



MARTIN, Marie-Claire et Serge, *Quelle littérature pour la jeunesse ?*, Paris, Ed. Klincksieck, 2009, 193 p.

MARTIN, Serge, « Faire poème, faire récitation, produire un poème : chercher le ton ou chercher la voix ? », *Cahiers Robinson, La Poésie de l'école*, n° 11, 2002, pp. 81-97.

MARTIN, Serge, « A trop chercher la poésie les poèmes se perdent », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 417, oct. 2003.

MARTIN Serge, « Situer le problème avec la poésie à l'école », <http://littecol.hypotheses.org/212> MESCHONNIC, Henri, « Le théâtre dans la voix », *La Licorne, Penser la voix*, N° 41, UFR Poitiers, 1997, p. 25.

## Références

BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale*, t. 2, Paris, Gallimard, 1974

BERCHOUD, Marie, RUI Blandine & MALLET Claire, Collections : Transversales, (2013).

CARÊME Maurice, *La Lanterne magique : poèmes pour enfants*, Fondation Maurice Carême, 2013.

DIDEROT, Denis, *Encyclopédie*, 1<sup>ère</sup> édition, tome 13, 1751.

KIINGSOR, Tristan, *L'escarbille d'or: poèmes*, R. Chiberre 1921)

MARTIN, Serge, *Poétique de la voix en littérature de jeunesse. Le racontage de la maternelle à l'université*, Paris : L'harmattan, 2015.

MESCHONNIC, Henri, « Ponctuation » in *Dictionnaire de poésie de Baudelaire à nos jours*, sous la direction de Michèle Jarrety, Presses Universitaires de France, Vendôme, février 2001.

VALERY, Paul, *Cahiers II*, Gallimard, «Pléiade», 1930, p.1579.

## Liste bibliographique

Conseil de l'Europe, trad. Simone Lieutaud, *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, 2001.

DESSONS, Gérard, *Emile Benveniste, L'invention du discours*, Editions Impress, 2006.

DEWEY, John, *L'Art comme expérience*, trad. J-P. Cometti et al., Ed. Farrago.

MARTIN, Marie-Claire et Serge, Bertrand Lacoste, *Les poèmes à l'école, une anthologie*, Paris, 1997.

MARTIN, Marie-Claire et Serge, *Les poésies, l'Ecole*, Paris, Ed. PUF, 1997.

présence d'une intonation ironique, ce qui suppose un sens très différent de l'énoncé imposé précédemment par l'enseignant. Sous-entendu, même s'il est joli, le rouge gorge reste un voleur.

Deuxième « mémorisation–énonciation–émotion » : informative dénonciative

[a]# [kilèjoli]#

[levolFr]#

[deprun]i

Cette énonciation donne à entendre, à comprendre surtout, non seulement que cet oiseau est un voleur, mais elle dévoile ce qu'il a volé : « des prunes », et cela par un effet d'intonation.

Ecouter la ponctuation de la lecture et construire sa ponctuation serait le nouveau dispositif. L'élève trouverait donc sa propre lecture émotive et donnerait sa voix au texte, et ainsi il trouverait sa voix par le texte.

L'élève mémoriserait autrement son texte qui se transformerait et le transformerait.

NB

(1)Descendante et frontale : un enseignement qui va dans un sens unique :du maître à l'élève.

« *Le repos de la voix dans le discours et les signes de ponctuation dans l'écriture se correspondent toujours, ils indiquent également la liaison ou la disjonction des idées* » (Diederot, p. 621)

Quelle serait donc la différence entre la lecture de cet élève et celle d'un autre, en terme de souffle par exemple ? Pourquoi l'un s'arrête à ce moment et l'autre à un autre moment ? « ... *il y a la convention il y a l'usage et il y a la ponctuation comme mode d'énonciation* » (Diederot, p. 620)

Pour Valéry, la ponctuation serait « *des signes qui prescrivent les modalités de l'émission* » (Valery, 1930)

Au final ces réalisations essayistes donnent quoi ? Bien entendu il ne s'agit pas d'évaluer mais d'arriver à avoir le souci de l'écoute. Le dispositif de l'enseignant ne lui permet pas de penser à la lecture de l'écoute, d'être à l'écoute des lectures expressives des apprenants.

Nous pouvons émettre l'hypothèse de deux dictionnements possibles, voire deux lectures émotives en vue du passage de l'énoncé lui-même à des énonciations potentielles.

Je prendrai l'extrait suivant en proposant deux énonciations, deux dictionnements différents afin de démontrer que l'aspect prosodique peut engendrer un changement de sens, et c'est la voix que l'enfant pourrait donner au texte, c'est sa mise en voix qui lui permettrait de s'approprier la poésie, l'apprenant serait donc traversé par le poème qui le traverse, ce qui va au-delà de la mémorisation pavlovienne du poème lui-même. Il y aurait subjectivation ce qui nous permet de nous conforter dans l'hypothèse suivante : le concept d'une mémorisation-énonciation-émotion.

Première « mémorisation – énonciation » : l'ironie

[a] ! » [kilèjOlq]&

[levolFrdeprun]i

Ce choix prosodique et rythmique donnerait à entendre autrement le descriptif admiratif de l'enseignant. Nous serions en

désignait pas par là le sens de « ponctuer » mais celui de « séparer », ce qui ménage à la fois un intervalle, une différence et un lien.

Ce qui nous en dit beaucoup plus et autre chose que l'idée d'une marque écrite et qui ouvre sur une conception élargie et non plus restreinte de la ponctuation.

Avec cet exemple on est vraiment situé dans la perspective de Meschonnic qui explique clairement que la compréhension restreinte de la ponctuation comme signes usuels est une convention à respecter qui maintient depuis fort longtemps une conception « logico grammaticale » et, par là, cache le rythme qui, au même titre que la grammaire et le langage, travaille le langage : « *On peut même dire qu'elle [la compréhension restreinte aux signes usuels] contribue à entretenir l'oubli du rythme dans le langage* » (Meschonnic, 2001, p 621).

Pour Meschonnic, « *dans un sens élargi, la ponctuation ne se limite pas aux signes de ponctuation. En tant que rythmique orale autant que visuelle, elle est inséparable de la typographie, elle est une graphie du temps et de la voix* » (Meschonnic, 2001, p 621).

Comment donc remédier à cette situation qui se présente à nous ?

Selon Serge Martin, c'est au niveau de la formulation de la consigne qu'il faut agir. Plutôt que dire aux enfants : « Ecoutez-moi », il est souhaitable que l'enseignant leur demande d'essayer de lire. Bannir la « sur ponctuation » pour comparer les différents essais de lecture(s) d'élèves. Ces essais permettent de rendre l'énonciation à la classe et de libérer les émotions des enfants. Les textes du 18<sup>ème</sup> siècle prennent en compte dans leur ensemble la logique, la voix et le souffle, Voici ce qu'en dit Diderot dans un article de l'Encyclopédie :

*Deuxième point* : la présence du i et du oe font entendre des diphtongues, ce qui dénote sans doute, une influence des sonorités de langue 1. En effet, la musicalité que l'on peut entendre dans les poèmes de la langue première, interfère voire même se transpose dans la manière de réciter la poésie.

La problématique soulevée dans cette expérience est celle de la ponctuation à un niveau micro et celle de la représentation de la ponctuation à un niveau macro.

Questions que je me pose : pourquoi « reponctuer » le texte alors qu'il est déjà ponctué ? Que signifie ce geste ? Qu'est-ce que lire la ponctuation ?

Dans son article « La ponctuation » (*Dictionnaire de Poésie de Baudelaire à nos jours*). où il expose le problème depuis ses origines, Henri Meschonnic répond à ces interrogations : Il existe une représentation commune de la ponctuation, celle du respect des convenances, au même titre que le respect de l'orthographe (Meschonnic, 2001).

Meschonnic constate que c'est à partir de l'étymologie du mot « ponctuation » qu'une confusion s'est installée entre la notion orale (intonation) et la notion écrite (signes graphiques) de la ponctuation. Il écrit :

« *C'est que la référence à l'étymologie latine fait confondre une notion orale de démarcation, pausale, intonative, qu'on peut appeler une ponctuation : ponctuer une phrase d'éclats de rire, et une notion purement graphique qui désigne les signes usuels de la ponctuation écrite.* » (Meschonnic, 2001, p 620).

Aussi nous prévient-il que c'est dans l'intérêt de la littérature que cette confusion cesse. La ponctuation est une chose, les signes de ponctuation autre chose Et Meschonnic nous replonge dans l'histoire : Aristote dans sa *Rhétorique*, quand il emploie le mot « punctuare » ne

Ce code devait permettre à l'enseignant, par la suite, d'évaluer ses apprenants.

L'objet de la septième étape était une évaluation de l'étape précédente. En effet, la lecture individuelle par les élèves visait le respect des pauses marquées à l'oral et à l'écrit pendant la lecture du poème (respect des deux signes).

Différente de la lecture individuelle de la septième étape, celle de la neuvième phase du déroulement de la leçon avait pour objectif d'être lue selon la mélodie que l'enseignant imposait, par une approche prosodique engendrant un découpage défini de manière à reponctuer le texte que voici :

[le] [rUjegOrj] [èto] [vèrjé] //

[a] ! & [kilèjOlqF] & »

On entend un i long c'est la raison pour laquelle j'ai choisi de le transcrire avec le signe phonétique anglais.

[levolFr]& le dernier phonème vocalique et un [F] long

[ilnepèzpa] & [plus] & [keplum] ( »

[élevB] & [lebalBs] & [asEgré] ( »

[kOmunflFr]

[a] ! & [kilèjOlqF[levolFr] »

On entend un i long c'est la raison pour laquelle j'ai choisi de le transcrire avec le signe phonétique anglais le dernier phonème vocalique et un [F] long

[deprun] (//

Ah ! / qu'il est joli (iiii... diphtongue) le voleur de prunes

Le texte tel qu'il est énoncé et, d'un point de vue prosodique, proposé par l'enseignant, permet de dégager deux points :

*Premier point* : l'aspect admiratif envers l'oiseau est clairement exprimé, de par les différentes intonations montantes que nous percevons.

*Et le vent le balance à son gré  
Comme une fleur ;  
Ah ! qu'il est joli, le voleur de prunes.  
Oiseau, bel oiseau d'automne,  
Voici l'oseille qui rougit  
Dans l'herbe,  
Et la feuille du poirier jaune ;  
Tout se couvre de pourpre et de vieil or superbe  
Avant l'hiver gris.*

Tristan Klingsor (Klingsor, 1921)

La strophe exploitée par l'enseignant :

*« Le rouge-gorge est au verger ;  
Ah ! qu'il est joli, le voleur ;  
Il ne pèse pas plus que plume  
Et le vent le balance à son gré  
Comme une fleur ;  
Ah ! qu'il est joli, le voleur de prunes. »*

Pour le déroulement de cette séance de récitation, l'enseignant a préparé et écrit ce texte au tableau avant l'entrée de ses élèves en classe. Il a décidé d'exploiter uniquement la première strophe du poème. Les différentes articulations préconisées par le maître pour le déroulement de sa leçon sont effectuées en onze étapes successives dont la sixième suscite notre intérêt actuel :

Cette sixième étape a consisté en une lecture individuelle par les élèves, entrecoupée de lectures magistrales « vers par vers » où l'enseignant marquait les pauses à l'oral et les transcrivait à l'écrit par un codage ; des signes faisaient partie d'un autre système (|| deux barres parallèles verticales pour marquer l'arrêt ; et → flèche horizontale pour marquer la continuité de la lecture).

*locuteur* » alors que l'énonciation ne reçoit pas de définition explicite mais est expliquée comme : « *un dire chaque fois unique* »

La lecture du texte de M. Carême montre bien qu'il s'agit d'une adresse:

*« Il y a plus de fleurs  
Pour ma mère en mon cœur  
Que dans tous les vergers »*

Si nous partons de cette idée : jouer à l'enfant, il semble que nous avons là le levier qui peut faire basculer la situation d'apprentissage vers la mise en fonctionnement du texte énoncé.

C'est, au final, chercher à savoir comment inscrire l'apprenant dans l'énonciation émotionnelle. En effet au lieu de lire ou de répéter devant le maître ou devant la classe, l'élève s'adresse à quelqu'un, à son camarade. Benveniste dit :

*« ...dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue il implante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre .Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution elle postule un allocutaire »* (Benveniste, p 82).

Disposer la classe en duos peut se faire rapidement et les élèves se disent alors les vers en se regardant. Cette position de face-à-face : élève-élève au lieu d'élève-maitre ou élève-classe, contribuerait à une meilleure incorporation du texte, certes toujours par la mémorisation mais qui changerait de statut en devenant une énonciation émotive.

## SEQUENCE 2

Je cite un autre exemple, celui d'un enseignant que j'ai filmé en avril 2008 dans un contexte non ordinaire parce que préparé en vue de notre visite. Le texte exploité s'intitule : « Le rouge gorge »

*Le rouge-gorge est au verger ;  
Ah ! qu'il est joli, le voleur ;  
Il ne pèse pas plus que plume*

une didactique actionnelle, créative, plurilingue. Certes, sans aucun doute tout le monde connaît ce discours ; mais dans la réalité de la classe, une forte résistance est ressentie. Les cultures éducatives, de par leurs pouvoirs d'inertie, sont fondées essentiellement sur la stabilité et demandent un temps important (par comparaison avec la culture didactique) pour que s'opèrent des transformations, en récitation .

A mon sens, la mise en mémorisation, de cette manière, arrête l'apprentissage, le fige. Donc comment, à ce moment précis, peut-on débloquer la situation pour la transformer d'un énoncé répétable à une énonciation reprise, émotive ? C'est dans son article : « L'appareil formel de l'énonciation » que Benveniste expose ce qu'il entend par énonciation :

*« L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation... Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation : c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte » (Benveniste, p 80).*

Il faut insister sur le fait que l'énonciation est la réalisation ou l'actualisation du pouvoir de la langue, un acte, et un acte individuel, elle n'est pas réduite à la structure de l'énoncé d'un texte.

Benveniste ajoute :

*« Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue. Après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance du discours, qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour » (Benveniste, pp. 81-82).*

L'instance du discours est définie comme « *discret et chaque fois unique par lequel la langue est actualisée en parole par le*

E : Quelles sont les rimes du texte ? »

Le sens et l'expression du texte sont évacués de son action.

En revanche, répétition et mémorisation sont les deux compétences exclusivement travaillées. Ni lecture, ni compréhension, ni argumentation, ni production ne sont pris en considération.

Pour les besoins des objectifs de cet article, c'est cette phase que je vais exploiter et qui est notamment au cœur des recherches que je mène en didactique de la poésie depuis 2008.

L'enseignant procède à la lecture de la première strophe écrite au tableau :

*« Il y a plus de fleurs*

*Pour ma mère en mon cœur*

*Que dans tous les vergers »*

Ensuite il s'adresse à la classe pour la répéter deux fois et demande aux élèves, en les interrogeant individuellement, de répéter sa diction en formulant la consigne : « répète ».

Bien que le texte poétique soit écrit au tableau, les élèves ne sont pas invités à faire de la lecture mais à mémoriser par répétition de bouche à oreille, ce qui en soi n'est pas inintéressant et reste un rituel utile qui a tout son poids en FLE, mais cette manière de fragmenter le texte poétique le réduit à de l'énoncé et oublie son énonciation, d'où naissent les émotions.

Il s'agirait donc de savoir quel(s) moyen(s) trouver pour transformer cette « mémorisation-énoncé » en « mémorisation-énonciation », en subjectivation, pour que l'élève s'approprie le texte.

Ce questionnement renvoie à une problématique importante en didactique, celle de l'inertie de la culture éducative. Comment gagner du temps pour contourner ce heurt entre culture didactique et culture éducative? Comment « voir » concrètement la culture didactique sur le terrain, formulée par le CECRL au 20<sup>ème</sup> siècle et dont l'imprégnation s'est vite réalisée par les institutions et les enseignants au 21<sup>ème</sup> siècle :

3- Comment, à partir de séances observées, pourrait-on trouver le geste professoral (levier adaptable à chaque expérience) qui transforme l'énoncé en énonciation, afin de «boulangier» corps, voix et émotions: attitude déstressant l'élève pour l'apprentissage du FLE par les poèmes (tenir le corps et la voix en tant que rythme)?

C'est certainement par l'oralisation du texte poétique que l'apprenant arrive à inventer son grain de voix afin de laisser échapper ses émotions.

### SEQUENCE 1

Je citerai l'exemple d'un des enseignants que j'ai filmé en janvier 2015 autour du poème de Maurice Carême, « Pour ma mère » (Carême, 2013).

*Il y a plus de fleurs  
Pour ma mère en mon cœur  
Que dans tous les vergers  
Plus de merles rieurs  
Pour ma mère en mon cœur  
Que dans le monde entier  
Et bien plus de baisers  
Pour ma mère en mon cœur  
Qu'on n'en pourrait donner*

Une séance qui se veut descendante et frontale(1), consciemment ou inconsciemment de la part du maître : une relation de face-à-face de par la gestion de l'espace classe. Dans sa pratique, l'enseignant s'intéresse exclusivement à la forme du poème (vers, strophes et rimes)

« E : Comment on appelle la phrase dans un poème ?

E : Combien de strophes y a-t-il dans ce poème ?

E : Combien y a-t-il de vers dans chaque strophe ?

E : Par quoi se termine le premier vers de la première strophe ?

Et le deuxième vers ?

Est-ce une question de coordination entre les enseignants et/ou entre la formation et la réalité du terrain ?

Les résultats de 2013 tiennent d'une logique que nous avons toujours connue, même étant écolière, celle du maître qui fait une lecture magistrale à haute voix (en criant).

Maintenant, en 2015, les enseignants qui ne font aucune lecture ont-ils une stratégie de l'apprentissage du poème qui récuse la lecture modalisante de l'enseignant ?

Cet « *agir professoral* » relève, soit des exigences de l'institution, soit d'une initiative personnelle qui n'incombe qu'à l'enseignant.

Ceci dit, nous voyons dans la lecture modalisante, une action paralysante de la lecture du poème en classe car cela fige les essais de voix expressives émotives qui sont en voie d'expériences. Du coup, l'élève ne sera pas dans l'obligation en écoutant son maître, de copier intégralement ou faire des efforts pour l'imiter. Le but escompté est celui de faire surgir les émotions par la voix de l'élève. En effet, au lieu de mettre le ton de la voix, il va chercher sa voix dans et par le poème.

Pour répondre à la question posée :

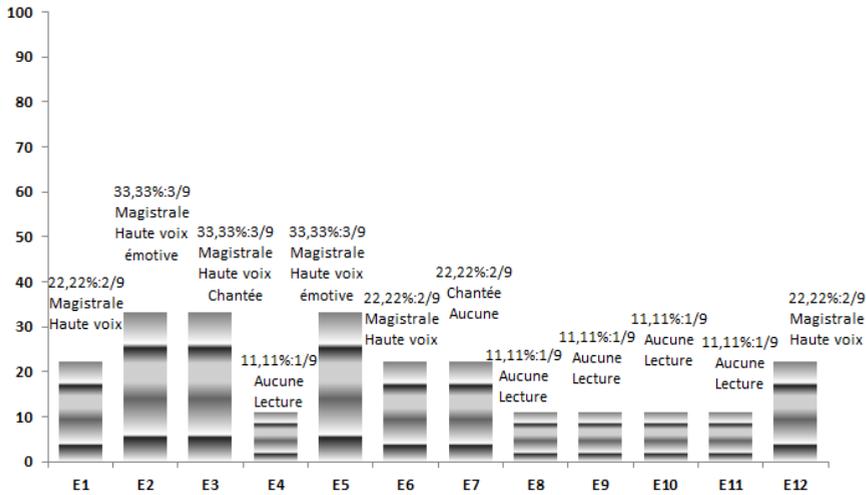
Y a-t-il réellement une nécessité d'une lecture modalisante du poème ?

### **3- Penser l'art des émotions à l'écoute des poèmes**

Dans une dynamique de recherche-action à travers deux expériences, nous cherchons à répondre à ces trois questions :

1- D'un fil tendu (ânonner une récitation), relâcher, (libérer les émotions) comment?

2- Comment libérer l'expressivité de l'élève et l'accompagner à inventer son grain de voix en transformant et en réinventant l'enseignement de la récitation?



### (b) Types de lectures effectuées pour chaque apprenant

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

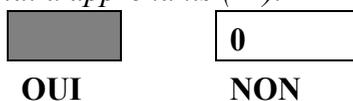
Les constats signalés ci dessus interrogent la disparité dans la manière d'aborder la lecture du poème en classe. Cette manière contradictoire serait elle le fruit des conditions de la réalisation de cette séance (enseignants avertis et non avertis) ?

Ou alors est-ce que les instructions officielles des documents programmes et d'accompagnement de la cinquième année primaire exigent une approche nouvelle de lire la poésie en classe ?

Ou bien c'est une manière désinvolte d'aborder la lecture de la poésie, c'est-à-dire une initiative personnelle de l'enseignant, mais à ce moment pourquoi en 2015 les enseignants décident de ne faire aucune lecture excepté un seul enseignant ?

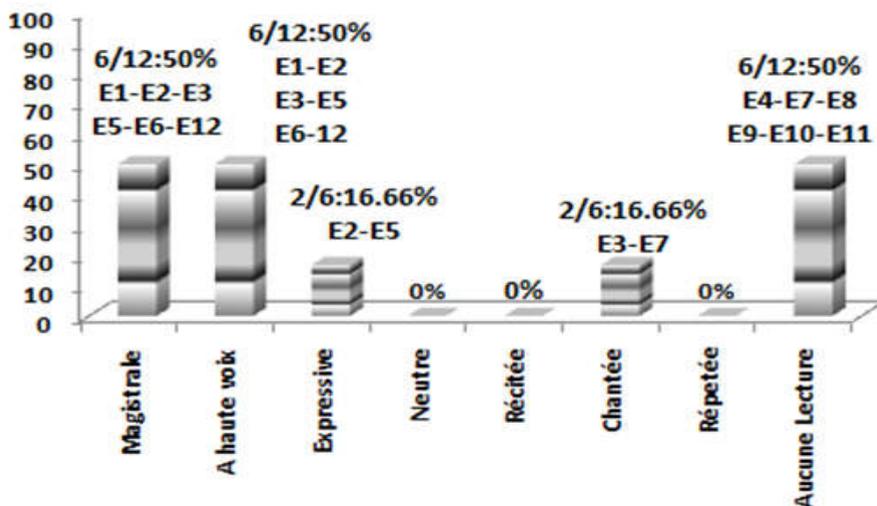
Répétée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aucune	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	50
Autres	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lectures	2	3	3	1	3	2	2	1	1	1	1	2	
%	22,	33,	33,	11,	33,	22,	22,	11,	11,	11,	11,1	22,	

**E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 et E12 :**  
*Echantillon représentatif de l'ensemble d'enseignants observés lors de la séquence pédagogique liée à l'apprentissage de la poésie en classe.*  
**E :** Total d'échantillons d'apprenants % : pourcentage calculé par rapport au nombre total d'apprenants (12).



Pour une meilleure lecture du tableau nous avons procédé à sa conversion horizontale et verticale.

**Histogramme 1. Gestes de la voix : Lecture(s) modalisante(s) (2013 et 2015).**



(a) Types de lectures effectuées pour l'ensemble des apprenants

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

Année	Divergences				Convergences	
	06 enseignants avertis dans la circonscription F3	06 enseignants non avertis dans la circonscription F2	Temps de préparation suffisant	Temps de préparation insuffisant	Visite officielle Inspection F2/F3	Facteurs géographiques et sociaux
2013	+	-	+	-	+	+
2015	-	+	-	+	+	+

Dans un second temps nous avons visionné chaque séance filmée et observée, le déroulement de cette pratique en notant tous les gestes didactiques, qui nous ont permis de confectionner des grilles d'analyse selon les objectifs assignés à chaque hypothèse émise et établir une relation entre les émotions et la poésie.

Nous avons conçu un tableau de neuf (09) colonnes pour les années 2013 et 2015, qui comprend les lectures : Magistrale, à haute voix, émotive, neutre, récitée, chantée, répétée, aucune lecture et autre, pour savoir quel type de lecture l'enseignant préconise à ses élèves, mais surtout répondre à la question :

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

**Tableau 1. Gestes de la voix : Lecture(s) modalisante(s) (2013 et 2015).**

Lecture	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Lectur	%
Magistrale				0			0	0	0	0	0		6	50
A haute				0			0	0	0	0	0		6	50
Expressive	0		0	0		0	0	0	0	0	0	0	2	16,6
Neutre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Récitée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chantée	0	0		0	0	0		0	0	0	0	0	2	16,6

formateurs et d'autres questionnaires aux élèves, puis en interviews libres des enseignants.

En 2013 les enseignants ont été avertis trois (03) semaines avant notre visite. Adopter une telle disposition, c'était permettre aux enseignants de la circonscription F3 de la wilaya de Constantine, un temps de préparation suffisant avec les apprenants, ce qui donnerait sans doute aucun la quintessence de leur savoir-faire en matière d'enseignement du texte poétique, ce qui était le but escompté.

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

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

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

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

creuser au fil des années, entraînant une dégradation de l'enseignement / apprentissage du FLE en général et de la poésie en particulier.

Les émotions dans l'acquisition du français langue étrangère(FLE) se manifestent dans des pratiques de l'enseignement de la poésie au primaire en Algérie. Onze années passées à l'école en qualité d'institutrice, m'ont montré que lorsqu'on évoque la poésie, il s'agit de "faire comptine" ou "récitation", et dans certaines situations c'est la chanson qui prime, jamais la poésie, les poèmes encore moins le poème-théâtre. Cette expérience sensorielle passe par l'écoute et la voix (Martin, 2015). C'est par l'oralisation du poème que l'apprenant invente son grain de voix à chercher le ton plutôt que mettre le ton en écoutant et en s'écoutant: écouter l'intime (Berchoud, 2013).

Mes statistiques révèlent que la mémorisation est la préoccupation majeure des enseignants. Il est vrai qu'en FLE l'éducation de la mémoire a tout son poids mais elle empêche au sens de mes travaux en didactique toute émotion et toute créativité. En effet, dans mon corpus enregistré depuis 2008, le poème reste au stade de l'énoncé lors de sa transmission, ainsi il engendre un enseignement figé.

## 2- Constats

En didactique de l'oral le trio écoute-voix-émotion constitue une des préoccupations majeures des chercheurs en didactique du FLE. Première clé de la lecture qu'elle soit audible ou silencieuse, étant voix-émotion

Pour cette hypothèse de recherche, nous avons réalisé un corpus en deux temps (2013 et 2015) dans le but d'observer deux types d'activité poésie sur le terrain, à travers la wilaya Constantine (Algérie). Notre méthode a consisté en observation et enregistrement vidéo de douze (12) séances de poésie en 5<sup>ème</sup> AP, suivies de distribution de questionnaires aux enseignants, de questionnaires aux

***De la poésie aux poèmes: Construire le continu de l'expérience poétique par et avec les émotions pour l'apprentissage du FLE au primaire en Algérie.***

**Assia KELLIL' \***

*« Les enfants apprennent en jouant avec tous leurs sens et leurs émotions. Si l'on parvient à engager en même temps les sensations et les sentiments des enfants, l'apprentissage laissera chez eux une empreinte qui ne s'effacera jamais. »*

*Patricia Rigoli*

**Introduction**

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

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

---

\* Département des langues vivantes étrangères, Université Abbes Laghrour-Khenchela.