à quelque chose ».*⁸⁹

⁸⁶ Ali BOUDJEDIR, *Comment améliorer le rendement scolaire*, Alger : Houma, 2000, p.8.

⁸⁷Tahar KACI, « L'Ecole : Approches plurielles » in *Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, 1998, p.5.

⁸⁸ Mohamed BOUALLAG, *De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences*, Université Mouloud Mammeri- Tizi Ouzou, Algérie. Disponible en ligne sur le site [www.pagesrec.ocg/web2001/acticle.php?Sid=431], consulté le 21-02-2016 à 10h50.

⁸⁹Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences à l'école est-ce tourner le dos aux savoirs ?*, Faculté de psychologie et de science de l'éducation, Université de Genève, 1998. Disponible en ligne sur le site [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php1998/1998/34.htm/], consulté le 20-02-2016 à 20h50.

2-4- Le collège algérien et la pédagogie du projet dans une classe de FLE

Cette ambition d'agir sur un monde en perpétuelle évolution et préparer l'école afin qu'elle s'adapte aux mutations de la société a conduit les décideurs algériens à réformer, en 2002, le système éducatif. Dans ce contexte d'adaptation aux exigences du XXI^e siècle, « *les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi* ». ⁹⁰ Pour réaliser cette finalité, l'adoption de la pédagogie de projet comme méthodologie est clairement affichée : « *Le présent programme propose une pédagogie de projet* ». ⁹¹ Par ailleurs, un autre document officiel en fait référence et munit les programmes de cette pédagogie dans la mesure où « *le projet obéit à une intention pédagogique et permet l'intégration de différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes [comme étant] le moyen d'apprentissage adéquat* ». ⁹² En conclusion à son chapitre intitulé « Pédagogie de projet et programmes scolaires officiels en Algérie », l'auteur reconnaît que

les programmes officiels recommandent la pratique de la pédagogie de projet mais [que] la formation des enseignants n'a pas suivi ces nouvelles approches et pratiques que préconisent les dernières réformes. Des initiatives (au niveau formel ou non formel) peuvent contribuer à former des enseignants (...) ⁹³.

C'est pourquoi, dans le souci de garantir le succès de notre expérience dans les collèges pilotes, nous avons eu recours à M. l'inspecteur de la circonscription qui a pris, à plusieurs reprises, l'initiative de convoquer les enseignants afin de répondre à leurs préoccupations et leur prodiguer les conseils et orientations nécessaires.

Lors de l'une de ces réunions, un enseignant a expliqué que la poésie, en fin de compte, était « *affaire de mots* » qu'à force de manipuler, on se l'approprie. Si les élèves étaient autant crispés devant leur copie en production écrite, a-t-il ajouté, cela est dû au fait que le mot en français, dans leur représentation, leur semblait inaccessible. Par le biais de ce projet, poursuivait l'enseignant : « *nous avons réussi (surtout grâce aux différentes activités de lecture proposées) en quelque sorte à « démystifier » le mot aux yeux de nos apprenants, provoquer un « déclic » dans leur esprit les rendant à présent capables de s'engager plus*

⁹⁰ Djemâa BENSALÈM, « En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? » in *Synergie Algérie* n°9, 2010, p.78.

⁹¹ Nasseridine AIT OUALI, *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Tizi-Ouzou : L'Odyssée, 2013, p.137.

⁹² Djemâa BENSALÈM, *Op.cit.*, p.76.

⁹³ Nasseridine AIT OUALI, *Op.cit.*, p.144.

sereinement dans l'activité de l'écrit. Ce changement dans les représentations, évoqué par l'intervenant, cette « *déstabilisation cognitive et affective* »⁹⁴ créée dans un climat de sécurité, « *témoigne de tous les reniements, de toutes les impasses que le sujet entrain d'apprendre est obligé d'explorer, avant de reconstruire une cohérence explicative ou productive* »⁹⁵. C'est pourquoi

*Le processus d'apprentissage est aussi une véritable traversée émotionnelle : l'élève appréhende d'abord telle notion, de quitter une représentation, il a peur de ne pas comprendre, il est surpris de ce qu'il découvre, il ressent une grande joie d'avoir réussi (...) et fondamentalement, il apprend parce qu'il a confiance.*⁹⁶

Cette pédagogie entraîne une mutation majeure du travail de l'enseignant dans la mesure où ce dernier ainsi que l'apprenant changent de statut. Cette mutation illustre également « *une modification du statut réel des élèves à travers l'émergence de nouveaux rapports avec les enseignants, avec des acteurs sociaux importants [qui seront autant de ressources à convoquer] (journalistes, réalisateurs, [poètes]) et aussi entre eux* ». ⁹⁷

L'enseignant y passe d'une logique d'enseignement (l'enseignant parle, l'élève écoute) à une logique d'apprentissage (l'élève apprend en agissant, il construit son propre savoir.) Il agit en fonction des besoins, de l'attente des élèves qu'il implique dans le choix du projet et des modalités de son exécution. Son attitude vis-à-vis d'eux change, il sera cet « éveilleur »⁹⁸ qui favorisera l'épanouissement des capacités intellectuelles de l'élève et de sa personnalité. L'erreur de l'apprenant ne devra plus être considérée comme facteur pénalisant que l'enseignant doit sanctionner mais comme un moyen de correction et de formation. Il devra donc prendre conscience que « *l'efficacité de l'espace réservé à l'apprentissage dépend (...) de la relation affective que l'apprenant entretient avec ses erreurs et, par conséquent, avec ses savoirs* ». ⁹⁹ En somme, il devra « *libérer les élèves de la peur de se tromper introduite par notre culture [en veillant à] décontaminer l'erreur de la faute* ». ¹⁰⁰

Par ailleurs, l'enseignant engagé dans la perspective de la pédagogie du projet devra être conscient d'une réalité incontournable : à l'école et dans la vie, on n'apprend pas de la même

⁹⁴ Daniel FAVRE, *Cessons de démotiver les élèves*, Paris : Dunod, 2010, p.46.

⁹⁵ Isabelle BORDALO & Jean-Paul GINESTET, *Op.cit.*, p.22.

⁹⁶ Denis DOUGE, *Op.cit.*, p.68.

⁹⁷ *Ibid.*, p.53.

⁹⁸ Philippe MEIRIEU, *Op.cit.*, p.35.

⁹⁹ Daniel FAVRE, *Op.cit.*, p.47.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.123.

façon (éternelle dialectique entre apprentissage théorique et pratique), raison pour laquelle il essaiera de réduire, autant que faire se peut, ce décalage en proposant des situations d'apprentissage qui préparent à la vie sociale ou qui introduisent la vie sociale dans le monde scolaire (préparer l'enfant à la vie). À vrai dire,

il n'y a transmission que quand un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage, quand se tisse un lien, même fragile entre un sujet qui peut apprendre et un sujet qui veut enseigner. C'est pourquoi le métier d'enseigner requiert cette double et inlassable prospection, du côté des sujets, d'une part, de leurs acquis, leurs capacités, leurs ressources, leurs intérêts, leurs désirs, et du côté des savoirs, d'autre part, qu'il faut sans cesse parcourir, inventorier, pour découvrir en eux de nouvelles entrées, de nouvelles richesses, de nouveaux modes de présentation¹⁰¹

Enfin, « la maturité, l'expérience et les connaissances de l'enseignant s'avèrent dans un tel contexte des ressources indispensables pour l'apprenant même si celui-ci tient bel et bien la barre de son apprentissage »¹⁰² dans cette perspective pédagogique qui le rend à la fois autonome et responsable de ses acquis. Le projet lui permet de mettre en œuvre ses compétences transversales (ce qu'il a appris des autres), ses compétences linguistiques (ce qu'il sait en langue maternelle) ainsi que ses compétences disciplinaires (ce qu'il a appris à travers les autres disciplines).

Nous pouvons donc conclure cette section en disant que « le projet confirme ou incarne de façon éloquente, le changement de paradigme (...) en plaçant l'apprenant au cœur du projet à réaliser, en le rendant actif et responsable de son projet à réaliser, en posant la loupe sur la façon dont [il] réalise son projet plutôt que sur le produit fini ». ¹⁰³

Nous risquerons d'être non exhaustifs dans notre mémoire si nous ne développons pas davantage deux notions que nous considérons essentielles dans la pédagogie du projet à savoir : le sens de l'apprentissage et la portée social du projet. Ce qui nous permet de dire tout au début de ce deuxième chapitre, lorsque nous évoquions le constat amer de la situation du système éducatif algérien, que si nombre d'apprenants avaient tourné le dos à l'école, c'est parce que l'école ne les motivait pas. Il suffit pour s'en rendre compte

de lire quelques bulletins scolaires pour constater que « le manque de motivation » est un lieu commun qui participe du constat d'échec, de la stigmatisation de l'élève qui ne joue pas le jeu, de la recherche d'une « explication » qui dispense l'école de chercher plus loin, voire du rejet des responsabilités sur les familles.¹⁰⁴

¹⁰¹ Philippe MEIRIEU, *Op.cit.*, p.42.

¹⁰² Jean PROULX, *Op.cit.*, p.40.

¹⁰³ Jean PROULX, *Op.cit.*, p.23.

¹⁰⁴ Philippe PERRENOUD, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 1994, p.161.

La pédagogie du projet, comme nous le rappelions dans la section relative aux théories qui la sous-tendent, fait partie des méthodologies actives centrées sur l'apprenant. C'est lui qui est le centre d'intérêt de toute situation d'apprentissage et, de ce fait, il est important qu'il s'investisse et qu'on sollicite son implication. C'est pourquoi en début de chaque projet, il est souhaitable de formuler ce qu'on appelle communément un contrat d'apprentissage entre les élèves et le professeur. Contrat que ce dernier devra négocier s'il veut gagner leur approbation et donc optimiser son apprentissage. *Cela veut dire « inscrire dans la situation didactique, du temps pour analyser et aménager la situation en fonction des réactions des uns et des autres ».*¹⁰⁵ Autrement dit, donner la parole aux apprenants et discuter avec eux des modalités des tâches à réaliser, accorder plus d'importance « à la régulation, à l'animation, à la relance, à la gestion du projet, à la prise de décision collective, à la façon de négocier tout en maintenant le cap ». ¹⁰⁶

Pour ce fait et afin de garantir qu'une ambiance de motivation puisse résister aux contingences et aux tensions inhérentes à l'acte d'apprendre, Proulx ajoute :

*pour que cette motivation demeure significativement présente tout au long de la démarche d'apprentissage, celle-ci doit être ponctuée de « petites réussites » qui laissent présager la réussite finale, comme l'ont démontré à souhait les principaux théoriciens de la motivation et du renforcement. C'est bien ce qu'encourage l'apprentissage par projet. Cet engagement intéressé dans leur apprentissage, beaucoup d'apprenants [l'ont exprimé à leur enseignant au cours des différentes activités consacrées à la poésie] quand ils mentionnent qu'ils ont « pris cœur » la réussite de leur projet et qu'ils avaient □hâte de voir ce que cela donnerait□.*¹⁰⁷

Un autre aspect sur lequel nous souhaiterions nous élargir est la dimension sociale du projet qu'il prend lors de sa réalisation ou après sa finalisation. En agissant dans l'élaboration de son projet, l'apprenant est parfois contraint de solliciter une aide extérieure (sous forme de ressource), fournie par son environnement social, ce qui lui confère une portée sociale dépassant le cadre restreint du monde scolaire, introduisant ainsi dans l'apprentissage un espace d'investissement des personnes. Afin d'ouvrir l'école à l'extérieur, des enseignants ont osé « les projets les plus fous »¹⁰⁸, à l'instar de ce professeur de littérature française, qui, souhaitant sortir des pratiques de classe routinières, a décidé de lancer avec ses élèves l'ambitieux projet de se cantonner pendant une semaine avec sa classe de 5^e dans un château

¹⁰⁵ *Ibid.*, p.169.

¹⁰⁶ Philippe PERRNOUD, *Op.cit.*, p.169.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p.59.

¹⁰⁸ Michel HUBERT, *Op.cit.*, p.14.

médiéval du centre de la France afin qu'ils écrivent une pièce de théâtre pour ensuite la jouer dans ce décor pittoresque tout indiqué, devant les habitants du village. On peut facilement imaginer l'impact social que peut générer une telle démonstration de la part de jeunes collégiens.

Tout en restant dans le contexte algérien, un enseignant chevronné de langue française nous a expliqué qu'il avait tenté, un jour, une ouverture de sa classe à l'extérieur en y invitant un ancien moudjahid. C'était dans le cadre de la réalisation du 3^e projet de 3^e année moyenne intitulé : « *Je réalise un recueil de récits et une exposition de photos portant sur l'histoire de notre pays à l'occasion de la célébration de la fête de l'indépendance et du mois du patrimoine* »¹⁰⁹. En amont de cette invitation, les apprenants avaient préparé un questionnaire à l'intention de l'ancien combattant qui s'exprimait en un français correct. Ils avaient pour mission de recueillir des informations pertinentes qu'ils devaient par la suite insérer dans le recueil de leur classe.

Concernant notre projet sur la poésie, nous avons également suggérer aux enseignants la possibilité d'adopter une telle ouverture vers l'extérieur en invitant dans leur classe un poète qui lira (en langue maternelle ou en français) ses productions poétiques, partageant ainsi sa passion avec ce jeune public d'enfants à travers une communication poétique, et devant qui, ces derniers pourraient réciter à leur tour leur poème . Comme nous leur avons proposé de participer aux différentes manifestations culturelles organisées par l'établissement ainsi qu'aux journées □portes ouvertes□ saisissant ces opportunités de rendre public la production de ces jeunes poètes en herbe. En outre, dans cette même optique d'ouverture et de socialisation, les professeurs ayant contribué à la préparation de ce rendez-vous poétique en classe de FLE, auraient tout à gagner « *à tirer au mieux parti des possibilités offertes par les technologies Internet (...) dans leur dimension (...) de communication* ».¹¹⁰ (à savoir sites, clubs de poètes en ligne.) dans le but de médiatiser à grande échelle la création poétique de leurs apprenants.

En résumé, nous dirons que la démarche du projet fait intervenir une pratique sociale et produit un effet émancipateur et valorisant. Elle développe, en effet, l'estime de soi et confère un sentiment d'appartenance à un groupe. Par ailleurs, en même temps qu'elle modifie les

¹⁰⁹ Melkhir AYAD, *Mon livre de Français 3^e année moyenne*, Alger : ONPS, 2012-2013, p.141.

¹¹⁰ Françoise MANGENOT et Elisabeth LOUVEAU, *Internet et la classe de langue*, Péronnas : CLE International, 2011, p.6.

acteurs engagés dans la réalisation du projet, la formule de la pédagogie du projet transforme le milieu social, puisqu'à l'origine, le projet naît généralement d'une idée, d'un désir de changer un certain ordre établi en vue de l'améliorer. Du coup, la dimension sociale du projet apparaîtra à travers le feed-back ou l'appréciation que portera le regard extérieur sur les effets positifs (ou négatifs) du projet réalisé.

2.5. Le langage poétique : un projet à expérimenter dans une classe de FLE

Dans cette section, nous présenterons les séquences du projet relatif au langage poétique que nous avons mis sur pied et que nous avons décidé d'expérimenter en classe de 2A.M à travers quatorze établissements scolaires (C.E.M) de la circonscription une (01) de Ouargla. Nous y aborderons le contexte dans lequel l'étude, en amont, a été menée et le projet (corpus proprement dit), distribué à vingt-deux enseignants qui auront la charge de le réaliser lors du deuxième trimestre.

2-5-1- Contexte scolaire

Avant de nous lancer dans cette aventure pédagogique, nous devons, au préalable tâter le terrain, étudier le contexte scolaire et juger de la faisabilité d'une telle expérience. En fait, ce sont les démarches inhérentes à la pédagogie du projet que nous sommes imposées à nous-mêmes. Nous nous sommes d'abord lancés dans la lecture approfondie du programme de 2 A.M. afin de nous assurer que notre projet était compatible avec les finalités du système éducatif algérien et conforme aux instructions officielles. Nous rapportons ci-dessous quelques grandes lignes du programme officiel étant en rapport avec le langage poétique.

- *Au terme du cycle fondamental, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées, l'élève est capable de comprendre et produire à l'oral et à l'écrit : des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole.*
- *(...) Le manuel l'amènera donc à découvrir des œuvres et des auteurs algériens mais également africains et occidentaux.*
- *(...) L'importance du texte littéraire n'est donc plus à démontrer, plus que cela sa présence est recommandée en classe de langue.*
- *Dans le cadre des nouveaux programmes, l'introduction du texte littéraire en classe de langue s'avère une nécessité pour redonner le goût et le plaisir de lire pour mieux écrire.*
- *Cadre fédérateur, intégrateur des enseignements et « laboratoire expérimental » du langage, le projet didactique et le texte littéraire permettent à l'apprenant de développer ses compétences de productions et de découvrir la langue au travail dans un cadre instructif, plaisant et communicatif.¹¹¹*

¹¹¹ Halim BOUZELBOUDJEN, *Français 2^e A.M, Livre du professeur*, Alger : ONPS, 2011, pp.3-4-5.

Forts de tout cet arsenal de textes officiels, nous avons jugé de la conformité de notre projet avec le programme et les instructions officiels. Il s'agissait ensuite de décider de sa place dans la progression didactique et du volume horaire qui lui sera attribué. Nous avons décidé de l'insérer en tant que 2^e projet du programme, et ce, en remplacement de celui consacré à la fable. Bien qu'elle soit souvent produite sous forme de vers et de rimes, nombreux rhétoriciens ne la considèrent pas comme appartenant aux genres poétiques. Par ailleurs, la fable, même si elle fait agir des animaux (nous connaissons tous l'attrait des enfants pour les bêtes), n'en demeure pas moins un genre inadapté au niveau des apprenants, du moins celles retenues dans le manuel scolaire. Effectivement, les tournures phrastiques que l'on retrouve dans certaines fables de La Fontaine ou le lexique appartiennent à un français désuet :

Exemples :

« *Un loup donc étant de **frairie**,*

[...]D'avoir de mon gosier retiré votre cou ! »¹¹²

« *Le **roussin d'Arcadie** »¹¹³*

« *D'argent, point de caché...¹¹⁴* »

« *Le collier dont je suis attaché*

De ce que vous voyez est peut-être la cause »¹¹⁵

En outre, le projet portant sur la fable a fait l'objet de nombreuses critiques de la part de nombreux enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus. Enfin, pour ce qui est de la durée ; un mois et demi convient bien à la réalisation de notre projet puisqu'il correspond à l'organisation du rythme scolaire.

Il est à rappeler que la première chose sur laquelle il fallait se concentrer était l'intitulé du projet-élève qui devait être formulé selon les règles en vigueur. Autrement dit, il devait contenir tous les éléments d'une situation d'intégration à savoir :

¹¹² Anissa SADOUNI-MADAGH, *Manuel de Français 2^e A.M*, Alger : ONPS, 2011-2012, p.66.

¹¹³ *Ibid.*, p.83.

¹¹⁴ *Ibid.*, p.86.

¹¹⁵ *Ibid.*, p.95.

- La situation en tant qu'une série de composantes matérielles mises à la disposition de l'apprenant.
- Les supports à manipuler par l'apprenant sur lesquels il est appelé à agir.
- La fonction de la production écrite (produit fini de l'apprenant).
- La tâche à exécuter et qui initie l'apprenant voire l'entraîne à résoudre une situation.
- La consigne qui guide l'apprenant lors de l'exécution des activités proposées.

2-5-2-Objectifs et contrat

Le travail relatif à l'enseignement de la poésie que nous présenterons dans les pages qui suivent a donc été conçu dans le cadre de la pédagogie du projet. Après la mise en lumière du contrat d'apprentissage avec les élèves soumis à l'expérience afin de gagner leur consentement voire garantir leur investissement et leur adhésion. C'est l'une des conditions favorisant le succès de l'entreprise pédagogique. Les différentes fiches pédagogiques relatives aux séances d'apprentissage seront insérées en annexes (p.67...117). Les apprentissages visés seront d'autant plus denses qu'ils s'appuieront sur l'interaction du lire/écrire et de l'écouter/dire et ne se limiteront pas à des séances ponctuelles et cloisonnées mais s'inséreront dans une vie de classe pour que le langage poétique ait la possibilité d'être présent en permanence. Ladite négociation veut ancrer dans l'esprit des jeunes apprenants que les poètes associent de façon originale les choses pour faire jaillir des images qui transportent le lecteur dans un monde imaginaire où tout est possible. Les choses pensent et agissent comme des êtres humains. Les couleurs, les parfums et les sons se correspondent. En ce sens, ils seront conscients qu'écrire un poème, c'est apprendre à jouer avec les mots en respectant les règles qu'ils vont découvrir. Ils pourront aussi créer des textes qui les feront rire, les étonneront et les feront même rêver.

2-5-3-Présentation du projet

Le projet pédagogique que nous avons conçu s'étale sur une période d'un mois et demi, ce qui correspond au deuxième trimestre dans l'organisation du calendrier scolaire, en vigueur, à la fin duquel les apprenants auront pour tâche de réaliser un recueil de poésie. Ce projet s'organise en deux séquences d'une durée de 12 heures chacune avec un horaire flexible en fonction des capacités d'assimilation des élèves. Ces séquences se répartissent ainsi :

L’activité	La durée
Compréhension de l’écrit	1 heure
Expression orale	1 heure
Vocabulaire	1 heure
Lecture entraînement	1 heure
Grammaire	1 heure
Conjugaison	1 heure
Lecture-mémoire	1 heure
Orthographe	1 heure
Préparation à l’écrit	1 heure
Production écrite	1 heure
Lecture plaisir	1 heure
Auto-évaluation / bilan	1 heure

Tableau 1 : L’organisation d’une séquence

Ledit projet vise à installer différentes compétences qu’elles soient du domaine de l’oral ou de l’écrit. À l’oral, il s’agira de développer chez l’apprenant des compétences de lecture, d’écoute et de récitation de poèmes. Quant à l’écrit, il sera question de l’entraîner à construire du sens à partir de différents poèmes lus en maîtrisant les niveaux de réécriture, les procédés linguistiques et la créativité en vue d’attirer son attention sur la fonction poétique du langage étudié. Ce qui visera la restitution ou le prolongement d’un écrit. Enfin, l’écrit sera également convoqué afin de développer l’imaginaire et permettre aux jeunes apprenants d’exprimer leurs pensées voire leurs émotions via un pastiche ou un acrostiche.

Les deux séquences qui composent ce projet sont organisées autour d’activités d’apprentissage que nous présentons de manière succincte. En effet, à partir de multiples activités de lectures (lecture compréhension, lecture entraînement, lecture mémoire, lecture plaisir), les apprenants seront mis en contact avec une série de textes poétiques à travers lesquels ils seront face aux thèmes liés à leur quotidien. Nous saisissons l’opportunité de la richesse linguistique de ces poèmes pour aborder également avec les jeunes apprenants les

points de langue que nous avons jugés utiles et pouvant être éventuellement réinvestis dans des situations de production poétique.

En fin de parcours, comme aboutissement de tout le projet et grâce aux outils fournis à travers les différentes activités précitées, les apprenants devront produire des textes poétiques qu’ils intégreront dans un recueil pour leur classe. En vue de concrétiser l’objectif de l’approche par la pédagogie du projet, il convient à l’enseignant et au corps administratif de veiller à valoriser ce travail collectif par sa diffusion lors de différentes manifestations culturelles qui se présenteront (8 mars, 21 mars, 16 avril, fête de fin d’année) ou dans des sites consacrés essentiellement à la poésie.

2-5-4-Séquences et activités

La première séquence s’intitule « *Je fais un pastiche* ». Son contenu ainsi que ses objectifs remplissent les colonnes du tableau ci-dessous.

Compréhension de l’écrit	Expression orale	Vocabulaire
<p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre un poème. • Identifier le poème et sa typographie. • Reconnaître le thème et la rime d’un poème. <p>Poème-support : Qu’est-ce qui fait le tour de la terre ? Durée : 1h</p>	<p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecouter un poème et être capable de répondre à un questionnaire. • Résumer avec ses propres mots le poème écouté. • Prendre la parole dans une situation de communication précise. <p>Matériel : support audio Poème-support : Agir ! Durée : 1h</p>	<p>Titre : Le champ lexical de la poésie. Objectifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le lexique spécifique du poème (poète/ poétesse, vers, strophes, rimes) • Réemployer une rime. <p>Poème-support : La mer Durée : 1h</p>
Lecture entraînement	Grammaire	Conjugaison

<p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entraîner l'apprenant à lire et dire un poème. • Travailler la phonétique. • Faire respecter le rythme et les pauses. • Etre capable de découper un mot en syllabes • Saisir la notion de versification <p>Poème-support : Locataire Durée : 1h</p>	<p>Titre : L'expansion du nom</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le groupe nominal du nom, l'adjectif qualificatif complément du nom, la proposition subordonnée relative du nom. • Etre capable d'enrichir un nom <p>Poème-support : « Le locataire » Durée : 1 h</p>	<p>Titre : Le présent de l'indicatif</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître le temps et son mode. • Ancrer les terminaisons (désinences) du présent de l'indicatif des verbes des 1^{er}, 2^e et 3^e groupes. • Conjuguer des verbes au présent et les réemployer dans des phrases personnelles. <p>Poème-support : J'aime l'âne Durée : 1 h</p>
Lecture-mémoire	Orthographe	Préparation à l'écrit
<p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etre capable de dire de mémoire un poème en classe. <p>Poème-support : Pluie heureuse Durée : 1h</p>	<p>Titre : Les adverbes de manière</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la fonction de ces mots et leur structure. • Réemployer des adverbes de manière dans un contexte de création poétique. <p>Poème-support : Le brouillard Durée : 1h</p>	<p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Préparer les apprenants à créer des associations insolites en écrivant à la manière de J. Charpentreau <p>Poème-support : Qu'est ce qui danse sur le chemin ? Durée : 1h</p>
Production écrite	Lecture-poésie	Auto-évaluation / bilan
<p>Objectif : Pasticher un poème Poème-support : Qu'est-ce qui fait le tour de la terre ? Durée : 1h</p>	<p>Objectif : Perfectionner l'acte de lecture chez l'apprenant (l'entraîner à une lecture expressive) Poème-support : La mort des oiseaux Durée : 1h</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Activités de maniement de la langue. • Evaluer l'acquisition de différents aspects de la fonction poétique

Tableau 2 : Tableau synoptique de la 1^{re} séquence du projet à expérimenter

Quant à la deuxième séquence intitulée « *Je fais un acrostiche* », ses séances d’apprentissages seront exposées dans le tableau infra avec leurs objectifs.

Compréhension de l’écrit	Expression orale	Vocabulaire
<p>Objectif d’apprentissage : Saisir la signification globale d’un poème. Poème-support : La Tour Eiffel Durée : 1h</p>	<p>Objectif d’apprentissage : Solliciter une prise de parole concernant le phénomène du braconnage. Matériel : Support audio Poème-support: Pourquoi ? Durée : 1h</p>	<p>Titre : Le champ lexical de la pollution Objectifs d’apprentissage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir un nouveau champ lexical. • Rechercher et employer des substituts lexicaux. <p>Poème-support : Environnement Durée : 1h</p>
Lecture entraînement	Grammaire	Conjugaison
<p>Objectif d’apprentissage: S’approprier les composantes expressives de la lecture de la poésie. Poème-support : La sauterelle Durée : 1h</p>	<p>Titre : L’expression de la comparaison Objectif d’apprentissage: Identifier et réemployer l’expression de la comparaison. Poèmes-supports : La Tour Eiffel et Un enfant m’a dit... Durée : 1 h</p>	<p>Titre : L’impératif présent Objectif d’apprentissage : Etudier les valeurs et la morphologie de l’impératif présent pour l’employer dans la confection d’un poème. Poème-support : La sauterelle Durée : 1 h</p>
Lecture-mémoire	Orthographe	Préparation à l’écrit
<p>Objectif d’apprentissage: Développer la mémoire des apprenants. Poème-support : Le vent Durée : 1h</p>	<p>Titre : Le pluriel des noms en « ou » Objectif d’apprentissage : Retenir la règle des pluriels des noms en -ou et les 7 exceptions à travers un poème. Poème-support : Le hibou Durée : 1h</p>	<p>Objectif d’apprentissage : Reconstituer un poème écouté. Poème-support : Le cartable rêveur Durée : 1h</p>

Production écrite	Lecture-poésie	Auto-évaluation / bilan
<p>Objectif d’apprentissage : Choisir un thème et rédiger un poème à insérer dans un recueil de poésie confectionné par la classe.</p> <p>Durée : 1h</p>	<p>Objectif d’apprentissage : Faire connaître un grand nom de la poésie française du XIX^e siècle.</p> <p>Poème-support : Demain, dès l’aube...</p> <p>Durée : 1h</p>	<p>- Activités de maniement de la langue.</p> <p>- Questionnaire évaluatif.</p>

Tableau 3 : Tableau synoptique de la 2^e séquence du projet à expérimenter

Les deux tableaux synoptiques nous permettent d’avoir une vue d’ensemble des deux séquences qui constitueront notre projet ainsi que les différentes activités d’apprentissage, de leurs objectifs et de leurs supports pédagogiques. Le contenu de chacune des séquences s’articulera en séances d’apprentissage circonscrites dans la durée (une heure) et réalisées à partir de textes supports afin que les apprenants puissent construire leurs savoirs et acquérir de nouveaux savoir-faire.

La construction de nos deux séquences débute par une activité de compréhension de l’écrit sur laquelle l’enseignant va prendre appui pour mettre ses élèves en projet. Ce départ est essentiel car il va conditionner la suite : cette séance permettra aux élèves de s’approprier les objectifs de la séquence et les mettre par la suite en situation concrète à travers l’activité écrite considérée comme l’aboutissement du projet. Pour cette activité, considérée comme le premier contact des élèves avec la poésie, nous nous devons de bien sélectionner le poème supportant la leçon. C’est pourquoi notre choix s’est porté, pour la première séquence, sur un poème de Jacques Charpentreau, grand spécialiste de la poésie enfantine, intitulé « Qu’est-ce qui fait le tour de la terre ? »¹¹⁶ Commencer d’abord par imiter un modèle nous a paru plus sécurisant, plus judicieux à proposer à des apprenants novices dans le cadre de leur toute première activité. Par ailleurs, l’étude de ce poème permet un « *jeu original sur les principales structures de la langue (énonciative, syntaxique [phrase interrogative/ phrase emphatique], lexico-sémantique, phoniques, rythmiques, mélodiques, graphiques)* »¹¹⁷. Ces niveaux de concepts linguistiques, abordés plus loin dans d’autres activités langagières, à

¹¹⁶ Cf. annexe p.88.

¹¹⁷ Josette JOLIBERT & Christiane SRAÏKI & Liliane HERBEAUX, *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Paris : Hachette Education, 1992, p.70.

travers d'autres supports poétiques, sont autant de points d'ancrage pour les enfants leur permettant d'écrire *à la manière de ...*

Quant à la deuxième séquence, le poème intitulé « ENVIRONNEMENT »¹¹⁸ a été retenu car ses auteurs sont de jeunes collégiens de 5^e. Il s'inscrit donc dans l'univers de l'enfance pouvant servir d'élément catalyseur. Les apprenants sont confrontés à une autre forme d'écriture ayant ses propres contraintes mais qui n'en demeure pas moins un jeu poétique « *très utile pour modifier la représentation un peu trop sérieuse que se font souvent les apprenants de la langue française. Ainsi, ils apprennent à jouer, à transgresser certaines normes grammaticales* ». ¹¹⁹

Lesdites séquences se clôtureront par une vérification des capacités, des aptitudes. Il s'agit de vérifier si les apprenants sont capables de restituer les savoirs enseignés, réinvestir leur savoir-faire dans un autre contexte et valider l'acquisition des compétences. Une évaluation bilan¹²⁰ était donc nécessaire sur la base des objectifs précisés en début de séquence.

2-5-5- Mise en voix des poèmes-corpus

Etant donné l'importance de la réception du poème par la lecture et par l'écoute, plusieurs activités de lecture proposées dans notre projet pédagogique ont pour but de travailler la diction du poème et son expressivité (cf. Séquences 1 et 2 / fiches n°4-7-11). En effet,

*l'un des rôles essentiels des rendez-vous poétiques est de faire partager des émotions dans une situation de communication poétique optimisée. Mais pour que la relation plaisir/désir devienne essentielle, il y a (...) des apprentissages spécifiques à faire dans le domaine de la diction qui portent à la fois sur les compétences techniques de la communication orale et sur les compétences d'interprétation du [poème] à lire.*¹²¹

Autrement dit, la façon dont on oralise un poème est le reflet de la façon dont on l'interprète. Il serait donc souhaitable au cours de cette activité, quand un poème a été lu ou récité par un élève, de proposer à la classe une autre diction du même texte, de varier les mises en voix. Dans le cas échéant (comme d'ailleurs nous le suggérons à plusieurs reprises dans les fiches pédagogiques), l'enseignant lui-même pourra fort bien proposer sa propre mise en voix du poème étudié.

¹¹⁸ Cf. annexe 2, séquence 2, p.103.

¹¹⁹ Christian POSLANIEC, *Aborder la poésie autrement à l'école*, Paris : RETZ, p.260.

¹²⁰ Cf. annexes 1 et 2, pp.97-125.

¹²¹ Josette JOLIBERT, *Op.cit.*, p.125.

2-5-6- Thématique des poèmes-support

Comme nous l’avons vu dans le chapitre relatif aux éléments définitoires du fait poétique, « *la poésie se construit avec quelques lois-notamment la connivence entre les mots choisis (...) mais beaucoup aussi avec les souvenirs, les sensations, les émotions ce dont le monde est pourvu* »¹²². C’est pourquoi, avant de nous lancer dans l’élaboration des séquences proprement dites et de leur progression sous forme d’activités, nous avons procédé à une sélection de poèmes-textes de référence. Pas moins de dix-sept poèmes ont ainsi été recensés pour servir de point d’appui aux différentes activités de langue. À travers ces textes supports, les apprenants découvriront des thèmes liés à leur quotidien et se rapportant à leur centre d’intérêt tels que l’environnement, la nature, la famille, les animaux, ainsi que le monde scolaire. Grâce à cette diversité thématique, nous souhaitons également élargir l’horizon culturel des élèves. En effet, « *à l’occasion des thèmes présents dans les poèmes, il est souvent possible de faire découvrir aux élèves des tableaux, des musiques* »¹²³, et ce, dans un cadre transdisciplinaire (activité de réaction) comme nous le proposons dans notre projet¹²⁴. D’autre part, grâce à cette approche thématique, notre intention était aussi de permettre une « *mise en réseaux* »¹²⁵, autrement dit l’établissement de lien entre différents poèmes lus ou entendus.

Aussi, pour chaque séquence, à l’intention des enseignants, nous proposons un modèle de fiches de déroulement d’activités. Ces fiches ne sont données qu’à titre indicatif, ils pourront les adapter en fonction du niveau réel de leurs apprenants. En les élaborant, nous avons respecté la taxonomie des opérations mentales dans la construction des connaissances, que tout enseignant pourra facilement identifier à travers les différentes étapes d’un cours et que nous rappelons ici sous forme de tableau :

Nature de l’opération mentale	En quoi elle consiste
1. Sensibilisation	ce qui " accroche" et permet de se mettre plus facilement au travail.
2. Repérage	ce qui aide à être attentif, à écouter, voir ou lire ce qui est proposé.
3. Structuration	ce qui facilite la compréhension, permet de relier ce que l’on apprend à ce que l’on savait déjà et de se

¹²² Christian POSLANIEC, *Op.cit.*, p.5.

¹²³ Ibid., p.13.

¹²⁴ Cf. annexe 2, séquence 2, p.104.

¹²⁵ Christian POSLANIEC, *Op.cit.*, p.13.

	construire un système d’explication.
4. Appropriation	ce qui permet de faire vraiment sien un apprentissage, rend capable de l’expliquer à autrui et de répondre à ses questions ou objections.
5. Mémorisation	ce qui donne les moyens de stocker les acquisitions effectuées afin de pouvoir les restituer.
6. Révision	ce qui garantit la meilleure efficacité aux reprises et révisions systématiques effectuées a posteriori sur des ensembles de connaissances.
7. Transfert	ce qui rend possible l’utilisation personnelle d’une connaissance dans un nouveau contexte, son application dans des situations inédites.
8. Auto-évaluation	ce qui met le sujet en situation de regard critique sur son propre travail et l’aide à améliorer ses résultats.

Tableau 4 : Taxonomie des opérations cognitives en cours d’apprentissage¹²⁶

Pour conclure ce chapitre, nous dirons que l’enseignement par le projet pédagogique est une démarche universelle, « capable aujourd’hui de faire échec à la désespérance qui gagne quartiers, familles et établissements scolaires et de contrer la logique de survie individuelle qui tend à l’emporter jusque dans les écoles et de lui substituer une dynamique de co-développement, de responsabilité collective et coopération »¹²⁷. C’est cette dynamique, en effet, qui insufflera au projet sa dimension sociale que nous évoquions plus loin, en projetant la « communication poétique hors les murs de la classe »¹²⁸ et en permettant, ainsi, la déscolarisation du fait poétique comme l’explique Poslaniek :

La plupart des animations peuvent être socialisées, [de sorte qu’elles puissent] permettre à d’autres d’accéder à la poésie, tout en valorisant le travail des élèves [...], l’animation poétique s’inscrit dans les allers-retours permanents, entre les autres disciplines et la poésie mais aussi entre l’école et le reste de la société.¹²⁹

Ce sont là les enjeux et les perspectives de la communication poétique qu’il convient de mesurer à travers l’expérimentation. Ce sera l’objet de notre troisième et dernier chapitre.

¹²⁶ Philippe MEIRIEU, *Op.cit.*, p.152.

¹²⁷ Michel HUBERT, *Op.cit.*, p.10.

¹²⁸ Josette JOLIBERT, *Op.cit.*, p.36.

¹²⁹ Christian POSLANIEC, *Op.cit.*, p.260.

Chapitre III

Productions enfantines guidées et fonction poétique: enjeux et perspectives

3-1- Questionnaire et enseignants

Le travail de recherche dans lequel nous nous sommes engagés requiert une expérimentation sur le terrain, c'est pourquoi notre projet s'inscrit dans une démarche empirique. Pour l'opérationnaliser, nous avons sélectionné à travers la wilaya de Ouargla, circonscription une (01) plus d'une dizaine d'établissements répartis dans des zones aussi bien urbaines que rurales qui constitueront notre échantillon d'étude. Une vingtaine d'enseignants ont eu la charge de conduire avec leurs apprenants un projet pédagogique en deux séquences relatif à la communication à fonction poétique dans des classes de 2 A.M. Plus de mille apprenants ont été ainsi soumis à cette expérience pédagogique et ont livré une production écrite, en l'occurrence, un poème (en pastiche ou acrostiche). Ci-dessous un tableau synoptique des éléments constitutifs de notre échantillon :

N°	Établissements	Zone	Nombre d'enseignants	Nombre de classes	Nombre d'élèves
01	Fatma N'soumeur	urbaine	02	2	79
02	Moulay Larbi	urbaine	03	4	147
03	El Askalani	rurale	01	1	27
04	Ben Badis	urbaine	03	5	176
05	17 octobre 1961	semi rurale	02	4	131
06	Salah Eddine	rurale	03	4	127
07	Aïcha O.E.M	semi rurale	02	5	197
08	Attaouat Kaddour	urbaine	01	2	75
09	27 février 1962	semi rurale	01	3	150
10	Chatti El Wakal	urbaine	01	1	36
11	Mohamed Chbouat	rurale	01	2	52
12	Sid Rouhou	urbaine	02	3	121
	Total		22	36	1318

Tableau 5 : Éléments constitutifs de l'échantillon

3-1-1- Présentation du questionnaire

Afin de vérifier nos hypothèses émises dans notre introduction, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire¹³⁰ que nous avons distribué aux enseignants ayant expérimenté le projet consacré à l'apprentissage du langage poétique. Pour son élaboration, nous avons pris en considération « *les quatre grandes étapes* »¹³¹ à respecter dans l'élaboration de tout questionnaire de recherche à savoir : la sélection des concepts et indicateurs, la formulation des questions, la mise en forme du questionnaire et le pré-test du questionnaire.

Nous avons choisi la technique du questionnaire dans notre travail de recherche en tant qu'instrument de mesure nous permettant éventuellement de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche. Nous rappelons que celles-ci portent sur des éléments que nous

¹³⁰ Cf. annexe 3, pp.119...124.

¹³¹ Benoît GAUTIER, *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 469.

avons au préalable déterminés afin de pouvoir les opérationnaliser et les mesurer à travers des « *indicateurs pertinents qui déterminent les questions à poser* »¹³² :

- L'enseignant ayant expérimenté notre projet
- Les apprenants soumis à l'expérience
- Le projet pédagogique

Une fois avoir déterminé exactement ce que nous souhaitons mesurer, nous avons donc procédé à l'élaboration proprement dite du questionnaire. Ce dernier comporte trente-quatre questions dont cinq sont ouvertes et vingt-neuf sont fermées. Nous avons été aussi précis que possible dans leur formulation en choisissant un vocabulaire bien connu des enseignants puisqu'il a trait à leur jargon professionnel. Comme nous avons veillé à ce que ces questions soient pertinentes et puissent nous aider à mesurer ce qu'on souhaite réellement mesurer à savoir : la qualité du projet pédagogique et sa faisabilité.

Une grande attention a été donnée à la mise en forme de notre questionnaire. Afin qu'il soit un instrument de mesure valide, fidèle, cohérent et agréable à utiliser, nous avons considéré sa longueur, la gradation, la cohérence et l'orientation des questions. Par ailleurs, un petit texte introductif explique aux informateurs les objectifs de ce questionnaire et quelques consignes les orientent dans la manière d'y répondre.

Avant de vérifier empiriquement la qualité de notre questionnaire, nous avons au préalable soumis une première version à un pré-test. En effet, notre instrument de mesure a été administré à un groupe de trois enseignants non concernés par l'expérimentation du projet. Nous avons pu, grâce à leur contribution déceler deux légères anomalies auxquelles nous avons remédié sur le champ (cf. p.127 : Stage suivi En Algérie En France , et p.128 : Avez-vous opéré des changements dans le projet proposé ? Oui Non * Si **non**, de quelle nature sont-ils ?)

3-1-2 Ces enseignants collaborateurs : Qui sont-ils ?

Le groupe d'enseignants, ayant bien voulu accepter de collaborer avec nous, n'ont pas été choisis selon des critères préétablis. Ils ont été retenus du fait du choix des établissements sélectionnés pour expérimenter notre travail de recherche. Mais, parce que le succès ou l'échec de notre entreprise repose en grande partie sur les enseignants qui auront pour mission de mener à terme ce projet, nous pensons qu'il est judicieux d'en savoir plus sur eux. C'est pourquoi, grâce aux questions qui les ont ciblés dans notre questionnaire, nous avons pu recueillir à leur sujet des informations pertinentes.

Les réponses au questionnaire montrent tout d'abord que ce corps est constitué en majeure partie de femmes (voir figure 1). Cette disproportion se remarque également en dehors de notre contexte de recherche puisque de source officielle¹³³ 85% de l'effectif des professeurs de français dans la circonscription 01 de la wilaya de Ouargla est essentiellement constitué de femmes.

¹³² *Ibid.*, p.470.

¹³³ Cf. bilan des effectifs du personnel pour le FLE, Direction de l'Éducation Nationale de La wilaya de Ouargla, Année scolaire 2015-2016.

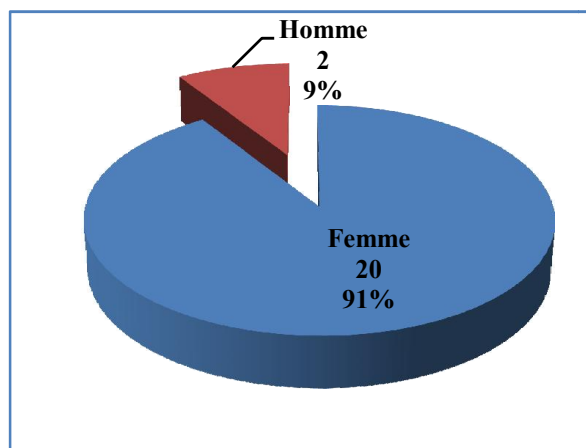


Figure 1 : Sexe des enseignants collaborateurs

Nous signalons au passage que deux parmi ces vingt enseignantes, soit 10%, sont à leur dernier mois de grossesse. Bien entendu, cette information n'a de réelle importance que dans la mesure où cette situation entraverait le bon déroulement du projet (absences répétées de l'enseignante, état psychologique fragile,... etc.). Il n'est nullement question ici de faire le procès de la présence féminine accrue dans le secteur de l'éducation, plus particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères, mais plutôt de lancer le débat sur la nécessité pressante de trouver un cadre juridico-administratif permettant la mise en place d'un dispositif de vacation plus efficace à même de remédier au phénomène des postes vacants à la suite des départ en congé de maternité et dont le nombre inquiète sérieusement.

L'enquête montre également que la moyenne d'âge des enseignants concernés par notre projet de recherche est relativement jeune comme le fait apparaître la figure 2 ci-après.

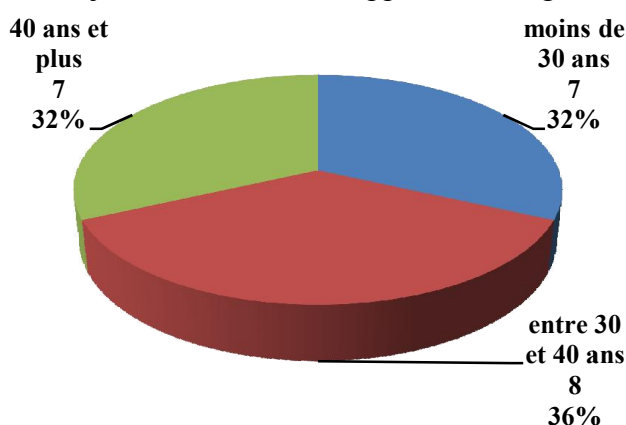


Figure 2 : Moyenne d'âge des enseignants collaborateurs

Cet échantillon reflète très légèrement la tendance actuelle dans le secteur de l'enseignement où on assiste à un rajeunissement du corps enseignant avec l'arrivée massive d'une nouvelle génération d'enseignants armés d'un bagage scientifique non négligeable. En effet, comme nous le voyons en figure 3, la majorité d'entre eux ont à leur actif un diplôme universitaire.

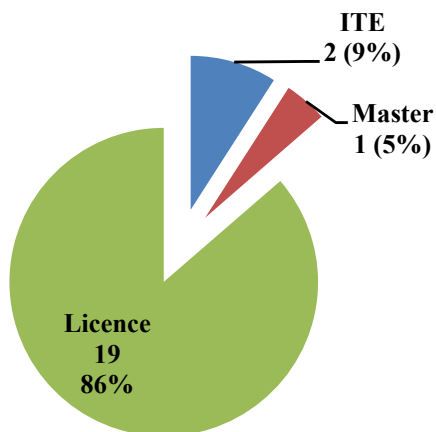


Figure 3 : Niveau universitaire des enseignants collaborateurs

Néanmoins, nombreux sont ceux qui ne bénéficient pas encore d'une expérience solide dans le domaine professionnel comme l'illustre la figure 4.

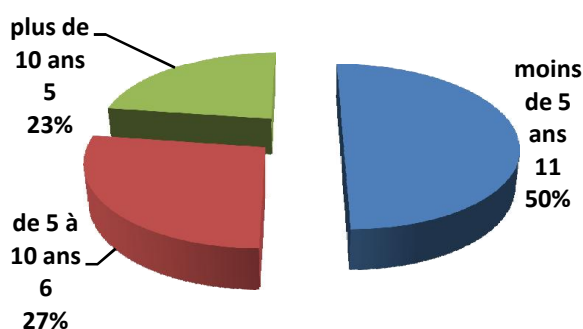


Figure 4 : Expérience professionnelle des enseignants collaborateurs

Ce sont donc de jeunes enseignants auxquels nous avons fait confiance pour tenter notre expérience pédagogique mais la majorité d'entre eux est titulaire comme le montre le graphique suivant.

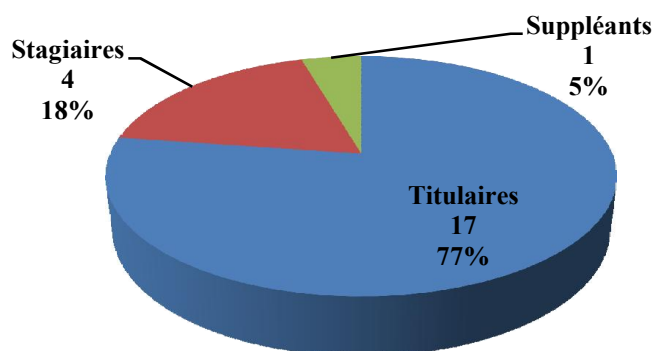


Figure 5 : Grade des enseignants collaborateurs

Par ailleurs, 63,63% des enseignants collaborateurs jugent avoir reçu la formation appropriée pour exercer leur mission d'enseignants contre 36,37% qui estiment ne pas avoir requis la formation nécessaire pour enseigner.

Dans leur pratique de classe, il est fortement recommandé aux enseignants de partir du lieu de leur passion pour passionner leurs élèves. Quelle que soit cette passion (Histoire, Technologie, Théâtre, Biologie, Danse, Photographie, Poésie), elle sera déterminante pour la qualité de leur relation éducative et la qualité de leur enseignement. Or, il s'avère que, pour les enseignants composant notre échantillon, la poésie n'est pas leur genre littéraire de prédilection. En effet, notre enquête montre que 78% d'entre eux préfèrent le roman à la poésie, 27% seulement ont affirmé avoir composé un poème. Cette tendance des professeurs à l'égard de la poésie nous met dans une situation inconfortable quant aux chances de réussite de notre projet mais n'anticipons pas.

3-1-3- Les enseignants meneurs de projet : leur évaluation du projet

Durant un mois et demi, ce qui correspond à tout un trimestre scolaire, vingt-deux enseignants ont eu pour mission de piloter notre projet relatif à la communication poétique en classe de FLE. Tout au long de cette période quatre réunions de suivie, animées par M. l'inspecteur, ont été programmées comme suit :

- 08 décembre 2015
- 26 janvier 2016
- 23 février 2016
- 15 mars 2016

La première réunion s'est déroulée une semaine avant les vacances d'hiver et nous a permis d'expliquer l'objectif de notre projet de recherche ainsi que les modalités de travail des enseignants. Nous leur avons distribué, à cette occasion, la première séquence du projet afin qu'ils puissent se l'approprier en période de vacances. Comme tout projet visant l'apprentissage, nous accordons beaucoup d'importance au feedback des enseignants, aussi,

avons-nous convenu de communiquer également par email interposé. Toute suggestion, toute observation allant dans le sens d'un enrichissement du projet devait nous être communiquée. Cette rencontre nous a aussi permis de recueillir les représentations des participants relatives à la communication à fonction poétique en classe de FLE. Par ailleurs, cette réunion a également permis de dissiper les inquiétudes partagée par certains d'entre eux surtout lorsqu'il s'agira de passer à l'acte de production écrite.

Les deux rencontres suivantes ont été l'occasion de faire le point sur le taux d'avancement du projet et d'être à l'écoute des préoccupations de nos collaborateurs dans la mesure où ces derniers nous ont fait part de quelques observations concernant des points du projet tels que la thématique abordée par les poèmes-supports proposés. Ils auraient, en effet, souhaité une progression thématique plus cohérente. D'autres ont regretté l'absence de poèmes d'auteurs africains dans ces mêmes supports.

Dans l'activité de conjugaison de la première séquence, la leçon portait sur les verbes des trois groupes, or, dans l'encadré « à retenir »¹³⁴, seule la terminaison des verbes du premier et du deuxième groupe a été donnée. Dans la seconde séquence, en vocabulaire, bien qu'il figure dans l'objectif de la leçon, le traitement des substituts lexicaux n'a pas été mentionné dans la progression du cours.

Dans la journée du 23 février, nous avons remis le questionnaire aux enseignants qu'ils nous ont retourné avec les autres livrables (production poétique des apprenants et leur auto-évaluation) lors du dernier regroupement.

Le questionnaire nous a également permis de faire ressortir l'évaluation des enseignants concernant le projet réalisé. Les résultats de l'enquête font apparaître un pourcentage élevé de satisfaits quant au contenu du projet ainsi que par rapport à leur liberté d'initiative pédagogique comme l'illustre la figure 6, même si, au cours de différentes réunions, des réserves ont été émises au sujet de la deuxième séquence estimée " trop longue ".

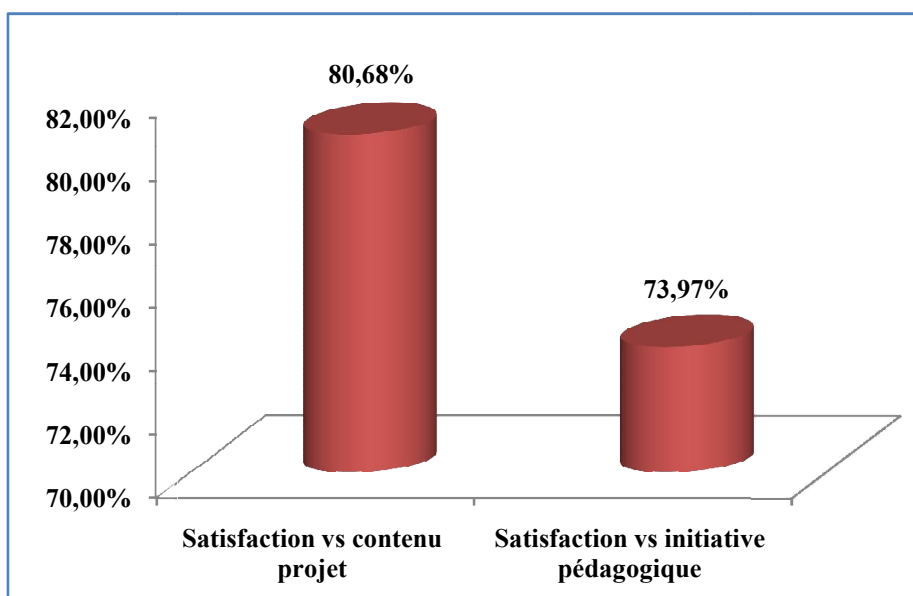


Figure 6 : Évaluation du projet par les enseignants collaborateurs

¹³⁴ Cf. activité de conjugaison, séquence n°1, annexe 1, séquence 1, p.86.

Pour être exhaustif en termes d'évaluation du projet par les enseignants, nous avons souhaité, dans le questionnaire, connaître leur avis sur l'horaire qui lui est imparti ainsi que les éventuels changements opérés dans son contenu. Comme cela apparaît dans la figure 7, les informateurs sont nombreux à être satisfaits quant au volume horaire accordé pour la réalisation du projet. Par ailleurs, rares sont ceux qui ont interrompu son déroulement, sauf pour entamer les épreuves d'examen.

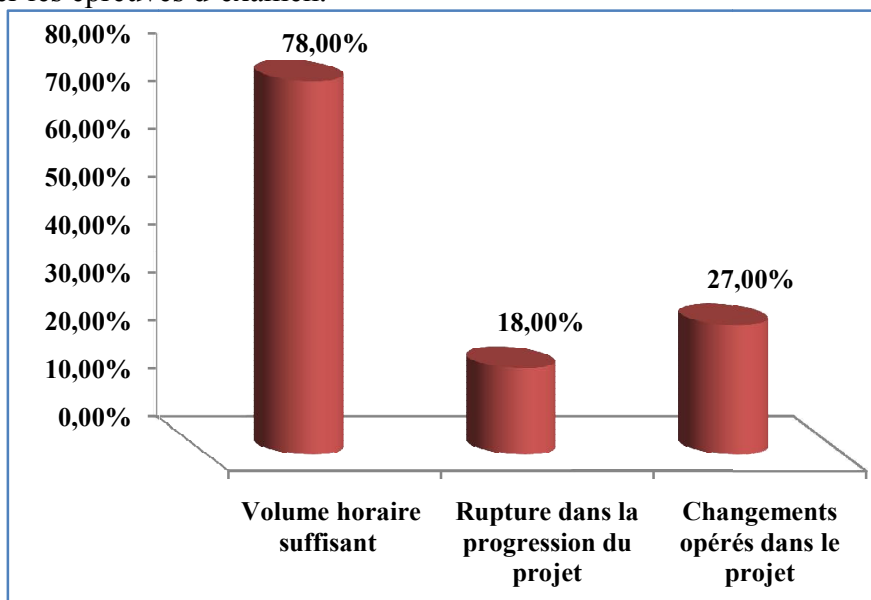


Figure 7: Horaire et contenu du projet expérimenté

Pour ce qui concerne les changements opérés dans les séquences, peu nombreux sont les enseignants qui ont apporté des modifications aux activités proposées puisqu'ils ne représentent qu'un peu plus d'un quart de notre échantillon. Il est vrai que nous escomptions une implication plus importante des professeurs sur ce point précis, ils auraient ainsi, grâce à leur créativité, à leur pratique et à leur expérience de la classe, contribué à l'enrichissement de notre travail de recherche. Il est à noter que la nature des modifications apportées à notre projet pédagogique concerne les activités de l'oral où quelques enseignants ont fait appel à des supports audiovisuels pour la réception orale des poèmes. D'autres ont carrément changé de poème-support ou ont illustré nos poèmes par des images (Tour Eiffel, saisons, animaux,...etc.).

Concernant les modalités de travail, certains élèves ont négocié avec leurs enseignants la possibilité de travailler en groupes notamment dans des ateliers de production écrite quand il a fallu produire des acrostiches.

Il serait intéressant pour notre étude de nous rendre compte de l'élaboration des sujets de devoirs et compositions. En effet, en coordination avec les collègues du même établissement ayant réalisé notre projet, les enseignants ont su confectionner des épreuves d'examen dignes

d'intérêt, en respectant les instructions officielles et les paramètres en vigueur. Nous proposons à l'intention des lecteurs des modèles de sujets en annexe¹³⁵.

Enfin, un autre élément du questionnaire vient confirmer ce satisfecit des enseignants quant à notre projet pédagogique; il s'agit de la réponse positive qu'ils ont émise au remplacement du projet sur la fable par la communication à fonction poétique ainsi que leur accord pour que cette dernière soit reconduite en classe de 4 A.M avec un taux de 100% d'avis favorables.

3-2- Productions poétiques enfantines

Avant d'entamer la réalisation du projet, certains enseignants ont lancé cette louable initiative de recueillir auprès de quelques apprenants les représentations qu'ils se font de la poésie que nous rapportons ici fidèlement.

3-2-1- Enfants et Poésie

Pour Kamil, élève à Sid Rouhou, « *la poésie, c'est une chose qui ne s'apprend pas, elle vient du cœur (...)* Je l'aime parce qu'elle me permet d'exprimer et de dire ce que je pense. Il y a des choses que je ne peux pas dire directement alors je me sers des poèmes. »

La poésie pour Chada, collégienne à Ben Badis, « *est un mot qui exprime la vérité, le franchement, c'est quelque chose qui vient du cœur. Écrire un poème, c'est parler sans parole, c'est parler une nouvelle langue; la langue du cœur.* »

Quant à Kaouthar, du CEM de Moulay El Arbi, elle convoque, dans sa représentation, l'imaginaire de l'enfant puisque pour elle « *écrire un poème, c'est être dans le monde de l'imagination où tu es roi. Écrire un poème en français (pour moi), c'est faire une nouvelle expérience. Il faut du courage pour écrire un poème en français parce qu'on a toujours dans la tête que le français est une langue étrangère.* »

À travers ce mini sondage, nous avons pu constater d'emblée un enthousiasme et une maturation de l'esprit chez les enfants interrogés.

3-2-2- Évaluation des aptitudes des apprenants en communication poétique

Plusieurs questions de notre enquête ont pour but de mesurer les différentes aptitudes des apprenants par rapport à l'apprentissage de la communication poétique. Nous pouvons regrouper grossièrement ces questions en trois ensembles.

Le premier ensemble a trait à l'aptitude d'identification des éléments propres à la communication poétique. La figure 8 fait clairement apparaître qu'un grand nombre d'élèves reconnaissent facilement les textes poétiques à partir de leur typographie et des rimes. Cependant, un peu plus de la moitié d'entre eux est capable de donner la mesure d'un vers.

¹³⁵ Cf. annexe 6, pp.138-140.

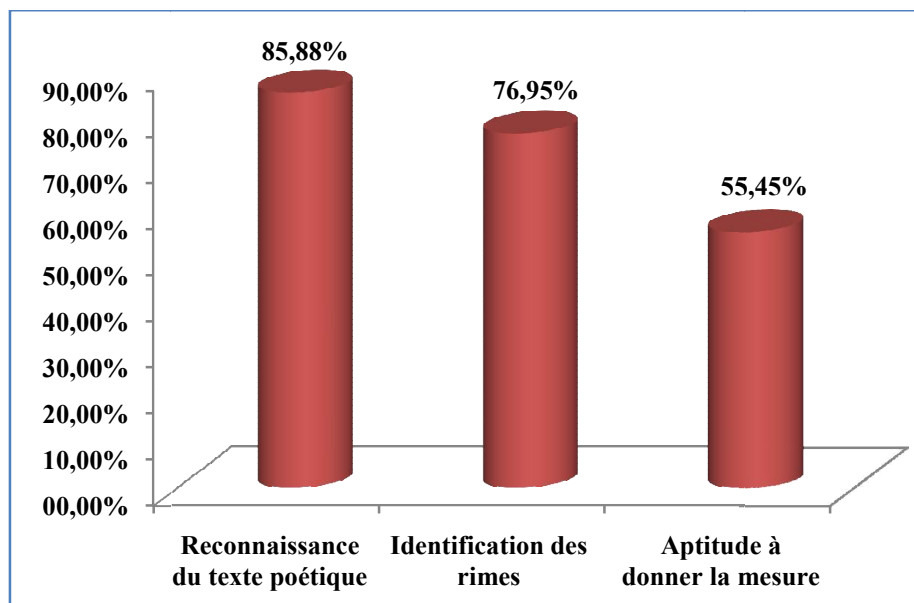


Figure 8 : Éléments d'identification du fait poétique par les apprenants soumis à l'expérience

Pour ce qui est du deuxième axe, les questions portent sur la production poétique proprement dite. Elles évaluent chacune un ensemble de compétences d'écriture telle que la capacité des apprenants à faire rimer des vers entre eux, à créer des associations insolites en pastichant un poème, à insérer des comparaisons, à créer des métaphores ou encore à produire des acrostiches. Comme l'illustre la figure 9, les résultats révèlent une nette régression des aptitudes des apprenants à produire en comparaison à leur disposition à reconnaître le fait poétique.

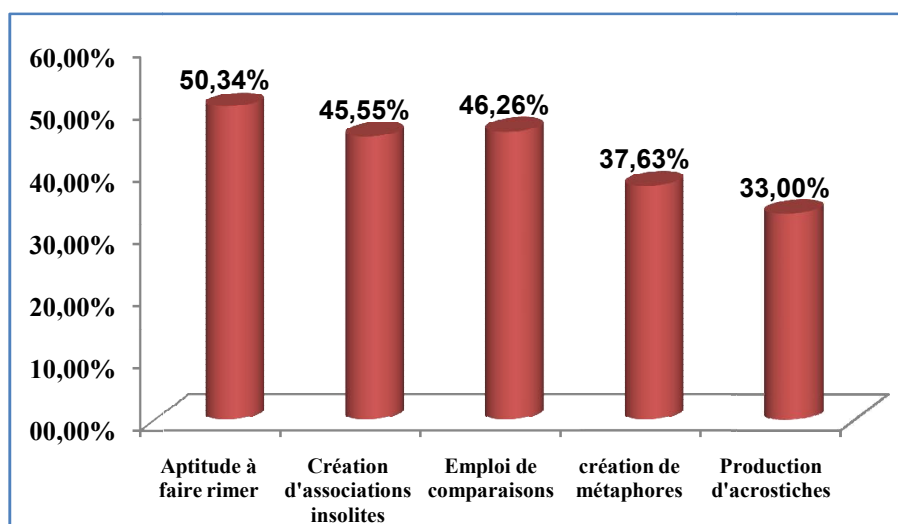


Figure 9 : Compétences d'écriture poétique chez les apprenants soumis à l'expérience

On enregistre certes un net recul, cependant, la situation n'est pas pour autant alarmante puisque pour la production des pastiches et l'emploi de la comparaison, un peu moins de la moitié des enfants ont pu pasticher un poème et insérer dans leur production une figure de style analogique. Ce résultat nous paraît donc encourageant quand on connaît le malaise

observé chez les élèves, particulièrement dans le sud, en production écrite, et la psychose de la copie blanche qui ne cesse de les tourmenter lors des examens officiels.

Les résultats enregistrés par les apprenants concernant la création de métaphore et la production d'acrostiches semblent relativement médiocres mais prévisibles eu égard au degré de difficulté que ces activités d'écriture représentent et aux contraintes qu'elles imposent. Nous étudierons la possibilité de les retirer du projet de 2 A.M et de les proposer en classe de 4 A.M.

Enfin, dans un troisième ensemble de questions, nous avons décidé d'accorder, dans notre questionnaire, une importance à la diction du poème. En effet, de nombreuses situations d'apprentissage ont permis aux enfants de lire, de réciter et d'apprendre des poèmes. Il était donc normal d'évaluer leur aptitude à restituer d'une manière expressive les textes poétiques, autrement dit leur mise en voix.

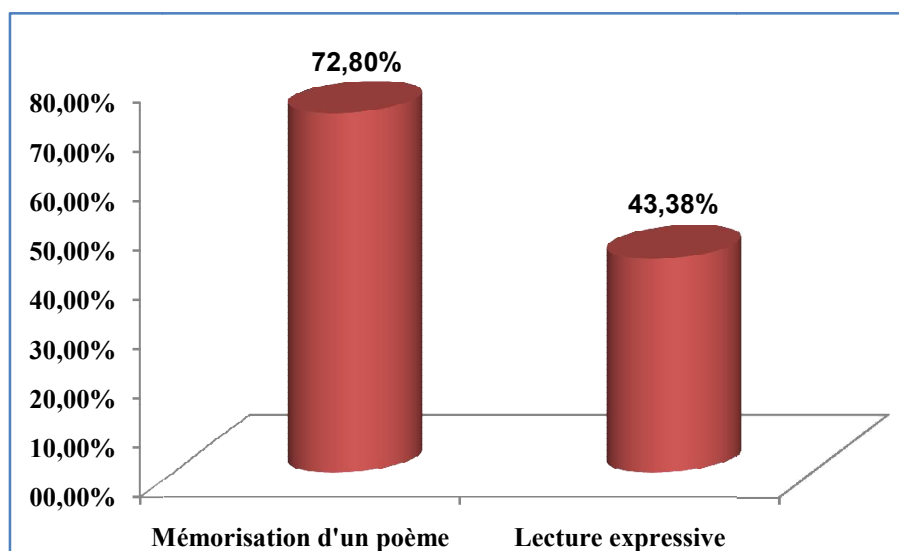


Figure 10: Aptitude de mémorisation et de mise en voix du poème chez les apprenants soumis à l'expérience

L'aptitude des apprenants à mémoriser un poème, comme le reflète la figure 10 ci-dessus et comme le corrobore le témoignage de plusieurs enseignants, lors de différentes réunions, nous satisfait pleinement puisque nombreux sont ceux qui ont appris par cœur les poèmes proposés tels que « *Pluie heureuse* », « *La sauterelle* » et « *Le vent* ». Nous rappelons ici l'importance de la mémorisation dans le contexte d'apprentissage de surcroît en langue étrangère, procédé toujours en vigueur emprunté au béhaviorisme.

Les apprenants ont également été initiés à la lecture oralisée permettant de développer les compétences techniques de la communication orale. Les résultats se situent légèrement en dessous de la moyenne, mais au dire des enseignants, ceux-là sont encourageants puisque

l'ambiance poétique, suscitée par le projet, qui régnait dans leurs classes, n'a pas d'équivalent avec le climat qui prévalait lorsqu'ils avaient réalisé le tout premier projet relatif au conte.

Pour mener à bien l'évaluation de la production de leurs élèves, nous avons également mis à la disposition des enseignants une grille d'évaluation (tableau 6 ci-dessous). L'avantage de celle-ci est de les aider à déterminer la nature exacte des erreurs pour pouvoir ensuite envisager les remédiations appropriées. Nous signalons que cette grille a été nouvellement élaborée par la Direction de l'Inspection Pédagogique en vue de remédier efficacement aux nombreuses carences enregistrées par les élèves du troisième palier lors des examens officiels, notamment en FLE. Nous l'avons adaptée en fonction de notre propre contexte pédagogique.

n°	relevé de l'erreur	compréhension du sujet	graphie	ponctuation	phonétique	morphologie	morpho syntaxe	accord	confusion dans le genre
1									
2									
3									
4									
5									

Tableau 6 : Grille adaptée d'évaluation de l'écrit

Par manque d'espace dans la grille, nous portons ici quelques exemples d'erreurs répertoriées dans les productions d'élèves :

- « *professionel* » (graphie / phonétique)
- « *souterelle* » (graphie / phonétique)
- « *chien fédèle* » (graphie / phonétique)
- « *C'est les fruits naturelles* » (accord)
- « *sont elle n'y a pas d'amour* » (phonétique)

Il ressort des résultats fournis par notre enquête que les erreurs les plus récurrentes sont, à l'origine, d'ordre phonétique et ne sont pas toutes imputables à l'élève qui, souvent, évolue dans un environnement phonétique défectueux. Les fautes d'accord sont elles aussi redondantes puisqu'elles sont fréquemment citées par les enseignants dans leur questionnaire.

3-3- Échec ou réussite de la communication poétique ?

La réussite ou l'échec de notre travail sur la communication poétique dépend en partie des enseignants et de leur capacité ou non à lui donner vie en classe. C'est pourquoi nous souhaitons, dans ce dernier chapitre, être à leur écoute, et ce, à travers l'analyse de leurs réponses au questionnaire et nos échanges directs dans le cadre des réunions de suivi ou encore par email interposés.

Dans la question 28, nous les interrogeons sur la motivation des apprenants tout au long de cette expérimentation. Ainsi que l'illustre la figure 11, plus de la moitié d'entre eux affirment être satisfaits du niveau des élèves et se réjouissent finalement des résultats obtenus. Certains

nous ont même avoué de vive voix qu'ils ne s'attendaient pas à un tel engouement de leur part.

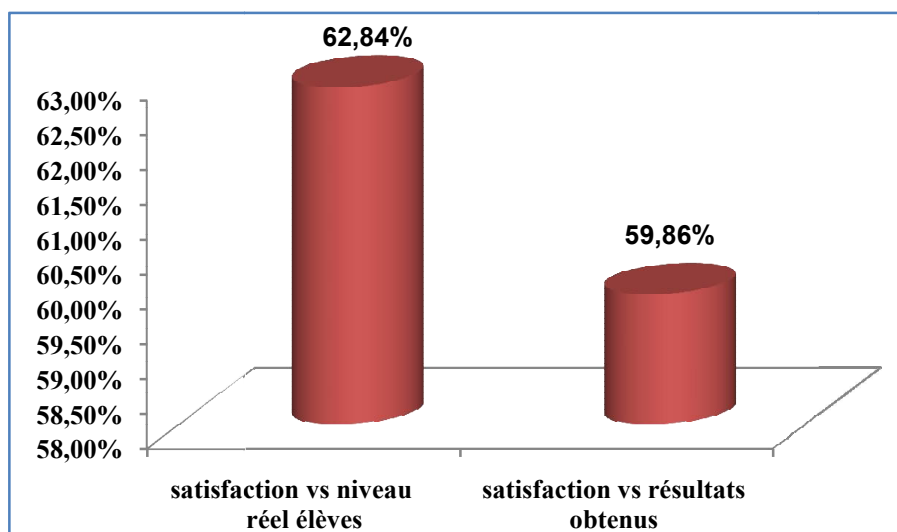


Figure 11 : Niveau des apprenants et résultat obtenus

3-3-1- La déscolarisation de la communication poétique : Un critère de réussite

L'un des grands objectifs assigné à notre défi pédagogique est de susciter chez l'enfant l'envie de produire et de lire des textes poétiques en dehors du contexte scolaire, autrement dit, de prolonger cette communication poétique « *hors les murs de la classe* »¹³⁶, pour reprendre l'expression de Jolibert, c-à-d, de la déscolariser. À ce propos, les enseignants ont été unanimes à affirmer qu'ils ont ressenti chez leurs apprenants le désir de continuer à produire et à lire des poèmes même dans un contexte extra-scolaire.

Toute proportion gardée, nous pensons donc avoir atteint notre objectif initial et avoir semé en terre fertile. Cependant, gardons-nous de nous réjouir outre mesure car quand bien même l'engouement serait apparent, il risque néanmoins de s'estomper rapidement si l'enseignant ne prend pas la peine de mettre en place un dispositif pédagogique à même de revivifier cet entrain pour la poésie. Ainsi que nous le rappelions dans le chapitre précédent, nous devons donner à la poésie l'occasion d'être omniprésente en classe de langue. En effet, ce n'est qu'une fois qu'elle se sera frayée une place dans ce « *réseau de communication* »¹³⁷ que constitue la classe que la poésie pourra accompagner l'enfant dans son « *métier d'élève* »¹³⁸ et bien plus tard dans sa vie d'adulte. Sur ce point, nous estimons qu'il aurait fallu dans notre questionnaire prévoir une ou deux questions portant sur la stratégie opérée par l'enseignant en vue de créer dans sa classe cette « *atmosphère poétique* » (on pourrait citer à titre indicatif : l'affiche poème, l'arbre à poème, le mur de poésie). Une autre question pertinente aurait pu être posée concernant les différents rituels choisis annonçant le début d'une communication poétique, « *ce peut être (...) une tâche qu'on confie chaque fois à un élève différent : effacer*

¹³⁶ Josette JOLIBERT, *Op.cit.*, p.36.

¹³⁷ Philippe PERRENOUD, *Op.cit.*, p.21.

¹³⁸ *Ibid.*, p.11.

*soigneusement le tableau, parce qu'on va y écrire ensuite un poème ; ou faire afficher le poème. »*¹³⁹

3-3-2- Pratiques enseignantes : Un pas vers l'ancrage de la communication poétique

Comme cela est inhérent à toute enquête de recherche scientifique, il arrive que les réponses aux questionnaires soient entachées de subjectivité et ne reflètent qu'une partie de la réalité. Aussi, dans un souci de transparence et pour affiner notre évaluation des résultats, nous souhaitons en savoir plus sur les pratiques de classe des enseignants, sur la manière dont ils s'y prennent pour établir une vraie communication poétique en classe de FLE. Par l'intermédiaire de Monsieur l'inspecteur de langue française de la circonscription une, qui a bien voulu accepter de visiter quelques classes soumises à notre expérience, nous avons pu nous faire une idée de la démarche adoptée par un petit échantillon d'enseignants. En effet, en exclusivité, nous avons pu consulter le contenu d'un rapport d'inspection anonyme et en extraire, pour les besoins de notre mémoire de recherche, le passage suivant qui révèle globalement la tendance des pratiques de classe des enseignants :

« Par ailleurs, le cours a été trop analytique, l'ambiance poétique qui devait régner a été le grand absent de cette séance. »

Déjà, dans l'introduction de notre mémoire, nous avons formulé le vœu que cette rencontre des élèves avec la poésie soit « *à la fois, inextricablement, d'ordre linguistique et d'ordre affectif et imaginaire* »¹⁴⁰ À la lumière de cet extrait cité ci-dessus, nous sommes convaincus que l'impact de la communication poétique aurait été plus grand si les enseignants consentaient de doubler leur pratique d'une réflexion pédagogique plus profonde.

3-3-3- Évaluation globale de la communication poétique : La parole aux enseignants

La question 33 du questionnaire porte toujours sur l'évaluation des enseignants. Il s'agissait pour eux de choisir parmi une liste de qualificatifs (voir ci-dessous la figure 12) ceux qui s'appliquent à l'attitude de leurs élèves quant à leur apprentissage des aspects de la fonction poétique et à leurs efforts. Au vu des résultats globaux du questionnaire, nous pouvons lire une atmosphère de satisfaction et d'enthousiasme partagés chez les enseignants.

¹³⁹ Christian POSLANIEC, *Op.cit.*, p.258.

¹⁴⁰ Josette JOLIBERT, *Op.cit.*, p.12.

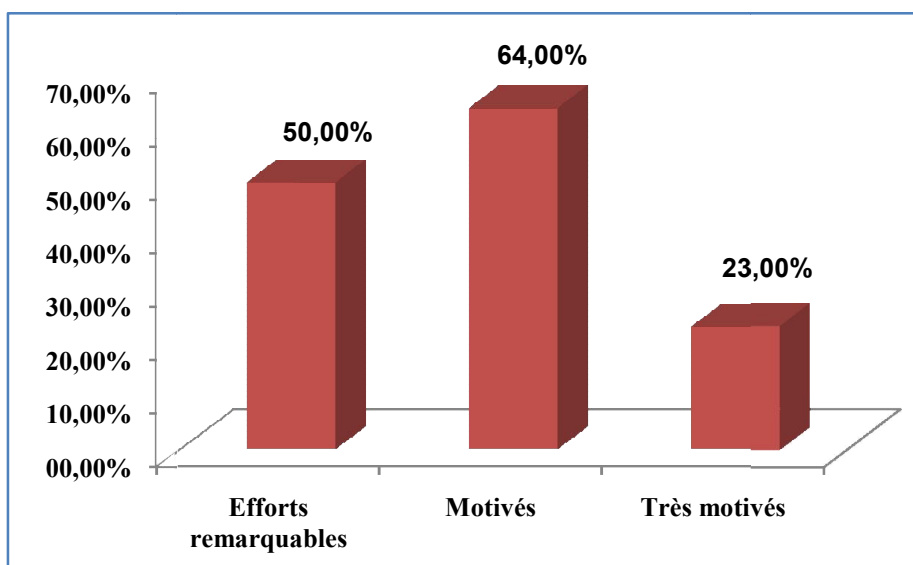


Figure 12 : Appréciation du travail des apprenants soumis à l'expérience

Certains ont même réagi par le biais d'emails qu'ils nous ont adressés pour témoigner de l'ambiance générale qui régnait dans leurs classes respectives. C'est le cas de Madame S.N., enseignante à Moulay El Arbi, qui, au début, appréhendait cette initiative, mais au fur et à mesure qu'elle avançait dans la réalisation du projet « *le brouillard commençait à se dissiper petit à petit* ». Ce qui l'a encouragé, « *c'était la participation massive de [ses] apprenants : ils étaient partie prenante. Certains ont appris par cœur quelques poèmes : Le cartable rêveur, Pluie heureuse, Le locataire, Un enfant m'a dit* » Et l'enseignante a conclu : « *Je vous assure qu'en composition, six élèves ont rédigé des poèmes (au sens propre du mot). Je suis sûre que nous sommes tous contaminés par le virus de la poésie. Merci à vous.* »

Madame A.S.reconnait de son côté que « *la mise en œuvre de ce projet n'était pas facile car l'adhésion des apprenants, au départ, était trop timide. Cela est dû au stress qui a engendré une certaine réticence notamment en matière de production écrite. Néanmoins, compte tenu du doigté et des encouragements des enseignants (...) il a été constaté une nette participation des élèves, ce qui explique également la réussite du projet.* » L'enseignante du collège Sid Rouhou termine son bilan par cette note d'espoir : « *(...) il serait judicieux d'encourager ce type d'expérience qui pourrait être proposé au Ministère de tutelle en vue de l'intégrer dans le programme [officiel].* »

Quant à Madame B.Y., enseignante à Al Askalani, elle nous avoue qu'« *au début, [elle] n' [a] pas aimé ce changement [de cap] pour les élèves de 2 A.M. Mais petit à petit, en faisant des recherches (...), [elle a] tout de suite remarqué que ces apprenants ont aimé les poèmes proposés et les thèmes choisis surtout ceux de la première séquence, ils étaient motivés. Ils ont commencé à reconnaître et à apprendre les poèmes, à les lire de manière expressive, à participer plus et à écrire des poèmes.* » L'enseignante nous a même confié avoir « *reçu la visite des parents qui suivent leurs enfants : ils étaient satisfaits.* » À la fin de son commentaire, elle nous suggère, en guise de conclusion, « *de remplacer [carrément] la fable par ce projet parce qu' [elle a] senti que les élèves ont aimé les poèmes.* »

Enfin, dans un souci d'objectivité et de partialité, nous nous devons de signaler les critiques émises à l'égard de notre travail de recherche. Comme celles de Mademoiselle K.H., du

collège de Sid Rouhou, qui a décidé de claquer la porte et de tourner le dos à notre expérience, parce qu'elle « *n'aime pas servir de cobaye et encore moins exposer [ses] élèves à une quelconque activité qui leur occasionnerait un sentiment d'incapacité.* » Elle « *refuse de continuer quelque chose en quoi [elle] n'y croit pas vraiment.* L'enseignante poursuit en citant le célèbre extrait de *La grande maison* de Dib : « *Patrie ou pas patrie, la France n'était pas ma mère. On apprenait des mensonges pour éviter la fameuse baguette d'olivier. C'était ça, les études. Les rédactions : (...) Les élèves entre eux disaient : celui qui sait le mieux mentir, le mieux arranger son mensonge, est le meilleur de la classe* ». À la fin de son email, l'éducatrice frondeuse conclut en ces termes « *je ne voulais pas vous faire croire que d'un seul coup nos élèves se sont trouvé une âme de poète. Vous l'êtes et vous savez que ce n'est pas donné à qui veut d'être poète. Regardez votre public ; ces enseignantes et enseignants qui peinent à s'exprimer, qui arrivent juste à placer deux mots dans une phrase et vous leur demandez d'enseigner la poésie ! On ne doit pas se voiler la face.* »

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que les apprenants, initiés à la communication poétique ont bel et bien produit ce qu'on attendait d'eux. Nous laissons aux lecteurs le soin de juger de la qualité de leurs productions.¹⁴¹ En ce qui nous concerne l'analyse des données du questionnaire destiné aux enseignants, nous a permis d'évaluer et de réguler notre corpus de travail. En effet, grâce à l'expérimentation de notre projet nous avons pu déceler certaines lacunes auxquelles nous allons remédier, mais dans l'ensemble, les résultats auxquels nous sommes parvenus nous laissent confiants quant à notre perspective de travail puisque nous jetons de poursuivre cette expérience avec un autre profil d'apprenants.

¹⁴¹ Cf. productions poétiques enfantines, annexe 4, pp.132-134, et annexe 5, pp.135-137.

Conclusion

Conclusion

CONCLUSION

Arrivés au terme de notre mémoire, il nous faut à présent apporter une réponse à la question de recherche formulée en introduction et vérifier par là même nos hypothèses émises. Le plan tracé dans notre mémoire nous a permis d'aborder des éléments importants sur lesquels nous nous sommes reposés pour élaborer notre conclusion.

En effet, à la lumière du chapitre 1 dans lequel il s'agissait de définir des concepts ayant trait à la communication poétique, nous avons pu tirer des enseignements dignes d'intérêt. Le langage poétique, lisons-nous dans une des sections, est inhérent à la nature humaine, cela nous rappelle en bien des points le concept de "réminiscence" développé par Meirieu qui nous interpelle en ces termes :

*(...) qui peut prétendre que je connaissais Rimbaud avant même d'avoir lu Rimbaud, même si, à sa lecture, j'ai eu le sentiment qu'il parlait de moi, en moi, et même que c'était moi qui parlais ? Ne serait-ce pas seulement parce que Rimbaud dit, avec une intelligence et une exactitude fabuleuse, la révolte et la nostalgie, la tendresse et la peur et qu'il s'agit là de sentiments que tous les hommes, à un moment où à un autre de leur existence, peuvent éprouver.*¹⁴²

Cette réflexion de l'auteur nous mène à « postuler l'existence d'un fond commun d'humanité, d'une sorte de trésor donné en partage à tous »¹⁴³ y compris aux enfants-apprenants. Intéresser et initier les apprenants à percevoir la fonction poétique du langage ne relève donc pas de l'utopie, ces petits-apprentis sont déjà prédisposés à accueillir ce type de communication.

Par ailleurs, dans ce même chapitre, à travers nos recherches, nous avons pu, grâce à l'ouvrage de Jolibert, découvrir que le langage poétique pouvait grandement contribuer au développement de l'imaginaire des enfants et que « la poésie est l'un des plus puissants excitants ou excitateurs de cette reine des facultés. »¹⁴⁴. Elle permet, en outre, « d'approfondir et de structurer (la personnalité de l'enfant) dans toute sa phase d'apprentissage de la langue »¹⁴⁵. On n'insistera jamais assez sur l'importance de cette faculté dans le développement de la

¹⁴² Philippe MEIRIEU, *Op.cit.*, p.26.

¹⁴³ *Ibid.*, p.27.

¹⁴⁴ Jean GEORGES cité in Josette JOLIBERT, *Op.cit.*, p.22.

¹⁴⁵ Josette JOLIBERT, *Ibid.*, p.21.

Conclusion

connaissance et du savoir chez l'homme puisque « *cultiver l'imaginaire, c'est enrichir la capacité de connaître* »¹⁴⁶ et d'apprendre une langue étrangère.

Toujours dans le premier chapitre, et plus exactement dans la section relative aux figures poétiques, nous avons dévoilé un autre aspect de la fonction poétique, auquel nous n'avons pas suffisamment accordé d'importance lorsque l'idée nous est venue d'entreprendre ce travail de recherche, il s'agit en l'occurrence du côté ludique de la poésie. Il est clair que l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte de « *fête des mots* » et de « *fête des sens* » était tout indiqué et ne pouvait être que bien accueilli par un public qu'on disait « *peu enclin à lire* »

En poursuivant nos recherches dans le cadre du chapitre 2 où il était question de démontrer l'efficacité de la pédagogie du projet, nos lectures nous ont permis de découvrir « *les projets les plus fous* » mais également les plus réussis. Ces exemples de projets ainsi que les résultats obtenus par les enseignants ayant travaillé dans le cadre de cette approche, ont finalement confirmé notre hypothèse de départ selon laquelle la pédagogie du projet constitue une démarche à même de motiver les apprenants et d'améliorer leur apprentissage du FLE.

Enfin, le feedback des enseignants obtenu à travers les diverses rencontres de suivi qui ont jalonné notre expérience mais aussi par le biais de notre questionnaire est venu confirmer qu'il n'y avait pas de décalage significatif entre nos ambitions de départ et les résultats de notre enquête. En effet, le chapitre 3 de notre mémoire consacré, entre autres, à l'analyse et à l'interprétation de notre expérience menée dans plusieurs collèges, fait ressortir une adhésion non négligeable des apprenants à notre projet. En effet, un nombre non négligeable d'entre eux a su identifier les éléments essentiels du langage poétique tels que la rime, le vers et la strophe. Ils ont pris leur courage à deux main et ont lu devant leur camarade, de manière expressive, les différents poèmes proposés. Comme ils ont pu, également, réinvestir dans leur production quelques figures poétiques telles que la comparaison et la métaphore. Certes, les plus « doués » d'entre eux, comme on s'y attendait, ont réalisé de bonnes productions. Néanmoins, cette catégorie importante d'élèves a également livré une production appréciable, même si c'est « *à la manière de ...* ». Nous pensons que c'est déjà un pas franchi vers une écriture plus autonome. De plus, au regard d'autres productions à livrer à la fin d'autres projets (le conte), il y a lieu d'être satisfaits, estiment les enseignants interrogés.

¹⁴⁶ *Ibid.*

Conclusion

Cependant, gardons-nous de toute euphorie, car certaines réactions dont une, assez virulente, rapportée dans notre dernier chapitre, nous interpellent et nous obligent à garder les pieds sur terre. En effet, les observations de l'enseignante soulèvent frontalement l'épineux problème de la qualité de l'enseignement en Algérie. Il est vrai que, quand bien même nous disposions des meilleures méthodologies d'apprentissage, les pratiques enseignantes sont déterminantes pour la réussite de tout projet. Par ailleurs, dans le même ordre d'idées, l'extrait du rapport d'inspection que nous avons cité en chapitre 3 et, qui plus est, émane d'un professionnel de l'évaluation des pratiques enseignantes, illustre, on ne peut mieux, le problème de formation initiale des enseignants qui, comme dans notre cas, risque de compromettre les chances de réussite de tout projet de recherche innovateur dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Notons aussi que les résultats développés dans la dernière partie de notre mémoire ont fait apparaître un taux de réussite médiocre dans la production d'acrostiches. Ce constat va nous conduire à revoir nos ambitions à la baisse et à retirer ce type de poèmes de la deuxième séquence et à l'intégrer, avec le calligramme, dans un autre projet consacré toujours à la communication poétique, que nous envisageons d'élaborer pour les classes de 4 A.M.

Par ailleurs, dans un commentaire écrit et rapporté dans notre troisième chapitre, une enseignante a évoqué la visite d'un parent d'élève et son admiration pour ce projet inséré dans le programme. Cet épisode relaté par l'enseignante, nous incite à une réflexion plus poussée sur le rôle des parents dans notre expérience pédagogique. Nous aurions dû, en effet, engager dès le début, une communication avec la famille afin de leur expliquer l'enjeu de notre expérience et obtenir d'eux une adhésion à notre projet, un assentiment qui aurait permis de lui insuffler un élan grâce à leur implication. Comme nous aurions dû également les rassurer quant au changement de cap opéré dans le programme officiel.

Finalement, ce que nous tirons de notre travail de recherche est que ce sont bel et bien les enfants de nos classes, ici, au Sud, dans cette Algérie profonde, qui ont écrit seuls (mis à part le banal petit toilettage orthographique) les poèmes que nous vous présentons en annexes. Notre sélection, a été difficile : nous ne voulions pas présenter un florilège, ni des plus beaux poèmes, ni des meilleurs élèves. Nous voulions plutôt donner une image de la diversité créatrice qui permet à des personnalités d'enfants différentes, évoluant dans un contexte d'apprentissage difficile, de s'exprimer ainsi, selon leur bon vouloir, prenant appui sur la

Conclusion

familiarisation avec la communication poétique et les compétences construites en classes. Ces poèmes ont pu naître malgré toutes les difficultés inhérentes à l'enseignement du FLE dans notre wilaya. Nous souhaitons vivement que ceux-ci puissent mettre en appétit nos collègues-lecteurs, en espérant leur donner aussi envie d'affronter le handicap du niveau relativement faible de leurs classes et de l'austérité des démarches pédagogiques qui aboutissent à des productions de cette nature.

Il est à rappeler que le « contexte favorable » que nous évoquions en introduction nous encourage à aller de l'avant et à proposer notre travail de réflexion au Ministère de l'Éducation Nationale afin qu'il s'en inspire lors de l'élaboration des nouveaux programmes dits de deuxième génération.

Nous envisageons également, en collaboration avec les enseignants et les chefs d'établissement, de mettre en place un dispositif de suivi des élèves ayant été soumis à cette expérience car le caractère définitif de l'évaluation de notre travail de recherche repose également sur cette exigence de suivi du parcours de ces apprenants dans ce palier du moyen.

En tout cas, nous espérons que ce travail de recherche universitaire contribuera à apporter une pierre à l'édifice, en perpétuelle évolution, du savoir dans notre pays.

Annexes

A 1. Fiches pédagogiques de la séquence n°1 « Je fais un pastiche »

Poème-support 1 : Qu'est-ce qui fait le tour de la terre ?

C'est le rire de la mer
C'est l'oiseau qui se libère
C'est un nuage à l'envers
C'est le chant de l'arbre vert
C'est le vent, c'est la lumière
C'est la foudre, c'est l'éclair
C'est le printemps qui prend l'air
C'est l'été qui sonne l'air
C'est l'automne, c'est l'hiver
C'est aujourd'hui, c'est hier
C'est demain que j'entrespère
C'est le soleil qui se perd
Et qui revient par derrière
C'est mon cœur et son mystère

Jacques Charpentreau

FICHE PÉDAGOGIQUE N°1

Projet : n°2 / Séquence : n°1/ Classe : 2 A.M

Activité : Compréhension de l'écrit

Objectifs d'apprentissage

- Lire et comprendre un poème.
- Identifier le poème et sa typographie.
- Reconnaître le thème et la rime d'un poème.

Poème-support : Qu'est-ce qui fait le tour de la terre ?

Durée : 1h

QUESTIONNAIRE D'ACCOMPAGNEMENT

I- Facilitation de la compréhension

1) - Observez le dernier mot de chaque ligne.

- Que remarquez-vous ? .../1
- Ils ont le même sens.
 - Ils sont de la même famille.
 - Ils se terminent par le même son.

(Soulignez la bonne réponse)

2) Avec quel mot du titre riment-ils ? .../1

.....

3) Comment appelle-t-on ce genre de textes ? .../1

- Un conte.
- Un poème.
- Un article de journal.

(Soulignez la bonne réponse)

4) Ceux qui écrivent ce genre de textes sont : .../1

- des poètes.
- des conteurs.
- des journalistes.

(Soulignez la bonne réponse)

5) En connaissez-vous quelques-uns ? Oui Non .../1

- Citez-en deux très célèbres.

6) Soulignez la bonne réponse :

a) Le poète veut savoir : .../1

- ce qui fait trembler la terre.
- ce qui fait le tour de la terre.
- ce qui fait tourner la terre.

b) Le poète propose : .../1

- une seule réponse.
- 13 réponses.
- 14 réponses.

7) Savez-vous ce qu'est : .../1

- « Le rire de la mer » ? Oui Non
- « Le chant de l'arbre vert » ? Oui Non

8) Soulignez dans le texte les quatre saisons de l'année. .../2

II- Prolongement vers l'écrit

Recopiez sur votre cahier de classe le poème suivant en écrivant les sons qui se répètent d'une autre couleur :

Le maçon
A un garçon
Qui s'appelle
Léon
Il est très mignon.

À retenir

On appelle cela des associations insolites. Ce sont des expressions insolites qui ne veulent pas forcément dire quelque chose mais qui doivent rimer entre elles.

Nombre de réponses justes : .../10

Poème-support 2 : Agir!

La planète est en danger,

Il faut la sauver

Recycler !

C'est pas sorcier !

De quoi aura l'air notre magnifique terre,

Si vous n'essayez pas de la protéger ?

Elle aura l'air d'un dépotoir,

Si vous ne faites pas votre devoir!

Il faut tous se réunir,

Pour en finir!

Faisons tous un petit effort,

Si nous ne tenons pas à la mort!

Fini la pollution,

Maintenant agissons,

Le passé, c'est terminé

Regardez droit devant,

C'est maintenant le présent...

L'environnement, c'est important !

Noémie Martin

FICHE PÉDAGOGIQUE N°2

Projet : n°2 / Séquence : n°1/ Classe : 2 A.M

Activité : Expression Orale

Objectifs d'apprentissage

- Ecouter un poème et être capable de répondre à un questionnaire.
- Résumer avec ses propres mots le poème écouté.
- Prendre la parole dans une situation de communication précise.

Matériel : Support audio

Poème-support : Agir !

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'éveil de l'intérêt

- Comment trouvez-vous votre quartier ? Votre ville ?

(Laissez aux élèves l'occasion de s'exprimer spontanément).

II- Phase d'explication des consignes de travail

- Vous allez écouter attentivement un poème après quoi vous devez répondre à une série de questions.

III- Activités de l'oral

1) Première écoute

- Quel genre de texte avez-vous écouté ?
- Qui en est le poète ?
- Quel est son titre ? Par quoi se termine-t-il ?

* Dites la famille du mot « *agir* »

- Dans quel état est la planète ?
- Quel est donc le thème de ce poème ?

2) Deuxième écoute : (Expression spontanée)

- Imaginez ce que serait notre planète si nous ne la protégeons pas.
- Quel est l'objectif de ce poème ?

3) Troisième écoute : (Expression libre)

- « *Il faut nous réunir* », conseille le poète. Constituez des groupes de 5 et sollicitez un échange de paroles entre élèves en vue de prendre des mesures concrètes pour garder leur quartier propre.

Poème-support 3 : La mer

J'ai mis la mer
Au fond d'un verre,
Mais elle était si salée
Que je n'ai pu l'avaler.

Ah, j'aimerais bien
Trouver un matin,
Une mer sucrée
Où je plongerais !

Philippe Montureux (9ans et demi)

FICHE PÉDAGOGIQUE N°3

Projet : n°2 / Séquence : n°1/ Classe : 2 A.M

Activité : Vocabulaire

Objectifs d'apprentissage

- Identifier le lexique spécifique du poème (poète/ poétesse, vers, strophes, rimes)
- Réemployer une rime.

Poème-support : La mer

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Demander aux élèves d'observer et de lire attentivement le poème « *La mer* ».
- Poser quelques questions de compréhension :
 - a) - Quel genre de texte est-ce ?
 - b) Qu'a fait le poète ?
 - c) Pourquoi ne l'a-t-il pas avalée ?
 - d) Que souhaiterait-il trouver un matin ?

II- Phase d'acquisition du langage poétique

1) Le vers

- Demander aux élèves de compter le nombre de lignes composant ce poème.
- Introduire la notion de « vers » \Rightarrow 1 vers = 1 ligne

2) La strophe

- Attirer l'attention des élèves sur le blanc séparant les deux parties du poème.
- Introduire la notion de « strophe ».

À retenir

Les vers d'un poème se regroupent par 2-3-4. Chaque groupe de vers est appelé une strophe.

3) La rime

- Demander aux élèves de relever les mots qui se terminent par le même son que le titre.
- Introduire la notion « la rime ».

À retenir

Un mot rime avec un autre quand il se termine par le même son.

Exemple : mer / verre

III- Phase d'application

- 1) Associez les mots qui riment ensemble : .../5
 - Voile - sort - maintenant- lunette - étoile
 - Hibou- dort - chouette - partout - maman

..... /

..... /

..... /

..... /

..... /

2) Trouvez 5 mots rimant avec « mer » :

.../5

...../...../...../...../.....

Nombre de réponses justes : .../10

Poème-support 4 : Locataire

J'ai dans mon cartable

(C'est épouvantable !)

Un très gros taureau

Qui joue du piano.

J'ai dans ma grosse trousse

(Ça me donne la frousse !)

Un petit poisson

Qui fait la moisson

Mais pour moi le pire,

C'est sous mon bureau

D'avoir un vampire,

Qui me mord la peau.

Tanguy Sanh

FICHE PÉDAGOGIQUE N°4

Projet : n°2 / Séquence : n°1/ Classe : 2 A.M

Activité : Lecture-entraînement

Objectifs d'apprentissage

- Entraîner l'apprenant à lire et dire un texte poétique.
- Travailler la phonétique
- Faire respecter le rythme et les pauses.
- Être capable de découper un mot en ses syllabes.
- Saisir la notion de versification.

Poème-support : Locataire

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

▪ Demander aux élèves d'identifier le genre de texte, le nombre de strophes et les rimes qui le composent.

II- Lecture entraînement

1)- Etude de la notion de « mesure »

a) Rappel

Rappeler aux élèves que pour écrire un poème, il faut respecter certaines règles. Nous avons déjà vu « la rime ». Au cours de cette activité, nous parlerons de « la mesure du vers ».

b) Observation et analyse

- Demander à un élève de lire le premier vers du poème proposé.
- Porter au tableau le mot *cartable* puis procéder à son découpage en syllabes :
cartable \longrightarrow car / ta / ble = 3 syllabes
- Faire retenir à l'élève que le mot cartable est composé de 3 syllabes, qu'une syllabe est formée d'une ou plusieurs lettres qui se prononcent ensemble.

2)- Entraînement

.../2,5

- Demander aux élèves de relier chaque mot à son nombre de syllabes :

épouvantable

1 syllabe

dans	5 syllabes
piano	1 syllabe
vampire	2 syllabes
mord	3 syllabes

- Inviter les apprenants à donner le mètre de l'ensemble des vers du poème à lire.
.../6

Attention !

Le e muet en fin de vers ou devant un mot commençant par une voyelle est éli­dé (la syllabe n'est pas prononcée, on ne la compte pas).

	1 ^{er} vers :
1^{re} strophe	2 ^e vers :
	3 ^e vers :
	4 ^e vers :
	1 ^{er} vers :
	2 ^e vers :
2^e strophe	3 ^e vers :
	4 ^e vers :
	1 ^{er} vers :
3^e strophe	2 ^e vers :
	3 ^e vers :
	4 ^e vers :

3)- Lecture

- Faire lire le poème à haute voix par quelques élèves.

FICHE PÉDAGOGIQUE N°5

Projet : n°2 / Séquence : n°1/ Classe : 2 A.M

Activité : Grammaire

Objectifs d'apprentissage

- Identifier le groupe nominal du nom, l'adjectif qualificatif complément du nom, la proposition subordonnée relative du nom.
- Être capable d'enrichir un nom.

Poème-support : Locataire

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Faire lire par un élève la première strophe du poème : Locataire.
- Porter au tableau le troisième vers puis faire identifier le nom complété.

II- Phase d'analyse

1) L'adjectif

Exemple : *Un très **gros** taureau*

- Demander aux élèves de trouver la nature du mot **gros** et le mot qu'il complète.
- Interroger les élèves sur les autres possibilités d'enrichissement du G.N.
- Demander aux apprenants de relever dans tout le texte les noms compléments et de les identifier (donner la nature).

2) Le complément du nom

- Porter au tableau puis faire lire le G.N. suivant : *Un très gros taureau **de course***
- Interroger les élèves sur la nature des éléments ajoutés.

3) La proposition subordonnée relative

- Procéder de la même manière en ajoutant au G.N. initial le 4^e vers et donner la nature du complément ajouté.

Un très gros taureau ***qui joue du piano.***

À retenir

Il est possible d'enrichir le G.N. par :

- **un adjectif qualificatif.**
- **un complément du nom (G.N complément second)**
- **une proposition subordonnée relative**

III- Exercices d'application

1) Soulignez les adjectifs qualificatifs des groupes nominaux suivants : .../7

- un joli renard
- un mouton frisé
- une poule blanche
- un enfant sage
- une chanson triste
- une forte tempête

2) Dans les G.N. suivants, soulignez les compléments du nom : .../5

- un poste de télévision
- un repas sans pain
- un soleil d'été
- une corbeille de fruits
- un stylo à bille

3) Complétez les strophes suivantes en employant une proposition subordonnée relative (attention au mètre !) : .../3

J'ai dans mon tiroir	J'ai dans ma chambre	J'ai dans mon jardin
C'est dur à croire	C'est dur à comprendre	Ce n'est pas très malin
Un vieux magicien	Dix-huit éléphants	Une souris méchante
Qui	Qui	Qui

Nombre de réponses justes :/15

Poème-support 5 : J'aime l'âne

J'aime l'âne si doux
Marchant le long des houx.
Il prend garde aux abeilles
Et bouge ses oreilles ;
Et il porte les pauvres
Et les sacs remplis d'orge.

Il va, près du fossé,
D'un petit pas cassé.
Mon ami le croit bête
Parce qu'il est poète.
Il réfléchit toujours.
Ses yeux sont de velours

Francis Jammes

FICHE PÉDAGOGIQUE N°6

Projet : n°2 / Séquence : n°1/ Classe : 2 A.M

Activité : Conjugaison

Objectifs d'apprentissage

- Reconnaître le temps et son mode.
- Ancrer les terminaisons (désinences) du présent de l'indicatif des verbes des 1^{er}, 2^e et 3^e groupes.
- Conjuguer des verbes au présent et les réemployer dans des phrases personnelles.

Poème-support : J'aime l'âne

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Lecture silencieuse du poème.
- Demander aux élèves de repérer le thème abordé.

II- Phase d'observation et d'analyse

- Faire compléter, à partir du texte support, le tableau ci-dessous :

Verbes	Infinitifs	Groupes
.....
.....
.....
.....

À retenir

III- Les terminaisons du présent de l'indicatif varient selon les groupes :

1^{er} groupe : e - es - e - ons - ez - ent

2^e groupe : is - is - it - issons - issez – issent

Exercices d'application

1) Conjuguez les verbes aux personnes indiquées au présent de l'indicatif : .../10

- trouver (2^e pers. Sing.)..... -bondir (2^e pers. sing.)
- visiter (1^{re} pers. plur) - brunir (1^{re} pers. plur.)
- voter (1^{re} pers. sing) - avertir (1^{re} pers. sing.)
- réparer (3^e pers. sing.)..... - choisir (3^e pers. plur.)
- parler (2^e pers. plur.) - fleurir (3^e pers. plur.)
- vouloir (1^{re} pers. plur.) - faire (3^e pers. plur.).....

2) Trouvez des G.N. correspondant aux verbes soulignés : .../6

- guérit son malade.
- prend son thé.
- garnissons la table.
- broutent l'herbe du pré.
- frappe à la porte.
- mettons le couvert.
- fixons ce cadre sur le mur.
- finissez votre travail.

3) Conjuguez les verbes de ces deux strophes au présent de l'indicatif : .../6

(Attention à la place du sujet !)

Les rêves, les songes

(Achever), (plonger)

La nuit qui (ravir)

Les petits enfants ...

Tu (être) doux, tu (être) doux

Petit vent de chez nous !

Tu (illuminer) l'eau des mares.

Où (fleurir) les nénuphars.

Nombre de réponses justes :...../22

Poème-support 6 : Pluie heureuse

Pluie heureuse

Toi qui tombe des nuages,

Et fait verdier les prés

Tombe, tombe

Pluie heureuse.

Yann, 7 ans

FICHE PÉDAGOGIQUE N°7

Projet : n°2 / Séquence : n°1/ Classe : 2 A.M

Activité : Lecture- mémoire

Objectif d'apprentissage

- Etre capable de dire de mémoire un poème en classe.

Poème-support : Pluie heureuse

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Faire identifier le genre de ce texte et le nom du poète (Yann, un enfant de 7 ans).

II- Phase de compréhension

- À propos de quoi le jeune poète écrit-il ?
- Que fait la pluie ?

▪ Expliquer le mot *verdure*.

- Que peut-elle faire encore ?
- Que lui demande l'enfant ?
- Quel temps emploie-t-il ?

III- Phase de lecture expressive

- L'enseignant proposera un modèle de lecture expressive du poème.
- Quelques bons élèves feront de même.
- Faire relire le poème écrit au tableau en effaçant au fur et à mesure un mot ou un vers jusqu'à ce que les élèves finissent par mémoriser le poème à la fin de la séance.
- Quelques uns pourront déjà venir sur l'estrade le réciter devant leurs camarades.
- L'enseignant sollicitera les autres afin qu'ils puissent le réciter au cours de la séance prochaine (une évaluation notée pourrait même être envisagée).

Poème-support 7 : Le brouillard

Le brouillard a tout mis,
Dans son sac de coton ;
Le brouillard a tout pris
Autour de ma maison
Plus de fleurs au jardin,
Plus d'arbres dans l'allée ;
La serre des voisins
Semble s'être envolée.
Et je ne sais vraiment
Où peut s'être posé
Le moineau que j'entends
Si tristement crier

Maurice Carême

Projet : n°2 / Séquence : n°1/ Classe : 2 A.M

Activité : Orthographe

Titre : Les adverbes de manière

Objectifs d'apprentissage

- Comprendre la fonction de ces mots et leur structure.
- Réemployer des adverbes de manière dans un contexte de création poétique

Poème-support : Le brouillard

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Distribuer le texte : Le brouillard.
- Faire retrouver le genre, l'auteur et le titre.
- Où se passe la scène ?
- Expliquer le mot « brouillard ».

II- Phase d'observation et d'analyse

- Porter au tableau les verbes suivants :

« Et je ne sais *vraiment*

Où peut s'être posé

Le moineau que j'entends

Si *tristement* crier. »

- Interroger les élèves sur la nature des mots en gras.
- Découper ces mots en distinguant : adjectif et suffixe

À retenir

Les adverbes en *-ment* se forment généralement en ajoutant le suffixe *-ment* au féminin de l'adjectif dont ils dérivent :

Exemple : dure → durement

* Exceptions

Pour les adjectifs terminés au masculin par *-ai*, *-é*, *-i*, *-u*, le *-e* du féminin, non prononcé, disparaît devant le suffixe *-ment*.

Exemples : vrai → vraie → vraiment

aisé → aisée → aisément

- Les adjectifs en **-ant** forment des adverbes en **-amment**.

- Les adjectifs en **-ent** forment des adverbes en **-emment**.

Exemple : savant → savamment / évident → évidemment

***Exceptions :** lent (lentement) ; présent (présentement)

III- Phase d'application

1) Donne les adjectifs correspondants aux noms suivants, puis les adverbes qui en dérivent :

- | | | |
|--------------------|----------------------|--------|
| • douceur : | ▪ faiblesse : | .../10 |
| • sottise : | ▪ cherté : | |
| • prudence : | ▪ élégance : | |
| • bruit : | ▪ ardeur : | |
| • lenteur : | ▪ méchanceté : | |

2) Donne les adverbes qui dérivent des adjectifs suivants :

- | | | | |
|-----------------|------------------|-------------------|-------|
| • hardi : | ▪ résolu : | ▪ joli : | .../6 |
| • poli : | ▪ absolu : | ▪ étourdi : | |

3) Trouve l'adverbe à partir des adjectifs suivants puis complète convenablement le texte ci-dessous :

- | | | | | |
|--------------|-----------|-----------|----------|---------|
| ▪ malheureux | ▪ bruyant | ▪ discret | ▪ facile | ... / 4 |
|--------------|-----------|-----------|----------|---------|

« Par un soir d'été,

Maître renard (.....) rôdait,

Comme à son habitude, par le poulailler attiré,

Il cherchait pitance mais (.....)

À son approche, la poule s'effraie (.....)

Et le fait savoir (.....). »

Nombre de réponses justes : /20

FICHE PÉDAGOGIQUE N°9

Projet : n°2 / Séquence : n°1/ Classe : 2 A.M

Activité : Préparation à l'écrit

Objectif d'apprentissage

- Préparer les apprenants à créer des associations insolites en écrivant à la manière de J. Charpentreau

Poème-support : poème de J.Charpentreau

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Lis le début de ce poème de J.Charpentreau.

Qu'est-ce qui danse sur le chemin ?

C'est le lapin qui vend du pain

C'est la chanson du grand sapin

C'est le soir c'est le matin

C'est

C'est

C'est

C'est

C'est

II- Phase de la préparation à l'écrit

➤ Tu vas t'entraîner à faire des associations insolites.

1) Ecris une liste de 5 autres mots qui riment :

.....

.....

.....

.....

.....

2) Complète le poème avec la liste que tu as écrite.

III- Modèle de production

C'est le sable qui se plaint

C'est le soleil qui tend la main

C'est la rose au doux parfum

C'est la lune qui prend un bain

C'est hier et c'est demain.

FICHE PÉDAGOGIQUE N°10

Projet : n°2 / Séquence : n°1/ Classe : 2 A.M
--

Activité : Production écrite

Objectif d'apprentissage

- Pasticher un poème

Poème-support : Qu'est-ce qui fait le tour de la terre ?

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Relecture du poème étudié en compréhension de l'écrit : Qu'est-ce qui fait le tour de la terre ?

II- Phase d'expression écrite

Sujet : À ton tour, écris un poème à la manière de J.Charpentreau en :

a) répondant à la question suivante :

- Qu'est-ce qui vole dans le ciel ?

b) écrivant une liste des mots qui riment avec « *ciel* » (**Exemple** : miel)

- **Suggestion** : ailes - bretelles - fidèle - belle - sauterelle - coccinelle – hirondelle-Amel - naturelle ...

c) À présent, à toi de ...jouer : Qu'est-ce qui vole dans le ciel ?

C'est une abeille avec son miel.

C'est

C'est

C'est

C'est

C'est

(N'oublie pas de mentionner ton nom.)

Poème-support 8 : La mort des oiseaux

Le soir, au coin du feu, j'ai pensé bien des fois
À la mort des oiseaux, quelque part, dans les bois.
Pendant les tristes jours de l'hiver monotone,
Les pauvres nids déserts, les nids qu'on abandonne,
Se balancent au vent sur le ciel gris de fer.
Oh ! Comme les oiseaux doivent mourir l'hiver !
Pourtant, lorsque viendra le temps des violettes,
Nous ne trouverons plus leurs délicats squelettes
Dans le gazon d'Avril, où nous irons courir.
Est-ce que les oiseaux se cachent pour mourir ?

François Coppée

FICHE PÉDAGOGIQUE N°11

Projet : n°2 / Séquence : n°1/ Classe : 2 A.M

Activité : Lecture plaisir

Objectif d'apprentissage

- Perfectionner l'acte de lecture chez l'apprenant (l'entraîner à une lecture expressive)

Poème-support : La mort des oiseaux

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Faire identifier le genre de texte, le titre, le poète.
- Demander aux élèves de donner le mètre des vers de ce poème.

II- Phase de lecture silencieuse

III-Questions de compréhension

- a) À quoi pense le poète ?
 - b) Pendant quelle période de l'année pense-t-il à ces oiseaux ?
 - c) Quel sentiment anime le poète dans ce poème ?
- Demander aux élèves de relever le champ lexical de la *tristesse*.

IV-Phase de lecture expressive

- L'enseignant fera une lecture modèle du poème en respectant son rythme et son harmonie.
- Les élèves liront à tour de rôle.

AUTO-ÉVALUATION N°1

I-Activités de maniement de la langue

	Compréhension de l'écrit	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
Nombre des questions	10	10	15	05	20
Nombre des réponses justes	.....	.....	.....	.....	.....
Total des réponses justes					...../77

II- À toi de t'évaluer

	OUI	NON
1- Es-tu satisfait de ta production ?		
2- Tes vers riment-ils ?		
3- As-tu lu les poèmes de tes camarades ?		
4- Les trouves-tu meilleurs que le tiens ?		
5- Es-tu capable à présent de reconnaître un poème parmi d'autres types de textes ?		
6- Es-tu capable de donner le mètre d'un vers ?		
7- Es-tu capable de faire une lecture expressive d'un poème ?		
8- Te sens-tu capable d'écrire d'autres poèmes ?		
9- Souhaiterais-tu lire encore d'autres poèmes ?		
10- Quel thème privilégies-tu ?		

A 2. Fiches pédagogiques de la séquence n^o2 « Je fais un acrostiche »**Poème-support 1 : La Tour Eiffel**

Mais oui, je suis une girafe,
 M'a raconté la tour Eiffel.
 Et si ma tête est dans le ciel,
 C'est pour mieux brouter les nuages,
 Car ils me rendent éternelle.
 Mais j'ai quatre pieds bien assis.
 Dans une courbe de la Seine.
 On ne s'ennuie pas à Paris :
 Les femmes, comme des phalènes,
 Les hommes, comme des fourmis,
 Glissent sans fin entre mes jambes
 Et les plus fous, les plus ingambes
 Montent et descendent le long
 De mon cou comme des frelons.
 La nuit, je lèche les étoiles
 Et si l'on m'aperçoit de loin
 C'est que très souvent, j'en avale
 Une sans avoir l'air de rien.

Maurice Carême

FICHE PÉDAGOGIQUE N°1

Projet : n°2 / Séquence : n°2/ Classe : 2 A.M

Activité : Compréhension de l'écrit

Objectif d'apprentissage

- Saisir la signification globale d'un poème.

Poème-support : La Tour Eiffel

Durée : 1h

QUESTIONNAIRE D'ACCOMPAGNEMENT

I- Eveil de l'intérêt

- Quelle est la capitale de l'Angleterre ? Des Etats-Unis ? De la France ?
- Quels sont les monuments qui symbolisent ces capitales ?

II- Compréhension de l'écrit

- Qui est le poète de cette strophe ?
 - Combien de vers composent ce poème ?
 - S'agit-il de même rime ?
 - Quel est le monument décrit ?
 - À qui la compare-t-il ?
 - Pour quelle raison sa tête est-elle dans le ciel ?
- Attirer l'attention des élèves sur le fait que la raison d'être du poète est de créer des images puissantes avec peu de mots « *brouter les nuages* » / « *lèche les étoiles* ».
- Qu'apportent les nuages à la Tour Eiffel ?
 - Pour quelle raison, selon le poète, la Tour Eiffel brille-t-elle la nuit ?

III- Synthèse et prolongement

- Demander à quelques élèves de résumer oralement le poème.
- Solliciter une prise de parole afin de proposer une comparaison pour les monuments cités en phase d'éveil de l'intérêt.
- Mais oui, je suis, / Mais oui, je suis,
- M'a raconté la statue de la liberté. / M'a raconté l'horloge Big Ben

Réponses à titre indicatif

- Pour la statue de la liberté : une reine / une princesse / une fée ...
- Pour l'horloge : une pyramide / une fusée / le temps qui passe ...

Poème-support 2 : Pourquoi ?

Braconnier, pourquoi ?

Pourquoi faites-vous ça ?

Vous tuez de pauvres animaux

Pour avoir leurs peaux

Vous tendez des pièges

Pour les attraper

Vous faites de la surpêche

Pour les manger

Tigres, perroquets, requins

Y sont passés

Vous les tuez

Ce n'est pas très malin

Plusieurs d'entre eux se sont éteints
Comme une lumière éteinte, ils ne voient plus rien
Et ça sera la faute des humains
S'ils ne survivent point

Est-ce que c'est si amusant
De tuer des êtres vivants ?
Regardez la situation
Ils sont en voie d'extinction !

Ariane Therrien

FICHE PÉDAGOGIQUE N°2

Projet : n°2 / Séquence : n°2/ Classe : 2 A.M

Activité : Expression Orale

Objectif d'apprentissage

- Solliciter une prise de parole concernant le phénomène du braconnage.

Matériel : Support audio

Poème-support : Pourquoi ?

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Eveil de l'intérêt

- Nous avons déjà lu un poème concernant la pollution. Qui peut nous en rappeler le titre ?
- Toujours au sujet de l'environnement, qu'est-ce qui menace notre planète également ?

II- Explication des consignes de travail

- Vous allez écouter attentivement un texte.
- Vous allez prendre quelques notes essentielles pour répondre à un questionnaire.

III- Activités de l'oral

A. 1^{re} écoute : Mise en train

- S'agit-il d'un poème ?
- Qui est le poète ?
- Quel est le titre de ce poème ? Par quoi se termine-t-il ?
- Quelle est donc l'intention du poète ?
- Expliquer le mot « braconnier » puis faire rechercher par les élèves sa famille.
- Quel est donc le thème de ce poème ?

B. 2^e écoute : Expression dirigée

- Pour quelles raisons les braconniers tuent-ils ces pauvres bêtes ?
- Demander aux apprenants de relever du poème les animaux victimes du braconnage.
- Solliciter une prise de parole pour expliquer ce qui pousse les braconniers à agir ainsi.

C. 3^e écoute : Expression libre

- Attirer l'attention des élèves sur les termes «éteint »/« éteinte »/«extinction
- Par quel autre mot pouvons-nous remplacer « extinction » ?
- Solliciter les apprenants afin qu'ils donnent leur avis sur la disparition de la faune et son effet néfaste sur notre planète.

- Inviter les élèves à prendre la parole afin de présenter devant leurs camarades des mesures concrètes à même de protéger les animaux en voie de disparition.

Poème-support 3 : Environnement

Ensemble, luttons contre la pollution

Ne laissons plus nos déchets à l'abandon

Vivons pour ne plus être pollueurs

Il existera un monde meilleur

Respectons notre planète,

On ne doit plus être bêtes

Non, il ne faut plus que nous gaspillons

Non à la destruction de nos poumons

Ensemble, luttons tous pour notre poubelle

Miroir, miroir, dis-moi qui est la plus belle !

En ce monde si peu stable

Notre monde autour d'une table

Tous pour les stations d'épuration.

(M. G. G. et M. D. 5^eA)

FICHE PÉDAGOGIQUE N°3

Projet : n°2 / Séquence : n°2/ Classe : 2 A.M

Activité : Vocabulaire

Titre : Le champ lexical de la pollution

Objectifs d'apprentissage

- Découvrir un nouveau champ lexical
- Rechercher et employer des substituts lexicaux

Poème-support : Environnement

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Distribuer le poème-support.
- En se basant uniquement sur les aspects visuels (structure architecturale), demander aux élèves de déterminer le genre du texte, le nombre de strophes, les rimes.

II- Phase de découverte d'un champ lexical : La pollution

- Inviter les élèves à une lecture silencieuse du poème.
- Quel est le thème abordé dans ce poème ?
 - Faire relever les mots ou expressions se rapportant au thème de la pollution.
 - Demander aux élèves de relever la première lettre de chaque vers.
 - Porter-les linéairement au tableau.
- Quel mot découvrons-nous ? À quoi renvoie-t-il ?

À retenir

Dans tout texte, il y a souvent plusieurs mots qui se rapportent à un même thème ou à une même idée : on dit que ces mots forment un champ lexical. Ils peuvent être de natures différentes : nom, adjectif qualificatif, verbe, adverbe.

Exemple : Le champ lexical de la pollution : planète - recycler- déchet - poubelle- protéger - station d'épuration- environnement.

III- Phase d'application

1) Reprendre la liste des mots appartenant au champ lexical de la pollution (en ajouter éventuellement d'autres) puis demander aux élèves de former des phrases personnelles :

- Planète :
- Environnement :
- Terre :
- Protéger :
- Déchets :
- Recycler :
- Pollution :

..../7

2) Dans le cadre des « activités de réaction » et d'interdisciplinarité, encourager les élèves afin qu'ils réagissent au poème-support en l'illustrant par un dessin. Ils pourront éventuellement continuer leur tâche en séance d'éducation artistique où ils solliciteront l'aide de leur enseignant qui leur fournira un matériel varié comme de la peinture, du tissu, de la laine, des boutons, du carton, de la feutrine, des matériaux de recyclage.

..../3

Nombre de réponses justes :/10

Poème-support 4 : La sauterelle

Saute, saute, sauterelle,
Car c'est aujourd'hui jeudi
Je sauterai, non dit-elle,
Du lundi au samedi.

Saute, saute, sauterelle,
À travers tout le quartier.
Sautez donc, Mademoiselle,
Puisque c'est votre métier.

Robert Desnos

FICHE PÉDAGOGIQUE N°4

Projet : n°2 / Séquence : n°2/ Classe : 2 A.M

Activité : Lecture entraînement

Objectif d'apprentissage

- S'approprier les composantes expressives de la lecture de la poésie.

Poème-support : La sauterelle

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Mise en train

- Distribuer le texte.
- Faire identifier le genre et le poète.
- Faire identifier par les élèves le sujet traité.

II- Lecture entraînement

- De combien de strophes se compose ce poème ?
- De combien de vers se compose chaque strophe ?
- Faire compter le nombre de pieds de chaque vers.

Exemple: 1^{er} vers : sau / te, sau / te, sau / te / relle \Longrightarrow (7 pieds)

- L'enseignant procédera à une lecture du poème en respectant les composantes expressives : intensité de la voix, accent, intonation, silences, et expression du visage.
- Les apprenants réciteront le poème à tour de rôle.
- L'enseignant pourra même leur demander de le mémoriser.

Poème-support 5 : Un enfant m'a dit...

Un enfant m'a dit:

« La pierre est une grenouille endormie »

Un autre enfant m'a dit :

« Le ciel, c'est de la soie très fragile »

Un troisième enfant m'a dit :

« Grand-père, c'est le diable qui rit »

Un quatrième enfant m'a dit :

« L'océan, quand on lui fait peur, il crie »

Je ne dis rien, je souris.

Le rêve de l'enfant, c'est une oie.

Et puis je sais que la pierre,
Vraiment, est une grenouille,
Mais au lieu de dormir,
Elle me regarde.

Alain Bosquet

FICHE PÉDAGOGIQUE N°5

Projet : n°2 / Séquence : n°2/ Classe : 2 A.M

Activité : Grammaire

Titre : L'expression de la comparaison et de la métaphore

Objectif d'apprentissage

- Identifier et réemployer l'expression de la comparaison et de la métaphore

Poèmes-supports : La Tour Eiffel » et « Un enfant m'a dit...

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Lire le premier vers du premier poème-support.
 - À qui renvoie le pronom « je » ?
- Etablir le rapprochement entre la Tour Eiffel et la girafe : La tour Eiffel ressemble à la girafe.

II- Phase d'observation et d'analyse

A. La comparaison

- Demander aux élèves de retrouver dans le texte un même rapprochement, une même analogie entre deux éléments :

« Les femmes, comme des phalènes

Les hommes, comme des fourmis,

Glissent sans fin entre mes jambes. »

- À quoi les femmes sont-elles comparées ?
- À quoi les hommes sont-ils comparés ?
- Pourquoi cette comparaison avec de petits insectes ?
- Quel est l'outil de comparaison utilisé ?
- par quel autre mot ou expression peut-on le remplacer ?

(pareil à ... / semblable à ... / tel, telle .../aussi ...que/ à l'image de.../à la manière de.../ avoir l'air de ...)

- Demander aux élèves de compléter le tableau suivant :

B. La métaphore

- Observation et lecture du poème : *Un enfant m'a dit...*
- Amener l'élève à en saisir le sens global.
- Porter au tableau les 2^e, 4^e et 6^e vers.
- Faire retrouver les ressemblances établies par le poète.
- Attirer l'attention des élèves sur l'absence de termes comparatifs

À retenir

<p>Souvent, pour donner une vision nouvelle de la réalité, pour créer des images, les poètes ont recours à la comparaison ou à la métaphore (une comparaison sans outil de comparaison).</p>

III- Phase d'application

1) Construis des phrases comparatives avec les éléments suivants : .../6

- sage, image
- malin, singe
- souple, chat
- beau, ange
- blond, blé
- muet, tombe

2) Retrouve les comparaisons en complétant les phrases avec un des noms d'animaux suivants : **pinson, tortue, carpe, coq en pâte, loir, chameau.** .../6

- Sabrina a dormi comme (un loir)
- Elle est heureuse comme (un coq en pâte)
- Hatem est sobre comme (un chameau)
- Le prisonnier est muet comme (une carpe)
- La voiture avançait comme (une tortue)
- Elle est gaie comme (un pinson)

3) Comparaison ou **Métaphore** ? .../10 pts

- a. Je suis plus futé que mon camarade de classe. (...)
- b. Mon frère nage comme un poisson. (...)
- c. Cette chanteuse a une voix de rossignol. (...)
- d. Tu as vraiment des cheveux de soie ! (...)
- e. Nadia a les mêmes yeux que sa mère. (...)
- f. Cet homme est un vrai Turc. (...)
- g. Cet employé a moins d'expérience que son collègue. (...)
- h. Notre voisine est aussi bavarde que ma mère. (...)
- i. Mes enfants, vous êtes la lumière de mes yeux ! (...)
- j. La mère est une source intarissable d'amour et d'affection. (...)

Corrigé : a : C / b : C / c : M / d : M / e : C / f : M / g : C / h : C / i : M / j : M

Nombre de réponses justes :/22

FICHE PÉDAGOGIQUE N°6

Projet : n°2 / Séquence : n°2/ Classe : 2 A.M

Activité : Conjugaison

Titre : L'impératif présent

Objectif d'apprentissage

- Etudier les valeurs et la morphologie de l'impératif présent pour l'employer dans la confection d'un poème.

Poème-support : La sauterelle

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Demander à un ou deux élèves de venir sur l'estrade et de lire par cœur le poème : La sauterelle.
- Présenter brièvement l'insecte et attirer l'attention des élèves sur la manière dont il se déplace.

II- Phase d'observation et analyse

- Faire observer les deux vers suivants :

« *Saute, saute, sauterelle*

.....

Sautez donc Mademoiselle. »

- Demander aux apprenants de relever le verbe.
- Faire retrouver l'infinitif et le temps auquel il est conjugué.
- Faire observer l'absence du pronom et du (s) à la 2^e personne du singulier.

À retenir

L'impératif sert à exprimer un ordre, un conseil. Il ne se conjugue qu'à trois personnes sans sujets exprimés.

III- Phase d'application

- Recopie le poème ci-après pour qu'il s'adresse à une seule personne. .../5

Conseils donnés par une sorcière

Retenez-vous de rire

Dans le petit matin !

N'écoutez pas les arbres

Qui gardent les chemins !

Ne dites pas votre nom

À la terre endormie

Qu'après minuit sonné !

À la neige, à la pluie

Ne tendez pas la main !

N'ouvrez votre fenêtre

Qu'aux petites planètes

Que vous connaissez bien !

Jean Tardieu

Nombre de réponses justes : .../5

Poème-support 6 : Le vent

Souffle, souffle le vent

Souffle sur les arbres

De mon champ.

Ecris-moi une mélodie

Pour que je la lise dans mon lit.

Et m'endorme, doucement..

En faisant des rêves d'enfants.

Anaïs

FICHE PÉDAGOGIQUE N°7

Projet : n°2 / Séquence : n°2/ Classe : 2 A.M

Activité : Lecture-mémoire

Objectif d'apprentissage

- Développer la mémoire des apprenants.

Poème-support : Le vent

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Identifier le poète : une enfant appelée Anaïs
 - De combien de vers ce poème est-il constitué ?

II- Questions de compréhension

- Quel est le thème de ce poème ?
- À qui s'adresse la poétesse ?
- Que lui demande-t-elle ?
- Expliquer le mot « mélodie »

III- Lecture expressive

- Proposer un modèle de lecture expressive aux élèves.
- Solliciter quelques « bons » élèves pour monter sur l'estrade et lire le poème devant leurs camarades.

IV- Lecture-mémoire

- Faire apprendre par cœur ce poème par l'ensemble de la classe et envisager une évaluation notée.

Poème-support 7 : Le hibou

Caillou, genou, chou, pou, joujou, bijou,

Répétait sans fin le petit hibou.

Joujou, bijou, pou, chou, caillou, genou,

Non, se disait-il, non ce n'est pas tout.

Il y en a sept pourtant, sept en tout :

Bijou, caillou, pou, genou, chou, joujou.

Ce n'est ni bambou, ni clou, ni filou...

Quel est donc le septième ? Et le hibou,

La patte appuyée au creux de sa joue,

Se cachait de honte à l'ombre du houx.

Et il se désolait, si fatigué

Par tous ses devoirs de jeune écolier

Que son nom, oui, son propre nom, hibou,

Prenait, lui aussi, un x au pluriel.

Qu'il oubliait, en regardant le ciel

Entre les branches épaisses du houx,

Maurice Carême

FICHE PÉDAGOGIQUE N°8

Projet : n°2 / Séquence : n°2/ Classe : 2 A.M

Activité : Orthographe

Titre : Le pluriel des noms en « ou »

Objectif d'apprentissage

- Retenir la règle des pluriels des noms en -ou et les 7 exceptions à travers un poème.

Poème-support : Le hibou

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Rappel

- Rappeler la règle générale du pluriel : En général, on forme le pluriel d'un nom en ajoutant un -s à la fin du nom.

II- Observation

- 1) Observation et lecture du poème-support.
 - 2) **Questions de compréhension globale**
 - « Maurice Carême » avez-vous déjà rencontré ce nom ?
 - Pourriez-vous citer quelques uns de ses poèmes déjà étudiés ?
 - De combien de strophes ce poème est-il constitué ?
 - Par quel son se termine le titre ?
- Procéder à une description succincte de l'oiseau.

III- Analyse

- Quelle règle d'orthographe ce poème veut-il confirmer ?
- Solliciter quelques élèves afin de reformuler cette règle.

- Demander aux élèves de coller sur leur cahier de leçon ce poème, après avoir porté la date, l'activité et son titre.

IV- Application

- 1) Colorie dans cette grille les sept mots en "-ou" qui prennent un"-x" au pluriel en utilisant une couleur différente pour chaque mot./7

A	G	E	N	O	U	C
T	R	O	U	S	R	A
B	O	U	E	C	J	I
A	V	O	U	H	O	L
M	H	I	B	O	U	L
B	S	P	O	U	J	O
O	O	B	I	J	O	U
U	U	C	L	O	U	N

- 2) Complète cette grille de mots-croisés en t'aidant des définitions. Attention, tous les mots doivent être mis au pluriel !/7

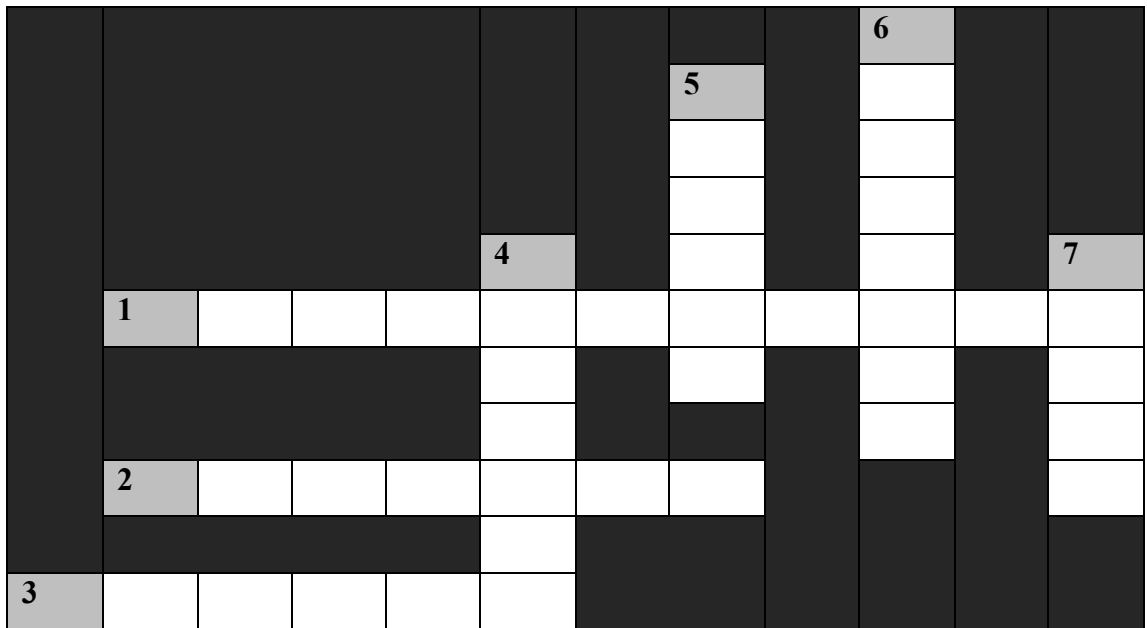
Horizontalement

1. Animaux sauteurs qui vivent en Australie.
2. Ornements que l'on porte au cou, à la main ou au poignet.
3. Légumes qui peuvent être « fleur » ou « de Bruxelles ».

Verticalement

4. Articulation de la jambe.
5. On les enfonce avec un marteau.
6. Ils constituent la nourriture favorite des grands pandas.
7. On les économise pour pouvoir s'acheter ce que l'on désire.

Nombre de réponses justes :/14



Corrigé de la grille de mots- croisés

									6		
							5		B		
							C		A		
							L		M		
					4		O		B		7
	1	K	A	N	G	O	U	R	O	U	S
					E		S		U		O
					N				S		U
	2	B	I	J	O	U	X				S
					U						
3	C	H	O	U	X						

Poème-support 8 : Le cartable rêveur

Pendant que tu étais
Sur la plage, cet été,
Ou bien dans la forêt,
As-tu imaginé
Que ton cartable rêvait ?
Il rêvait d'avalier
Des crayons, des cahiers,
Puis d'aller, comme on vole,
Sur le chemin de l'école.

Carl Norac

FICHE PÉDAGOGIQUE N°9

Projet : n°2 / Séquence : n°2/ Classe : 2 A.M

Activité : Préparation à l'écrit

Objectif d'apprentissage

- Reconstituer un poème écouté

Poème-support : Le cartable rêveur

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Rappel des différents thèmes abordés dans les poèmes lus en classe.

II- Phase d'écoute et de compréhension

- Lire le poème à haute voix puis interroger les élèves sur la compréhension :
 - Qui a écrit ce poème ?
 - Quel en est le thème ?
- Demander aux élèves de repérer les différentes rimes.

III- Phase de reconstitution

- Porter au tableau des passages du poème et demander aux élèves de le reconstituer entièrement.

Le cartable rêveur

Pendant que tu étais

Sur la _____, cet _____

Ou bien dans la _____

As-tu imaginé

Que ton _____ rêvait ?

Il rêvait d' _____,

Des _____, des _____,

Puis d'aller, comme on vole,

Sur le _____ de l' _____.

Carl Norac

FICHE PÉDAGOGIQUE N°10

Projet : n°2 / Séquence : n°2/ Classe : 2 A.M

Activité : Production écrite

Objectif d'apprentissage

- Choisir un thème et rédiger un poème personnel à insérer dans un recueil de poésie confectionné par la classe.

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Rappel des différents thèmes abordés dans les poèmes déjà étudiés.

II- Production écrite

- Sélectionner trois ou quatre thèmes ayant retenus l'attention des élèves.

Exemple : la nature, l'école, les animaux, les saisons de l'année, la famille, le voyage ...etc.

- Pour chaque thème solliciter les apprenants afin qu'ils dressent une liste de mots son champ lexical.
- Les élèves devront également déterminer le nombre de strophes que comportera le poème, le nombre de vers ainsi que la mesure.
- L'enseignant pourra également imposer une contrainte et proposer aux élèves de commencer chacun de leur vers par une lettre de sorte à obtenir un acrostiche (cf. poème : Environnement)

Exemple

M.....
A.....
M.....
A.....
N.....

O.....
U.....
A.....
R.....
G.....
L.....
A.....

III- Production à obtenir à titre indicatif

Mon jardin

Mon jardin brille le matin
.....parfum
..... arbres
.....

Mon chat

Mon chat s'appelle minou
.....
.....très doux
.....du lait
.....

Ma mère pour moi tu es :

Amour plein de tendresse,

Main qui toujours caresse.

Ah toutes les armées

Ne sauraient nous délier.

Poème-support 9 : Demain, dès l'aube...

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.
Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.
Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Victor Hugo, *Les Contemplations*

FICHE PÉDAGOGIQUE N°11

Projet : n°2 / Séquence : n°2/ Classe : 2 A.M

Activité : Lecture-poésie

Objectifs d'apprentissage

- Faire connaître un grand nom de la poésie française du XIX^e siècle.
- Développer le goût de la poésie aux jeunes apprenants.

Poème-support : Demain, dès l'aube...

Durée : 1h

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

I- Phase d'imprégnation

- Demander aux élèves de citer des noms de poètes ou de fabulistes français déjà étudiés.

II- Phase d'observation et de compréhension globale du poème

- Solliciter une prise de parole des élèves afin de faire ressortir les éléments suivants : le poète, le nombre de vers, le nombre de pieds.
- Attirer leur attention sur le fait que ce poème n'est pas construit en strophes.
- Faire relever les différentes rimes.
- Demander à un élève de lire le titre puis de relever les marques d'énonciation relatives aux personnages « je » / « tu ».
- Solliciter les apprenants afin qu'ils émettent, à partir de ces indices d'énonciation, leurs hypothèses de sens concernant l'émetteur et le destinataire.
- Attirer l'attention des élèves sur le contraste « **jour** »/ « **nuît** » dans le huitième vers (usage fréquent en poésie).

III- Phase de lecture-poésie

- Dévoiler aux élèves le contexte dans lequel ce poème a été écrit : décès de la fille de Victor Hugo, Léopoldine, par noyade.
- L'enseignant lira le poème en marquant donc le ton de la tristesse et de la mélancolie. Il veillera à marquer les pauses et à utiliser les composants de la communication, non-verbale (kinésie, proxémie)
- Inviter les élèves à réciter expressivement le poème.
- Dans le cadre de l'interdisciplinarité solliciter le professeur de musique afin de trouver le ton musical correspondant à ce poème.

AUTO-ÉVALUATION N°2

I-Activités de maniement de la langue

	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
Nombre des questions	10	22	22	14
Nombre des réponses justes	.....	.....	.....	.....
Total des réponses justes				...../68

II- À toi de t'évaluer

	OUI	NON
1- As-tu facilement trouvé ton thème ?		
2- Parmi les poèmes que tu as étudiés, y en a-t-il qui traitent du même thème que celui que tu as choisi ?		
3- As-tu eu des difficultés à faire rimer tes vers ?		
4- As-tu pris en considération la mesure ?		
5- As-tu trouvé le besoin d'employer l'impératif présent?		
6- As-tu utilisé une comparaison dans ton poème ?		
7- As-tu utilisé une métaphore ?		
8- As-tu utilisé des rimes contenant le son [u]		
9- As-tu illustré ton poème par un dessin ?		
10- Penses-tu qu'il peut être illustré par un morceau de musique ?		
11- As-tu réussi à apprendre un poème par cœur ?		
12- Es-tu satisfait du recueil de poésie de ta classe ?		

Séminaire Nombre :.....

Stage suivi En Algérie En France

*Si non, dites pourquoi ?

.....
.....
.....

6) Etablissement actuel :

7) Circonscription :

8) Grade : Titulaire Stagiaire Suppléant

9) Le nombre de classes de 2 AM qui vous sont attribuées :

10) Le nombre d'élèves dans chaque classe :

11) Quel genre littéraire appréciez-vous le plus ?

Le roman Le théâtre La fable La poésie

12) Avez-vous déjà composé un poème ? Oui Non

13) Le volume horaire était-il suffisant pour la réalisation du projet relatif à la poésie ?

Oui Non

14) Le projet mis à l'expérimentation a-t-il connu une rupture dans sa réalisation ?

Oui Non

*Si oui, quel (s) en est (sont) le (s) motif (s) ?

.....
.....
.....

15) Avez-vous opéré des changements dans le projet proposé ?

Oui Non

*Si non, de quelle nature sont-ils?

Supports Activités langagières Consignes de travail Autres

Précisez :

16) Quel pourcentage donnez-vous aux élèves sachant reconnaître le texte poétique parmi d'autres genres ?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

17) Quel pourcentage donnez-vous aux élèves sachant identifier les rimes d'un poème?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

18) Quel pourcentage donnez-vous aux élèves pouvant faire rimer des vers entre eux?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

19) Quel pourcentage donnez-vous aux élèves sachant donner le pied d'un vers?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

20) Quel pourcentage donnez-vous aux élèves étant capables de créer des associations insolites en pastichant un poème?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

21) Quel pourcentage donnez-vous aux élèves étant capables d'employer des comparaisons dans une production poétique?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

22) Quel pourcentage donnez-vous aux élèves étant capables de créer des métaphores dans leurs poèmes?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

23) Quel pourcentage donnez-vous aux élèves réussissant à produire un acrostiche?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

24) Quelles sont les erreurs les plus souvent rencontrées dans les productions poétiques de vos élèves ?

Orthographe Syntaxe Conjugaison

Vocabulaire restreint Incorrections de langue

25) Quel pourcentage donnez-vous aux élèves étant capables de réciter par cœur un poème?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

26) Quel pourcentage donnez-vous aux élèves étant capables de le faire d'une manière expressive?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

27) Parmi les thèmes proposés dans le projet mis à l'expérimentation, quel était leur thème favori ?

La famille L'école Les animaux L'environnement Autres

Précisez :

28) Sentiez-vous une motivation particulière chez vos apprenants dans la réalisation de ce projet ? Oui Non

*Si non, quels étaient les principaux obstacles rencontrés?

.....

29) Que proposeriez-vous pour y remédier ?

.....
.....
.....
.....

30) Pensez-vous qu'il serait judicieux de remplacer, dans le programme de 2 AM, le projet relatif à la fable par celui portant sur la poésie ? Oui Non

*Si non, dites pourquoi?

.....
.....
.....
.....

31) Avez-vous ressenti chez vos élèves l'envie de continuer à produire et à lire des poèmes en dehors du contexte scolaire ?

Oui Non

32) Quel est votre pourcentage de satisfaction par rapport :

-au contenu du projet ?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

-à votre liberté d'initiative pédagogique ?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

-au niveau réel de vos élèves ?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

-aux résultats obtenus ?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

33) Parmi les qualificatifs suivants, choisissez ceux qui s'appliquent à l'attitude de vos élèves quant à leur apprentissage des aspects de la fonction poétique et à leurs efforts ?

Très motivés

Motivés

Indifférents

Contraints

Efforts suffisants

Efforts remarquables

Efforts moyens

34) Etes-vous pour la reconduite de cette expérience en classe de 4 AM ?

Oui

Non

A 4. Pastiche enfantins



Qu'est-ce qui vole dans le ciel ?

- ♥ C'est l'abeille avec son miel.
- ♥ C'est la demoiselle cocoonelle.
- ♥ C'est la nuit avec ses étoiles.
- ♥ C'est le nuage en dentelle.
- ♥ C'est l'oiseau du coranuel.
- ♥ C'est le monde des sauteuses.

BOUVERDA
(11 ans)
Collège Moulay Sahl
- Charja -

Qu'est-ce qui vole dans le ciel ?

- C'est l'abeille qui donne le miel.
- C'est le lion, c'est la gazelle.
- C'est le cheval qui a des ailes.
- C'est la sauteuse et la jule cocoonelle.
- C'est mon frère qui mange le coranuel.
- C'est moi et mon voisin Daniel.
- C'est ma prof qui était exceptionnelle.
- C'est il, et elle.
- C'est la vérité et c'est le miel.
- C'est la lampe, c'est la chandelle.

Bergheim A. (12 ans)
Collège Ben Badis

Qu'est-ce qui vole dans le ciel ?

- C'est une abeille avec son miel.
- C'est un large espace dans le ciel.
- C'est la lumière de la lune et des étoiles.
- C'est un cheval blanc avec ses ailes.
- C'est une fleur très belle.
- C'est un oiseau comme un aigle dans le ciel.

Badoui M. (14 ans)
Collège : Talah Eddine (Ngoussa)

Production écrite :

Qu'est-ce qui vole dans le ciel ?

- C'est la vache qui donne un lait naturel.
- C'est un oiseau sur la tour Eiffel.
- C'est un pigeon sans ailes.
- C'est le conte de l'ogre et la belle.
- C'est la brillance de l'arc en ciel.

Alloune R. (12 ans)
Collège 14 Octobre 1962.

Qu'est-ce qui vole dans le ciel?

- C'est l'abeille avec son miel,
- C'est le dieu du ciel,
- C'est l'oiseau sans ailes,
- C'est les couleurs de l'arc en ciel,
- C'est la chaleur du soleil.

D. Habita
(12 ans)

Collège Moulay Larbi
-Charfa-

Qu'est-ce qui vole dans le ciel?

- C'est le cri de l'hirondelle,
- C'est une jolie coccinelle,
- C'est une ruche pleine de miel,
- C'est le lien fraternel,
- C'est l'amour éternel.

N. ZIDOURI
« 12 ans »

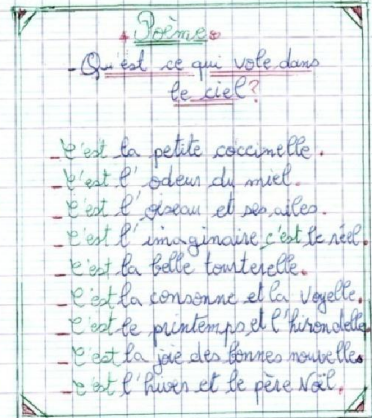
Collège Moulay Larbi
-Charfa-



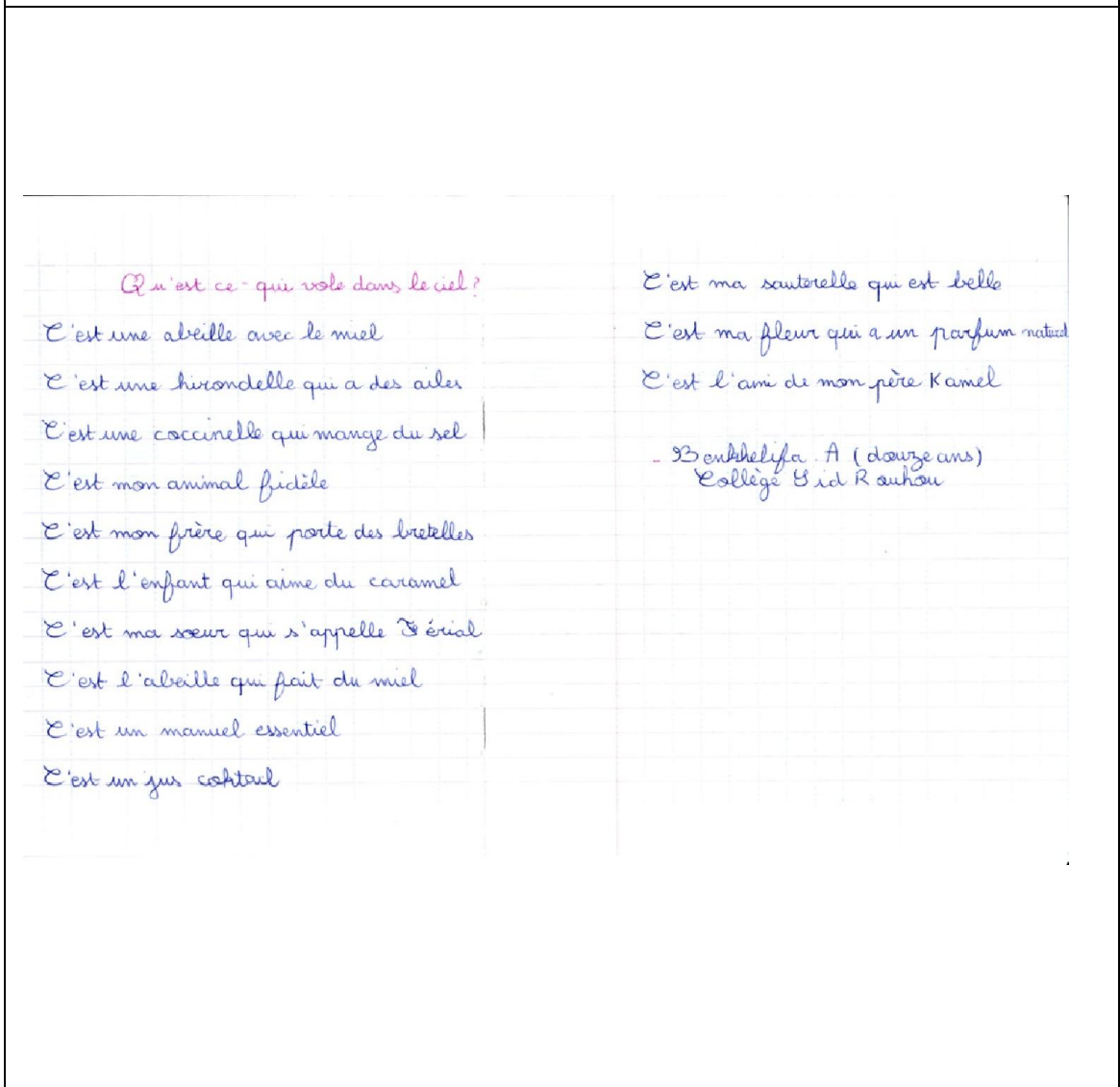
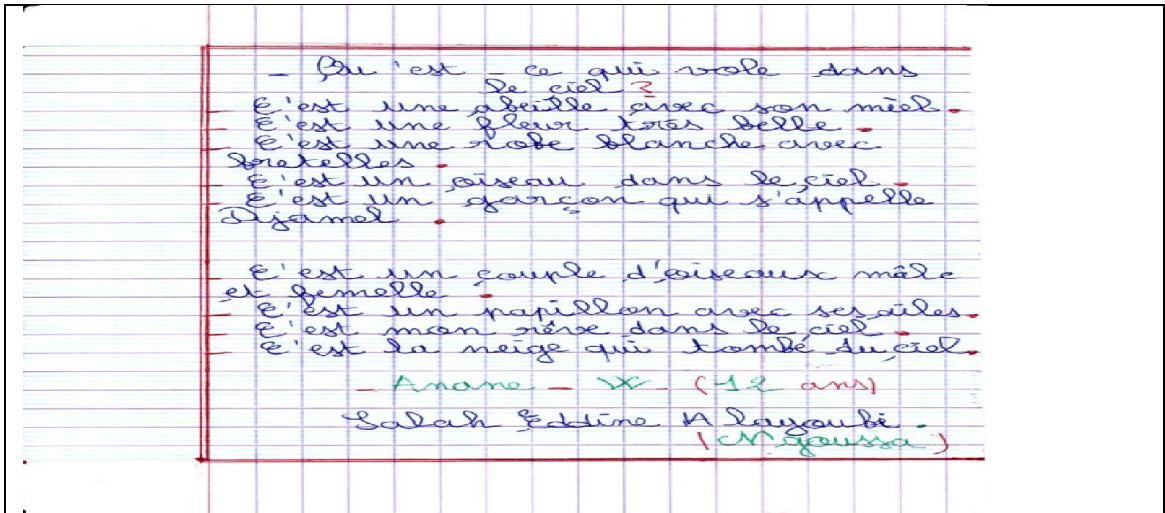
Qu'est-ce qui vole dans le ciel?

- Est une abeille avec son miel.
- Est l'oiseau qui vole dans le ciel.
- Est la poule naturelle.
- Est la maison qui est belle.
- Est l'hirondelle qui est fidèle.
- Est le grand arbre rebelle.

Jladjudy E. 12 ans
Collège Aicha ouma
El Mounimine



Mabrouki M.R. (11 ans)
Collège Ibn Khaldoun



A 4. Acrostiches enfantins

PAPA

Petit poème à toi,
Amour et respect,
Parce que tu penses à moi,
Aujourd'hui je te dis merci.

Ellelil D. (13 ans)
 Collège - Lala Fatma N'soumer

Maman

Maman est belle comme un ange.
 Aime faire le nettoyage et range.
 Maman lumière de notre demeure.
 Agréable, au fond et meilleure.
 Nous plonge dans son grand cœur.
 Je t'aime maman.
 Boualay W. (13 ans) - I.B.H.
 El Is Kalani - Ouargla

Maman

Ma chère et douce maman.
 Aussi gentille que je puisse l'espérer.
 Ma chère et douce maman.
 Aujourd'hui comme tous les jours tu es
 la mère rêvée.
 Ne sachant que faire pour te remercier,
 j'ai écrit ce poème qui
 traduit ma pensée.

D. Habita
 (12 ans)
 Collège Moulay Larbi
 - Charfa -

MAMAN

Magnifiquement belle.
 Adorable et gentille.
 Magique et souriante.
 A gracieuse et artiste.
 Naturellement parfaite.

Nettari L. (12 ans)
 Collège: Lala Fatma N'soumer.



MA SŒUR

Soir, matin, ma petite sœur pleure,
 Ouvre ses yeux comme une fleur,
 Elle tète du lait plein de beurre,
 Un grand bisou pour ma meilleure,
 Rien que **MARIA**, me donne le bonheur.

M.A HOUICHI
 (12 ans)
 Collège Moulay Larbi
 - Chorfa -

Frère

Frère tu es pour moi comme une
 Bougie dans ma vie
 Roi dans la maison car tu me
 protèges
 Et tu m'aimes toujours
 Regarde moi plus chaque moment
 Et chaque jour je veux te dire
 « je t'aime »
 A vous, M. (age 12 ans)
 Collège Lalah Erdine (Khour
 Ma)

FATIMA

* Fatima comme la rose.
 * Ange merveilleuse.
 * Tous les gens l'aiment.
 * Important, je suis pas poète
 * Mais je te dis simplement,
 * Aujourd'hui c'est ta fête.

.Nettari L. (12 ans)
 Collège Lala Fatma n'soumer

Ma mère

♥ Ma mère c'est mon cœur ♥
 Ah! tu es ma fleur
MAMAN
 Mon cœur ton cœur espère
 A toi tout le bonheur et la gloire
 Nos rêves sont toi
 C'est comme un feu magique
 ♥

MAMAN

♥
 Boussouma c. Douze ans
 Collège Sid Bouhrou


<p style="text-align: center;"><u>OUARGLA</u></p> <p>Oh, regardez, c'est magnifique Une image et ses couleurs magique Avec un grand palmier Riche au dunes de sable d'or Généreux par sa beauté naturelle Le bijou du Sahara du Ouargla Ah! Dieu garde-nous Ouargla et tous les Algériens Melahouki M. (19 ans) Collège: Salah Eddine (Ngousma)</p>	<p style="text-align: center;"><u>OUARGLA</u></p> <p>Oasis dans le grand Sahara d'or, Une belle ville du Sud d'Algérie, Ange, je t'adore toute ma vie. Rose de sables, palmiers sont un trésor, Grande et vaste comme un ciel, Le vent, la chaleur les amis fidèles, Ah, quel plaisir d'habiter cette ville.</p> <p style="text-align: right;">Salogag M. (15 ans)</p> <p style="text-align: right;">Collège: Lala Fatma N'saumer</p>
---	---

A 6. Quelques Sujets d'examens portant sur le langage poétique

Sujet 1

CEM : Lala Fatma N'soumer. OUARGLA.	Devoir surveillé n : 02 du 2 ^{ème} trimestre. 2015 – 2016 Niveau: 2AM	Nom : Prénom : Classe :
--	--	---

Texte :



L'artiste super drôle d'un soir,
 Envahit la piste étoilée avec plaisir,
 C'est lui, tout le monde le sait !
 Les enfants l'attendent comme un ami,
 On s'amuse comme des "petits fous",
 Wagon d'applaudissements multiples,
 Numéro 1, champion du rire.

www.poesiea.ec

Questions :

I- Compréhension de l'écrit :

- 1- Choisis la bonne réponse : (.../2pts)
 a- Ce texte est : - un conte - un poème - une fable
 b- Ce texte est composé de : -10 vers - 7 vers - 3 vers
- 2- Trouve le titre de ce texte ? (.../1pt)

- 3- Qui attend cet artiste comme ami ? (.../1pt)

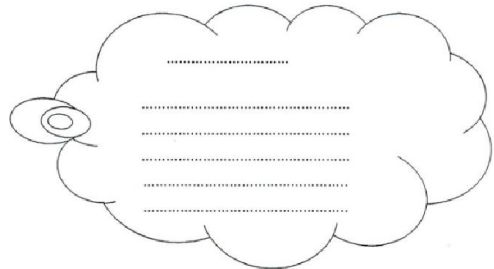
- 4- Relève du texte : (...4pts)
 a- deux mots qui riment ensemble :/.....
 b- deux mots appartenant au champ lexical du mot « clown »

- 5- Compte le nombre de pieds du vers suivant : (.../3pts)
 C'est lui, tout le monde le sait (.....)
- 6- Retrouve les comparaisons en complétant les phrases suivantes : (.../2pts)
 a- La voiture brille comme.....
 b- Il a un long cou comme.....
- 7-Réécrit le verbe de cette phrase à la 2^{ème} personne de singulier de l'impératif présent (.../1pt)
 Applaudissez le champion de rire. →le champion de rire.
- 8- Complète (.../1pt)
 Le clown est debout sur sa genou → Le clown est debout sur ses deux

II- Production écrite : (5pts)

-Réécrit les expressions suivantes sous forme d'un poème en cinq vers.
 Uniforme bleu – Gaze légère au vent – Nouveau ciel – Et rondes boules de coton – Azur de printemps.

-Trouve son titre à partir de la première lettre de chaque vers.
 de



Sujet 2

C.E.M : Aicha Om EL-Mouminine
Année : 2015/2016

NIVEAU :2AM
DUREE : 2h

Composition De Français

2émeTRIMESTRE

TEXTE :

Je voulais, maman gentille,
T'offrir de belles jonquilles
En un bouquet engageant.
J'ai regardé les boutiques
Mais les prix sont fantastiques
Et ma bourse a peu d'argent !

Alors, au fond de ma tête,
J'ai composé pour ta fête
Un tout petit compliment,
Et je t'offre ce poème
Pour te dire que je t'aime,
Je t'aime bien fort, maman.

Michel Beau

QUESTIONS

Compréhension de l'écrit : (14 pts)

- 1- Comment on appelle ce genre de texte ?
 un conte un poème une légende
- 2- Comment on appelle l'auteur de ce genre de texte ?
 Journaliste conteur poète
- 3- Qui a écrit ce texte ?
- 4- Comment on appelle la première partie de ce texte ?
- 5- Compter le nombre de vers composant ce poème ?
- 6- Associez les mots qui riment ensemble :

boutiques - fête - argent - fantastiques - poème - gentille - engageant -
tête - jonquilles - maman - aime - compliment.

7- Dans ce poème il y a combien de rimes ?

8- Donnez le mètre des 3 premiers vers ?

10-Souligne l'adjectif qualificatif de groupe nominal suivant :

- Un tout petit compliment.

11-Conjugué les verbes de ces deux vers au présent de l'indicatif :

Cher papa je t'(aimer).

Tu (être) un papa on or.

12-Donnez les adverbes qui dérivent des adjectifs suivants :

gentille - joli - évident.

Production écrite : (6pts)

Complète le poème suivant par les mots suivants :

Libère - l'envers - chant - rire - vert - oiseau

C'est le de la mer

C'est l' qui se

C'est un nuage à

C'est le de l'arbre

A 7. Inventaire des tableaux

Tableaux	Pages
Tableau 1 : L'organisation d'une séquence	42
Tableau 2 : Tableau synoptique de la 1 ^{re} séquence du projet à expérimenter	44
Tableau 3 : Tableau synoptique de la 2 ^e séquence du projet à expérimenter	46
Tableau 4 : Taxonomie des opérations cognitives en cours d'apprentissage	49
Tableau 5 : Éléments constitutifs de l'échantillon	52
Tableau 6 : Grille adaptée d'évaluation de l'écrit	63

A 8. Inventaire des schémas

Schémas	Pages
Figure 1 : Sexe des enseignants collaborateurs	54
Figure 2 : Moyenne d'âge des enseignants collaborateurs	55
Figure 4 : Expérience professionnelle des enseignants collaborateurs	56
Figure 5 : Grade des enseignants collaborateurs	56
Figure 6 : Évaluation du projet par les enseignants collaborateurs	58
Figure 7: Horaire et contenu du projet expérimenté	59
Figure 8 : Éléments d'identification du fait poétique par les apprenants soumis à l'expérience	61
Figure 9 : Compétences d'écriture poétique chez les apprenants soumis à l'expérience	61
Figure 10: Aptitude de mémorisation et de mise en voix du poème chez les apprenants soumis à l'expérience	62
Figure 11 : Niveau des apprenants et résultat obtenus	64
Figure 12 : Appréciation du travail des apprenants soumis à l'expérience	66

Références bibliographiques

Ouvrages

- 01 AQUIEN. M., *Dictionnaire de poétique*, Paris : LGF, 1993.
- 02 AIT OUALI. N., *De la pédagogie de projet et de l'enseignement de la langue amazighe en Kabylie*, Tizi-Ouzou : L'Odysée, 2013.
- 03 ARAGON. L., *Le Fou d'Elsa*, Paris : Gallimard, 1963.
- 04 BARTHES. R., *Le degré zéro de l'écriture*, Paris : Seuil, 1972.
- 05 BORDALO. I. et GINESTET. J-P, *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette Education, 1993.
- 06 BOUDJEDIR. A., *Comment améliorer le rendement scolaire*, Alger : Houma, 2000.
- 07 BOUTINET. J-P., *Anthropologie du projet*, Paris : PUF, 1990.
- 08 COCTEAU. J., *Le Secret professionnel*, Paris : Sans Pareil, 1925.
- 09 DESMONS. F., *Enseigner le FLE*, Paris : Belin, 2005.
- 10 DOUGE. D., *Etre professeur*, Lyon : Chronique sociale, 2013.
- 11 ETERSTEIN. Cl., *Littérature française de A à Z*, Paris : Hatier, 1998.
- 12 FAVRE. D., *Cessons de démotiver les élèves*, Paris : Dunod, 2010.
- 13 GAUTIER. B., *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données*, Québec : PUQ, 2010.
- 14 GEORGES. J., *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Tournier : Casterman, 1991.
- 15 GIASSON. J., *Les textes littéraires à l'école*, Bruxelles : De Boeck, 2005.
- 16 HUBERT. M., *Apprendre en projet, la pédagogie du projet-élèves*, Lyon : Chronique Sociale, 2005
- 17 JAKOBSON. R., *Essai de linguistique générale*, Paris : Minuits, 2003.
- 18 JOLIBERT. J & SRAÏKI. Ch & HERBEAUX. L., *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Paris : Hachette Education, 1992.
- 19 KLINKENBERG. J-M., *Précis de sémiotique générale*, Bruxelles : De Boeck, 1996.
- 20 MANGENOT. F et LOUVEAU. E., *Internet et la classe de langue*, Péronnas : CLE International, 2011.
- 21 MEIRIEU. Ph., *Apprendre... oui, mais comment*, France : ESF éditeur, 1987.
- 22 MULLER. F., *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant*, Paris : L'Etudiant, 2012.
- 23 NARCY-COMBES. M-F., *Précis de didactique*, Paris : Ellipses, 2005.
- 24 PERRENOUD. Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux : ESF, 1994.
- 25 POMPIDOU. G., *Anthologie de la poésie française*, Paris : LGF, 2008.
- 26 POSLANIEC. Ch., *Aborder la poésie autrement à l'école*, Paris : RETZ, 2010.
- 27 PROULX. J., *Apprentissage par projet*, Québec : Presse Universitaire, 2004.

Références bibliographiques

- 28 RIMBAUD. A., *Arthur Rimbaud : œuvres complètes*, Paris : Gallimard, 1972.
- 29 THEVEAU P. et J.LECOMTE, *Théorie de l'explication littéraire par l'exemple*, Paris : Roudil, 1984.
- 30 TURIEL. F., *L'analyse littéraire de la poésie*, Paris : Armand Colin, 1998.

Documents scolaires

- 31 AYAD. M., *Mon livre de Français 3 année moyenne*, Alger : ONPS, 2012-2013.
- 32 BOUZELBOUDJEN. H., *Français 2 A.M, livre du professeur*, Alger : ONPS, 2011.
- 33 SADOUNI-MADAGH. A., *Manuel de Français 2 A.M*, Alger : ONPS, 2011-2012.

Articles

- 34 BENSALÉM. Dj., « En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? » in *Synergie Algérie n°9*, 2010.
- 34 BOUALLAG. M., « De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences », Université Mouloud Mammeri- Tizi Ouzou, Algérie. Disponible en ligne sur le site [www.pagesrec.ocg/web2001/acticle.php?Sid=431], consulté le 21-02-2016.
- 35 PERRENOUD. Ph., « Construire des compétences à l'école est-ce tourner le dos aux savoirs ? », Faculté de psychologie et de science de l'éducation, Université de Genève, 1998. Disponible en ligne sur le site [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php1998/1998/34.htm/], consulté le 20-02-2016.

Dictionnaires

- 36 BOUFFARTIGUE. J et DELRIEU. A-M., *Les racines grecques*, Paris : Belin, 1996.
- 37 MORIER. H., *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris : PUF, 2006.

Références bibliographiques

Sitographie

- 38 www.lescoccinelles.fr/poesie.html, consulté le 09/06/2015.
- 39 www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_poesieimag.pdf, consulté le 15-01-2016.
- 40 www.memoireonline.com/12/13/8323/m_Elaboration-des-situation-d-integration12.html, consulté le 27-02-2016.

Résumé

Puisque la communication poétique a été occultée dans les programmes du cycle moyen, l'objet de notre mémoire est donc de redonner à la poésie la place qui lui sied à travers l'élaboration d'un projet pédagogique destiné aux élèves de 2 A.M en entreprenant l'expérimentation de ce projet dans douze collèges de la wilaya de Ouargla pour voir si la communication à fonction poétique introduite dans le cadre de la pédagogie du projet pourrait être un facteur de motivation et d'amélioration du niveau desdits apprenants en FLE.

Mots-clés : communication poétique, expérimentation, feedback, fonction poétique, production poétique, pédagogie du projet.

المخلص

نظرا لإسقاط النص الشعري كأداة للتواصل من برامج تدريس اللغة الفرنسية في مستوى التعليم المتوسط، فإن هذه المذكرة ترمي إلى إعادة إعطائه المكانة التي تليق به عن طريق اقتراح مشروع بيداغوجي موجه لتلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط والذي تم تجريبه في المستوى المذكور عبر اثنا عشر متوسطة بولاية ورقلة وذلك بهدف معرفة مدى تحفيز هذا النوع من التواصل للتلاميذ المعنيين وإسهامه في رفع مستواهم في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات الدالة : التواصل الشعري، التجريب، التقييم، الوظيفة الشعرية، النتائج الشعري، بيداغوجية المشروع.

Summary

Since poetic communication was overshadowed in the programs of intermediate level in the teaching of French, the aim of our dissertation is to make poetry occupy the position that it deserves through the formulation of a pedagogical project destined to the pupils of the second year level. The project is gravitating on the experimenting this project in 12 medium schools through the province of Ouargla to check if communication to poetic function introduced in the frame of the pedagogy of the project can be a factor of motivation and the development of the learner's level of the learners in French as a Foreign Language.

Key words: Poetic communication, experimentation, feedback, poetic function, poetic production, project pedagogy.