

La lecture à haute voix comme stratégie de motivation dans l'enseignement-apprentissage de la poésie française en milieu universitaire espagnol: à l'écoute du bilan des apprentissages des étudiants

Oral poetry reading as a motivational strategy in teaching French poetry in a Spanish university context: listening to students' learning balance

MARÍA ISABEL CORBÍ SÁEZ
Université d'Alicante
maribel.corbi@ua.es

Abstract

Our paper presents, firstly, an analysis of the challenges of oral poetry reading as an instrument of motivation in the teaching of poetry in FLE, and then secondly, from the students' learning balances taken from their metacognitive questionnaires we ponder the success of our method and plan supplementary didactic strategies that allow to reach one of the fundamental objectives: that the students can become autonomy reader subjects of poetry in FLE.

Key-words

FLE poetry, oral reading, motivation, reading competence, metacognitive questionnaires.

Resumen

Nuestro artículo presenta, en primer lugar, un análisis de los desafíos de la lectura poética oralizada como instrumento de motivación en la enseñanza aprendizaje de la poesía en FLE. En un segundo lugar, partiendo de los cuestionarios metacognitivos y de los balances de aprendizaje de los aprendices, se procede a ponderar el éxito de nuestro método con el fin de poder prever y planificar estrategias didácticas suplementarias que permitan alcanzar uno de los objetivos fundamentales: el que los estudiantes puedan llegar a ser sujetos lectores en autonomía de poesía en FLE.

Palabras clave

Poesía en FLE, lectura en voz alta, motivación, competencia lectora, cuestionarios metacognitivos.

1. Introduction

Il est fort admis que, malheureusement, la poésie n'est pas un genre très populaire et, ce déjà, en langue maternelle. La plupart du temps, l'expérience de lecture poétique que les étudiants ont accumulée sur leur parcours formatif se limite à celle obtenue lors des analyses et commentaires réalisés pendant leur scolarité, ne gardant en tête que le caractère "rébarbatif" du décompte de syllabes, de l'identification des schémas de rimes, du dépistage des figures de styles, etc., ou encore les difficultés rencontrées pour interpréter les textes selon les consignes et perceptions du professeur. Si ceci d'emblée constitue une entrave fondamentale pour l'enseignement apprentissage¹ de la poésie en langue maternelle, en langue étrangère, les réticences sont d'autant plus fortes du fait de la complexité et de l'instabilité du langage poétique.

Dans un premier temps, notre article se propose de présenter les enjeux de la lecture oralisée de la poésie comme stratégie de motivation et de dynamisation; une pratique pédagogique de premier ordre pour atteindre l'un de nos objectifs fondamentaux qui est celui d'aider les étudiants universitaires à devenir des sujets lecteurs de poésie en FLE en autonomie. Dans un deuxième temps, l'analyse des bilans des apprentissages nous permet d'évaluer le degré de réussite de notre approche, d'en affirmer ses atouts et de continuer sur la recherche d'outils pédagogiques qui puissent assurer une bonne réception de la poésie française chez des apprenants universitaires de FLE se spécialisant en Études françaises.

2. Cadre théorique

Pour le cas de l'université française Michel Murat l'a souligné, l'enseignement de la poésie repose fondamentalement sur un versant technique – en vue des concours –, l'analyse de la poésie évinçant "la formation de l'esprit, l'expérience et le plaisir" (2005: 10). Dans celui de l'Espagne, il en va de même à moins que les enseignants incorporent des pratiques innovantes. Tenant compte du contexte éducatif et du profil des étudiants actuels ainsi que de leurs habitudes de lecture, les stratégies de motivation doivent guider les approches pédagogiques avec d'autant plus d'acuité. D'emblée du fait que ce sont des apprenants de FLE, ainsi que de celui de la complexité de l'objet d'étude poésie².

La lecture oralisée du texte littéraire (dont la poétique) est du point de vue de la didactique de la langue française une activité très utile pour des apprenants de FLE ; nombreux sont les travaux des didacticiens qui en démontrent l'intérêt depuis plus d'une vingtaine

1 Nous utilisons l'expression "Enseignement apprentissage" issue de la conception terminologique et méthodologique de l'Espace Européen d'Éducation Supérieure.

2 Actuellement, la motivation est considérée comme une question clé dans l'apprentissage en général, et très particulièrement dans celui d'une langue étrangère. "La motivation est l'élément qui va décider l'étudiant à s'impliquer dans son apprentissage de la langue étrangère, des efforts et du temps qu'il va y consacrer" (Combes-Joncheray, in Chateau, 2005: 1). De fait, cette motivation, comme moteur de l'apprentissage, est à la base de l'effort pour surmonter les difficultés.

d'années³. Pourtant, dans notre cas, concevant la matière "Poesía francesa de los siglos XIX y XX" comme objet d'étude littéraire, il nous faut concevoir des enjeux supplémentaires car les compétences recherchées tiennent plus des savoirs, des savoirs faire et être liés à la littérature⁴.

Nous le commentons précédemment, les apprenants présentent tous des difficultés du fait de la complexité du genre (y compris dans leur langue maternelle), les préjugés et les résistances à l'égard de celui-ci accumulés depuis longue date sur leur parcours formatif ne sont pas moindres et constituent bien souvent les plus gros handicaps. L'exigence d'un espace dédié à la lecture poétique oralisée s'avère donc un impératif. Conçue comme un instrument de motivation, elle permet d'abord de rompre avec ces *aprioris* et ces blocages. Ensuite, une fois que la conscience du besoin du passage par la lecture oralisée comme première approche du texte est acquise, elle s'avère comme instrument pour aider les apprenants à développer une compétence en lecture. Estelle Riquois stipule, en classe de français langue étrangère, l'"acquisition du mode de lecture" en le comparant avec ce qui se passe en classe de Français langue maternelle qu'A. Rouxel (1996) et J. L. Dufays *et al.* (2005) ont postulé. Si la "compétence lectoriale", une compétence globale, s'avère un véritable outil de perfectionnement linguistique et culturel, elle dote également les apprenants des clés d'accès en autonomie à la littérature (Riquois, 2010: 250). Une compétence globale qui présente d'attrayants enjeux liés, entre autres, à la réception de la poésie française et à l'acheminement de nos étudiants vers le statut de sujet lecteur autonome en FLE – compétence de base à atteindre en fin de cursus universitaire.

La hantise de l'achèvement des programmes –généralement bondés – ne facilite pas, certes, l'introduction et la diversification d'activités qui tendent à rendre la matière plus attrayante et plus proche – et pourtant si nécessaires dans le cas particulier de la poésie en langue étrangère⁵. Une vision pédagogique engagée permet néanmoins que les efforts ne soient pas perçus comme tels surtout si l'on conçoit l'enseignement de la littérature comme "une affaire d'amour avant d'être affaire de connaissance" (Séoud, 1997: 132). La lecture oralisée de la poésie se base d'abord sur le plaisir de la découverte des textes poétiques. Il s'agit en

3 En didactique des langues étrangères, il y a eu depuis la mi des années 80 un retour progressif au texte littéraire comme document authentique à partir duquel pouvoir exploiter diverses activités et tâches portant sur la langue, la lecture oralisée, visant un travail directement sur la phonétique, sur les aspects prosodiques, ou encore comme phase préliminaire à l'abordage de questions de syntaxe, de grammaire, de lexique... Voir à ce sujet, par exemple, *Engagement: introduction du texte littéraire dans un cours de langue* (Monfort, 1989); *Les textes littéraires en classe de langue* (Albert, M. C., Souchon, M., 2000). De fait, le CECRL en porte clairement l'empreinte puisqu'il recommande l'exploitation du texte littéraire à partir du niveau B1 (CECRL, 2001). Voir également le très intéressant ouvrage d'Anne Aubert Godard (2015) *Littérature dans l'enseignement du FLE* qui offre sur ses deux premiers chapitres un parcours historique sur les théories et méthodes jusqu'à l'heure actuelle.

4 Quoique nous devons signaler qu'étant donné que ce sont des apprenants de FLE, les questions de langue sont évidemment présentes dans la progression du cours.

5 Cf. deuxième partie du présent article.

premier lieu d'amener les étudiants à "éprouver" le texte "comme gratuitement, comme en plus du programme, comme une gratification plus que comme obligation" (Halpern, 2014: 1).

En toute évidence la lecture poétique répond à des mécanismes cognitifs multiples et complexes, mais conviendra-t-on qu'elle est beaucoup plus. En tant qu'expérience esthétique elle ne peut être conçue sans l'émotion qu'elle véhicule. Des expériences richissimes, qui lors des lectures à haute voix, favorisent tant au niveau individuel comme groupal l'envie du partage avec l'autre, avec les autres. Nathalie Rannou l'a dit "[...] L'expérience-poésie comme matière-émotion passe certainement, et ce n'est pas nouveau, par la parole et la voix" (2006: 22). Un partage et un échange des expériences de lecture qui peuvent, par ailleurs, s'actualiser selon divers canaux de communication, ce qui s'avère d'un intérêt incontournable pour l'enseignement apprentissage de la poésie en FLE.

Ce partage de la "matière émotion" à l'aide de la lecture à haute voix, situant les apprenants de FLE en situation de communication orale, doit favoriser l'interaction, l'intercompréhension, l'échange d'idées en toute liberté, un espace de participation qui, déjà, constitue en soi un élément de motivation sans oublier le versant affectif⁶ recherché dans ces contextes qui, également, s'avère très motivant. Le climat créé doit viser à développer chez les apprenants la confiance en soi, la croyance qu'ils peuvent franchir non seulement les handicaps communicatifs mais aussi ceux en rapport aux connaissances littéraires proprement dites. Anne Aubert Godard (2015) le rappelle "la lecture orale permet de travailler progressivement la performance orale, de s'y impliquer peu à peu corporellement, la voix entraînant la posture, voire le geste". Le versant non verbal⁷, il est fort admis de nos jours, s'avère non seulement un support essentiel de la communication orale, mais aussi constitue un élément de motivation et de dynamisation supplémentaire en classe de langue étrangère.

La lecture oralisée de la poésie permet de plus d'amener les apprenants à prendre petit à petit conscience que le sujet lecteur doit développer une attitude de proximité et de perméabilité au texte car:

[...] au cœur de la lecture, une posture d'écoute flottante, d'empathie, de disponibilité à soi et au texte est alors requise, pour jouir de l'aura des choses et capter au seuil de la conscience, les tropismes, les fulgurances qui éclairent des significations puis retombent dans la nuit opaque d'où elles ont jailli (Rouxel & Brillant Rannou, 2012: 2).

Tout aussi bien en classe de poésie en Français langue maternelle qu'en Français langue étrangère, il est fort connu que les diverses résistances face au genre viennent, parmi d'autres raisons, de la peur chez les étudiants à ne pas réussir à "dénicher" et à identifier les

6 Le terme "affectif" est à concevoir comme le souligne Jane Arnold "[...] un large domaine qui comprend les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et qui conditionne de manière significative notre comportement" (2006: 1).

7 Dans le cadre de notre cours, dans l'espace de partage de la "matière émotion", nous prêtons surtout attention à la dimension paralinguistique de cette communication non verbale.

éléments constitutifs du poème ou encore à ne pas coïncider dans l'interprétation du sens qui vient de l'“autorité”. Les espaces de partage des expériences de lecture à haute voix dans le cours de poésie en FLE doivent donc viser à tenter de rompre avec les blocages antérieurs et à amener les étudiants à voir qu'ils sont parfaitement capables d'accrocher progressivement à leur façon et avec leurs moyens aux textes poétiques même si au départ ils leur semblent souvent inaccessibles. Tel que le souligne Georges Jean “La lecture oralisée de la poésie sauve le discours du refoulement du corps” (1999: 134).

Dans un deuxième temps, la lecture oralisée de la poésie, permet également aux apprenants de prendre conscience que ce plaisir à écouter, à lire la poésie n'est jamais une donnée immédiate, qu'il s'acquiert par un apprentissage en progression. Une pratique qui les aide petit à petit à voir dans le texte les signes qui appellent aux modulations rythmiques et sémantiques de la voix et ils arrivent à percevoir progressivement que:

[...] la lecture n'est pas la perception d'une suite isolées de mots mais s'apparente à une véritable réécriture mentale, production de sens, animée par un besoin intérieur de compréhension, voire de création (Jean, 1999: 135).

Ce recours à la lecture poétique à haute voix comme premières approches des textes démontre en fin de compte aux apprenants combien l'appropriation du texte poétique tient beaucoup plus du sujet lecteur qui perçoit la poésie comme une expérience individuelle, aspect pendant trop longtemps sous-estimé en milieu universitaire du fait des “[...] excès de la tradition formaliste [...] et de ses lectures désincarnées” (Rouxel, 2005: 7).

3. La lecture poétique oralisée dans notre dispositif et nos démarches pédagogiques

3.1. “Poesía francesa de los siglos XIX y XX” (matière de 6 crédits ects)⁸ est enseignée en troisième année du Grade universitaire en Études françaises. Les compétences langagières accréditées en FLE en début de semestre correspondent à un niveau de langue B1-2/B2-1 selon le CECRL, donc l'abordage de la poésie en langue française est de ce point de vue-là envisageable⁹. Les objectifs d'apprentissage sont étroitement liés aux différents savoirs et compétences que les étudiants doivent développer et maîtriser en fin de parcours universitaire en vue des débouchés professionnels. Tout au long du cursus qui se déroule sur quatre années, l'approche de la littérature dans ses différents genres vise à assurer chez les

8 <<http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wCodEst=C007&wcodasi=30539&wLengua=C&scaca=2015-16>>

9 Tel que nous l'avons indiqué précédemment, le CECRL envisage le recours et exploitation progressive des textes littéraires. Du fait de la complexité et de l'instabilité du langage poétique ce genre devrait être introduit avec des apprenants qui ont accrédités le niveau B2, voir le C 1. Dans le cadre de notre matière les étudiants, en général, ont un niveau qui se situe au départ entre le B1-2/B2-1 visant en fin de semestre l'accréditation du B2. Somme toute, le fait que ce soit des universitaires – jeunes adultes pour la plupart – qui se spécialisent en Études françaises permet de franchir les quelques obstacles dérivés de la compétence communicative.

apprenants l'acquisition des connaissances d'histoire littéraire, de critique littéraire et à les aider à développer progressivement la maîtrise du commentaire composé et de la dissertation, à les doter d'un support théorique qui, dans notre cas, cherche à cerner ce qu'est le genre poétique et son évolution.

Notre cours de poésie en français langue étrangère combine les méthodes d'enseignement: la perspective actionnelle (FLE) et les principes du constructivisme social (objet d'étude littéraire). Selon les instructions et le programme officiels cette matière comporte approximativement un 35% de cours magistraux et un 65% de cours pratiques (sur un semestre: des quatre heures hebdomadaires, 1 heure 30 de "leçon magistrale participative" et le reste du temps des pratiques diverses occupent les séances).

Lors des cours magistraux participatifs¹⁰, le professeur tente de rendre par des stratégies diverses la poésie beaucoup plus proche: lecture à haute voix de textes poétiques de la part de l'enseignant, recours à l'hypermédia¹¹ pour la visualisation et audition de lectures poétiques, et à des espaces de dialogue et d'échange avec les auditeurs. À la fin de ces séances magistrales d'une durée de deux heures, les apprenants, pendant une trentaine de minutes, lisent à haute voix divers textes poétiques qu'ils ont à leur disposition sur la plateforme moodle du cours (de deux à trois en fonction de la longueur des poèmes¹²).

Si, dans les cours pratiques destinés au commentaire poétique et à la dissertation, la modalité de lecture envisagée est celle de la lecture analytique¹³ et celle-ci est précédée d'un petit espace de lecture à haute voix, c'est fondamentalement à la suite des "cours magistraux participatifs", dans ces espaces de partage de la "matière émotion", quand les apprenants doivent répondre oralement en toute liberté aux questions¹⁴: quelles sont les sensations que m'a produites la lecture du texte, l'écoute du texte, le texte me "dit-il" quelque chose? Ou me

10 Nous suivons Teresa Morell Moll quant au besoin d'introduire en milieu universitaire dans le cadre des leçons magistrales des espaces de participation des étudiants. Voir à cet égard son ouvrage *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* (2009: 7-44 en particulier).

11 Voir l'abondance de documents audiovisuels hébergés de nos jours dans la toile et qui s'avèrent des outils didactiques de premier ordre pour notre objectif. Si la lecture oralisée des poèmes que réalise le professeur constitue déjà une première aide pour les apprenants comme exemple à suivre, le recours à l'hypermédia renforce cela. Rappelons, également, le caractère motivant de l'utilisation des nouvelles technologies pour les apprenants dans le cadre du cours de FLE, fort défendu de nos jours par les didacticiens.

12 Pour chaque thème, période et poète abordé, les élèves ont à leur disposition sur l'espace wiki du moodle de la matière quelques poèmes destinés à la lecture oralisée lors de ces séances demi-heure de partage de la "matière émotion" situées à la fin des cours magistraux.

13 Dans le cadre d'un cours de poésie française pour des apprenants de FLE, l'approche de la lecture analytique dans les ateliers pratiques suit au départ certaines stratégies de la méthode globale de Sophie Moirand présentée dans *Situations d'écrit. Compréhension et production en langue étrangère* (1979) et celles soutenues par Francine Cicurel dans *Lectures interactives en langue étrangère* (1991).

14 Ces questions sont pensées en partant de l'apport de Francine Cicurel quant à l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE "Le texte n'est pas seulement objet à étudier, objet étranger difficilement accessible, mais texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose" (1991: 134). Il s'agit de promouvoir dans le cadre de la classe, la relation du lecteur au texte favorisant l'expression des réactions que celui-ci provoque en lui (de divers ordres), la relation avec le texte quant aux anticipations hypothèses de lecture et la relation des apprenants avec le groupe.

semble-t-il très loin? Que me suggère le texte? Ai-je aimé écouter la lecture du texte? Ai-je envie de le relire moi-même à haute voix par plaisir? Le texte véhicule-t-il des thèmes lus précédemment? Suis-je capable de détecter des intertextes? Ai-je envie de connaître d'autres textes du même poète? Des textes d'autres poètes qui portent sur le même thème? Puis-je en parler à mes camarades?, etc. Une pluie de questions et d'idées qui visent dans un contexte de camaraderie et de plaisir que la poésie soit découverte, lue et entendue. Les étudiants sentent dans ce cadre qu'ils peuvent exercer leur subjectivité, leur liberté d'interprétation et de critique.

À la mi-semester, dans le cadre des séances pratiques, des groupes de trois ou quatre apprenants présentent leurs travaux collaboratifs au reste de la classe; des exposés qui sont ensuite évalués par les pairs. La démarche collaborative, outre les savoirs programmés, vise effectivement des savoirs être et des savoirs faire précis (disponibilité pour le travail collaboratif et rejet de l'individualisme, planification, gestion du temps et organisation du travail décidées en groupe, recherche mutualisée de documents sur la toile, construction et rédaction d'information en commun en vue de la présentation et du partage avec la classe, utilisation d'outils numériques, etc.).

Dans le cadre de notre matière et de notre dispositif pédagogique, cette démarche collaborative nous permet d'exploiter des enjeux du point de vue du FLE ainsi que de celui de l'objet d'étude littéraire. Après avoir choisi librement un poète dans le programme, après avoir fait les recherches pertinentes sur la toile et trouvé des documents hypermédia intéressants, après avoir pris des poèmes qui retiennent leur intérêt, les apprenants rédigent en commun un document à exposer en cours qui comporte: a). présentation du poète (petite approche biographique, caractéristiques de l'époque, du contexte culturel, du groupe, école ou mouvement, etc.), b). présentation orale des poèmes et justification de leurs choix, c). lectures à haute voix de ces poèmes et partage de la matière émotion avec le reste de la classe, d). petite analyse des textes choisis, e) débat. Nous envisageons avec cette démarche collaborative que, partant des savoirs acquis sur les six premières semaines lors des cours magistraux et des séances pratiques, par leurs propres moyens et aidés de leurs pairs, nos étudiants puissent commencer à surfer toutes les ressources que la toile met à notre disposition et à prendre contact avec ces poètes du programme qui n'ont pas encore été abordés par l'enseignante dans les ateliers précédents. En outre, les poètes des dernières tendances du XX^e siècle ou contemporains devront être réservés pour les travaux individuels à remettre en fin de semestre.

Toutes les activités d'enseignement-apprentissage réalisées convergent vers la consolidation des compétences qui permettront à l'apprenant d'accomplir en toute autonomie son travail individuel qui, lui, portera sur une petite dissertation à l'écrit (niveau de langue accréditée selon le CECRL en fin de semestre – le B2), sur certains aspects d'un poète français contemporain choisi en toute liberté. La réalisation du travail individuel comporte aussi une partie de lecture poétique oralisée en cours juste avant la fin de semestre. Les

étudiants partagent avec leurs pairs et l'enseignante les poèmes qu'ils ont exploités pour leur dissertation, des poèmes qui sont ensuite recueillis sur l'espace wiki¹⁵ du moodle du cours.

4. Méthode de recherche: questionnaires métacognitifs¹⁶

Nous l'annonçons précédemment, dans le cadre de notre matière nous appliquons le système d'évaluation formative car nous sommes convaincus que l'espace de réflexion métacognitive accordé aux apprenants est fondamental afin de les aider à optimiser leur parcours formatif et à les doter de stratégies qui puissent assurer petit à petit l'apprentissage en autonomie¹⁷–, une compétence de prime importance pour des apprenants de langues étrangères¹⁸.

La matière s'initie avec un premier questionnaire métacognitif visant chez les étudiants l'activation des connaissances préalables sur le genre poétique, sur leurs habitudes de lecture (y compris celle de la lecture à haute voix) dans leur langue maternelle et en Français langue étrangère. Il s'agit de les inviter à réfléchir sur leur rapport au genre, sur les difficultés rencontrées, sur les stratégies préliminaires développées pour la lecture des poèmes dans leur langue maternelle et, si le cas en a déjà été, en FLE. Sachant d'où ils partent pourront-ils mieux faire leur bilan d'apprentissage en mi-semester et en fin de semestre.

Dans le présent article nous centrons notre attention sur les deux questionnaires qui nous semblent plus pertinents quant aux objectifs supplémentaires postulés dans notre matière: la lecture à haute voix comme stratégie de motivation, comme moyen de dynamisation dans le but d'aider nos étudiants universitaires – des apprenants de FLE se spécialisant en Études françaises – à devenir des sujets lecteurs de poésie française en autonomie.

4.1. Questionnaire métacognitif des exposés des travaux collaboratifs

Ce questionnaire amène les étudiants à réfléchir sur le travail collaboratif présenté par l'un des groupes¹⁹, à évaluer le degré de réussite dans l'élaboration et la présentation de leurs

15 Comme nous l'avons indiqué précédemment, cet espace wiki de la matière contient dans un premier temps le choix des poèmes destiné aux séances de lectures oralisées (choix réalisé d'abord par le professeur), puis il est petit à petit complété par les étudiants qui postent les poèmes choisis pour leurs travaux collaboratifs et les individuels.

16 Ces questionnaires métacognitifs soumis à nos étudiants sont à encadrer dans le système d'«Évaluation formative». Durant l'année universitaire 2009/2010 nous avons créé le groupe de recherche en enseignement universitaire *Evaluación formativa en el Departamento de Filologías integradas* et depuis cette date-là ces questionnaires font partie des matériels de la matière *Poesía francesa de los siglos XIX y XX*, parmi d'autres.

17 Les publications sur l'évaluation formative issues de notre groupe de recherche en enseignement universitaire sont disponibles sur le site <<http://www.rua.es>>.

18 Voir à ce propos l'article très intéressant de Stéphanie Pellet sur l'importance de la métacognition dans l'apprentissage du français langue seconde "Critical Language Learning: le rôle de la littéracie et de la métacognition dans l'acquisition du français langue étrangère" (Pellet, 2010).

19 Travaux collaboratifs présentés sur le premier semestre 2015/2016: Ch. Baudelaire, A. Rimbaud, P. Valéry, Paul Éluard, Jacques Prévert. Les travaux individuels présentés en fin de semestre par les étudiantes portent sur: Y. Bonnefoy, P. Jaccottet, J. Dupin, J. Réda, A. Chédid, C. Aubade, V. Rouzeau, E. Dubois, D. Lefèvre.

camarades, la place accordée à la lecture à haute voix et les stratégies utilisées pour rendre la poésie beaucoup plus proche au reste de la classe. Pour des questions de longueur limite de notre texte, nous citons le fragment du questionnaire qui vise les enjeux de la lecture oralisée:

[...]
B. PAR RAPPORT À VOTRE PARCOURS FORMATIF : faites un bilan quant au processus d’enseignement-apprentissage acquis avec cette activité (souvenez-vous des objectifs à atteindre avec cette activité)
b.1. Quant à la lecture à haute voix, réfléchissez et faites un bilan de ses atouts
b.1.1. Avez-vous apprécié les lectures de vos camarades?
b.1.2. Les lectures de vos camarades, vous ont-elles suscité l’envie de les écouter à nouveau?
b.1.3. De relire vous-mêmes les poèmes à haute voix ou de les réciter?
b.1.4. Les lectures, vous ont-elles suscité l’envie d’en parler?
b.1.5. D’en écrire un commentaire?
b.1.6. Aimeriez-vous créer votre propre texte poétique versant sur le même thème?
b.1.7. Dans quelle mesure vous semble-t-elle utile comme élément de motivation?
b.1.8. Quels sont les apports des documents audiovisuels, de l’écoute des lectures à haute voix, de la relecture ou de l’écriture de commentaires pour l’acquisition de vos compétences langagières en FLE?
b.1.9. Et pour vous aider à devenir des sujets lecteurs en autonomie de poésie en FLE?
[...]

4.2. Questionnaire métacognitif: “enjeux de la lecture oralisée: bilan fin de semestre”

[...]
Enjeux de la lecture oralisée de la poésie. Bilan fin de semestre (pour compléter ce bilan, pensez à vos connaissances et stratégies préalables)
1. Aviez-vous déjà fait auparavant des lectures oralisées de poèmes en cours?
2. Comme pratique habituelle ou ponctuelle?
3. Tout au long du semestre, que vous a apporté la lecture à haute voix?
4. Dans les espaces de lecture à haute voix avez-vous eu envie de relire les textes plusieurs fois?
5. L’avez-vous sentie comme un élément de motivation?
6. Vous a-t-elle permis de vous accrocher au texte ? D’“éprouver” beaucoup plus le texte?
7. Vous a-t-elle permis d’établir un rapport affectif avec les mots? avec un vers? plusieurs vers? avec une strophe ou des strophes?
8. Avez-vous retenu des fragments de poèmes, des vers, un vers d’un ou de plusieurs textes poétiques?

9. Avez-vous identifié des similitudes ou des divergences dans les thèmes divers traités chez les poètes abordés?
11. Vous a-t-elle déclenché l'envie d'en parler avec vos pairs?
12. Vous a-t-elle aidé à apprendre à détecter les modulations rythmiques et sémantiques de la voix?
13. Vous a-t-elle donné l'envie d'écrire un commentaire personnel, une synthèse, une explication, voire même d'en faire un pastiche?
14. Croyez-vous qu'elle a stimulé en vous l'envie de construire le sens plus rapidement que par la simple lecture silencieuse?
15. Pourriez-vous renoncer maintenant à la lecture oralisée?
16. Avec la perspective de tout un semestre, croyez-vous qu'elle vous a aidé à rompre les blocages antérieurs?
17. Croyez-vous que cette activité vous a permis une meilleure réception du genre poétique?
18. Dans quelle mesure croyez-vous que la lecture oralisée de la poésie vous a servi pour votre formation? Comme apprenants de FLE? et par rapport à l'objet d'étude Poésie française?
19. Lors de la réalisation de votre travail individuel en autonomie, avez-vous eu recours à la lecture oralisée? Pourquoi?
20. Croyez-vous qu'elle vous a doté de stratégies d'approche pour aborder en autonomie la lecture poétique?
21. Après avoir suivi "Poésie française du XIX ^e et du XX ^e siècle" sur ce semestre, après avoir lu oralement des corpus de poèmes, après avoir réalisé votre travail individuel et avoir lu des textes choisis par vous-mêmes en autonomie, êtes-vous tenté de lire des recueils du même auteur? d'autres poètes contemporains?
22. Vous croyez-vous sur la voie de devenir des sujets lecteurs en autonomie de poésie française?

5. Résultats: À l'écoute des "bilans des étudiants"

Nous relevons dans un premier temps les commentaires les plus révélateurs des questionnaires métacognitifs en rapport aux exposés des travaux collaboratifs remplis en mi-semestre pour ensuite analyser certains commentaires du bilan final.

La plupart des apprenants²⁰ avouent avoir apprécié dans la démarche collaborative les multiples atouts formatifs, du point de vue des compétences langagières de même que

20 À l'exception des étudiantes du groupe de Paul Éluard, à qui, la classe, dans le cadre de la co-évaluation, a demandé de le refaire en janvier lors du repêchage. Treize des dix-sept étudiantes inscrites ont réussi la matière en décembre et ont donc rempli tous les questionnaires objets de notre recherche. Les quatre étudiantes restantes ont décidé de se présenter en juillet 2016 à la deuxième convocation de repêchage. Les raisons données pour la plupart d'entre elles: "manque de temps" et "disponibilité" puisque, sur le premier semestre, elles avaient à présenter à nouveau des matières de l'année précédente.

de celui de l'objet d'étude "Poésie française" avec les savoirs et compétences visées. Les travaux collaboratifs élaborés et exposés de même que ceux de leurs camarades leur ont semblé dans tous ces cas enrichissants et surtout motivants. Ces apprenants s'accordent sur le fait que les avoir amenés à travailler en groupe sur un poète choisi librement, à chercher les sources d'information sur la toile, à présenter les textes poétiques qui leur ont plu et à les partager avec leurs pairs par les lectures à haute voix, d'abord dans le cadre du groupe au cours de l'élaboration du travail collaboratif, puis dans celui du cours, constitue, d'une part, une activité qui leur a servi à "perdre la peur à aborder la poésie", "à surmonter le blocage d'en parler", "à perdre les résistances à la lire à haute voix et en public", et, d'autre part, vu que la démarche collaborative est située en milieu de semestre, les étudiants conviennent dans leur ensemble que cette activité leur permet de développer des stratégies d'accès à la poésie française pour pouvoir affronter le travail individuel final en autonomie qui, lui, porte sur un poète contemporain. Les apprenants perçoivent clairement cette activité comme un prolongement du cours, liée à l'intention de l'enseignante de leur rendre beaucoup plus proche la poésie française, et surtout comme faisant partie des démarches pédagogiques qui visent cette "compétence lectoriale" dont nous parlions au départ.

Si les questionnaires des exposés réalisés vers la moitié du semestre nous semblent utiles en tant qu'indicateurs de la progression du cours et de la prise de conscience chez les apprenants de leur cheminement, le questionnaire métacognitif passé en fin de semestre est certes plus révélateur. Il s'agit du bilan final de leur parcours formatif et l'enseignante peut apprécier et évaluer jusqu'à quel point le dispositif et démarches pédagogiques ont permis d'atteindre les objectifs programmés. Des dix-sept élèves inscrits dans la matière, treize l'ont rempli en fin de semestre (décembre 2015), quatre étant restés pour le repêchage de janvier et de juillet (2016).

Les réflexions des treize élèves ayant réussi la matière en décembre 2015 sont la plupart du temps vraiment encourageantes. Nous devons indiquer que toutes les étudiantes ont affirmé que la lecture oralisée est une pratique qu'elles ont pu aborder très longtemps auparavant dans les classes des premiers cycles de primaire (dans le cas de deux élèves francophones et de celui des élèves hispanophones avec la poésie en Espagnol langue maternelle), et avouent qu'elles regrettent avoir abandonné la lecture oralisée dans les étapes du primaire.

5.1. Rupture des blocages et motivation

Nous pouvons observer à l'aide des réponses des étudiantes que la plupart d'entre elles ont perdu la peur et leurs réticences face au genre poétique grâce à la pratique de la lecture oralisée de la poésie sur tout le semestre. Nous reprenons les mots d'une étudiante "Oui, le blocage généralisé qui se crée aux alentours [sic] de la poésie se rompt assez facilement avec

cette pratique même si on y croyait pas trop au début de la matière lorsqu'on a commencé à faire les lectures, les approches en cours, etc. Je me suis retrouvée à apprécier une matière à laquelle je ne voulais même pas assister au départ”.

Toutes les élèves se réjouissent d'avoir eu l'occasion tout au long du semestre de redécouvrir la lecture à haute voix de la poésie, y compris dans le cas des deux élèves francophones. Les observations exprimées dévoilent que cette pratique les a aidés à mieux accrocher aux poèmes par les sensations premières que le rythme, les rimes, la matérialité des mots ont pu leur déclencher. Et ces sensations premières, selon elles, leur ont suscité l'envie d'écouter à nouveau la lecture faite par leurs camarades, ou l'envie de la réaliser elles-mêmes. Certaines reconnaissent que cette lecture à haute voix exerce sur elles une espèce “d'enchantement” qui retient leur attention et les amène à vouloir lire davantage. Nous citons les paroles d'une de nos élèves “la lecture à haute voix nous provoque des sensations et forcément ça nous encourage à vouloir trouver d'autres poèmes qui nous plaisent”. Une autre étudiante affirme “La lecture à haute voix déclenche la motivation du lecteur de vouloir faire sien le poème. Ainsi il sera lu et relu jusqu'à ce que le lecteur soit content avec sa façon de le lire et soit convaincu d'avoir transmis ce que le poème lui fait ressentir. C'est une sorte de revendication personnelle et unique des sentiments créés par le poème chez le lecteur”. Donc, là, évidemment, outre la question de l'appropriation subjective que nous aborderons ci-dessous, l'élément de motivation les aidant à rompre les blocages a été clairement perçu.

5.2. *Construction du sens*

En ce qui concerne la construction du sens, la plupart des étudiantes expriment que la lecture à haute voix les aide à accrocher au texte, que les sensations éprouvées unies aux modulations rythmiques et sémantiques de la voix ont constitué un instrument de grand support pour arriver à construire le sens. Nous reprenons les mots de l'une d'entre elles “Parce qu'en entendant le ton [sic] et le rythme avec lesquels il faut lire le poème on comprend mieux le poème et son sens, même si je ne comprends pas un mot, je comprends le poème grâce au sens global du même”. Une autre élève affirme: “En effet la lecture à haute voix permet d'être plus attentif à tout ce qu'implique le poème, les rimes, le rythme, les sons, les mots, les sentiments. Ainsi le lecteur éprouve le besoin de lire le poème jusqu'à la fin puis généralement de recommencer la lecture quelques fois de plus parce que plus le poème est lu et plus il nous fait éprouver de nouvelles sensations. Personnellement, j'ai lu des poèmes qui ne m'ont pas plus au départ et à force de les lire je les ai adorés”, et plus loin elle ajoute: “[...] je n'étais pas lectrice de poèmes et l'analyse de ceux-ci était un vrai défi personnel, je n'y comprenais rien. Par contre, en donnant forme au poème grâce à la lecture à haute voix, il devient plus compréhensible et plus clair car le rythme même que le poète a voulu donner à son œuvre permet de la comprendre davantage”. “La lecture à haute voix”,

écrit une autre étudiante, “nous aide à mieux adhérer au texte, à se laisser emporter par le rythme et la matérialité des mots, à mieux ‘sentir’ ce que véhicule les mots, à ‘percevoir’ les nuances qui se dégagent des ‘rapports’ entre les mots”. Certaines élèves signalent maintenant l’insuffisance de la lecture silencieuse de la poésie, même si c’était une pratique habituelle auparavant, et reconnaissent que le dispositif et démarches pédagogiques de l’enseignante leur a permis de voir que la lecture oralisée est bien “plus utile” pour l’abordage de la poésie, qu’elles la considèrent d’ores et déjà comme “une pratique incontournable”. De ces paroles nous pouvons observer jusqu’à quel point les élèves sont devenues conscientes de l’importance de la lecture oralisée pour s’approprier du poème, pour le personnaliser et pour en construire le sens en partant de leur expérience comme sujet lecteur.

5.3. Partage des expériences de lecture selon divers canaux de communication

Quant à ce que la lecture oralisée de la poésie déclenche l’envie d’en parler avec leurs pairs, d’en écrire une synthèse, un commentaire personnel voire même un pastiche, les opinions sont diverses. Tout le monde a cependant répondu affirmativement que lors des séances de lectures à haute voix, le partage à l’oral a été une constante depuis le début du semestre et dans une atmosphère de plaisir. Quant à l’envie d’écrire une synthèse, un commentaire personnel ou un pastiche, les avis sont très divisés. Elles s’accordent sur le fait que cette pratique les dote des instruments préliminaires nécessaires pour aborder la construction du sens et pouvoir en parler à l’écrit, pour pouvoir réaliser les devoirs (commentaires et dissertations). Dans le cas du pastiche, très peu d’élèves ont répondu positivement. Quelques étudiantes disent s’être parfois lancées à faire des pastiches de poésie en langue maternelle mais pas encore en FLE (pour le cas des élèves hispanophones). Là, évidemment, nous croyons que divers facteurs interviennent. Il nous semble qu’étant la plupart d’entre elles des apprenantes de FLE, elles pâtissent encore d’un certain manque d’assurance et le passage à l’écrit de façon spontanée résulte toujours plus difficile, davantage s’il s’agit de créer un pastiche d’un texte poétique car l’idée d’une certaine sacralisation de la poésie est toujours là.

5.4. Accès à la poésie en autonomie

La plupart d’entre elles avouent maintenant avoir beaucoup moins de difficultés à lire la poésie française en autonomie. Elles conviennent toutes que le fait de les avoir amenées à travailler sur des poètes choisis librement d’abord pour le travail collaboratif, puis pour le travail individuel, les a aidées à développer des stratégies pour accéder à la poésie contemporaine par elles-mêmes. “Lors de la réalisation de mon travail individuel en autonomie j’ai eu recours à la lecture oralisée parce que les poèmes étaient un peu hermétiques et je ne les comprenais pas tout d’abord, alors j’ai commencé à les lire et

à les relire à haute voix et j'ai mieux compris le sens des poèmes. La lecture oralisée m'a doté de stratégies pour aborder la poésie en autonomie". Nous citons les paroles d'une autre étudiante: "Oui, bien sûr, c'est ce qui s'est passé. En lisant et en étudiant une partie de la poésie du XIX^e et du XX^e siècle lors des cours, la curiosité de l'élève s'est éveillée et c'est pour cela que l'on s'intéresse aux poètes qui n'ont pas été lus en cours ou aux grands poètes connus, et c'est ainsi que l'on commence à les lire [...] Plus on lit et plus on est capable d'aborder les poèmes ainsi que leur lecture de façon autonome. C'est ce que j'ai pu constater avec la réalisation de mon travail individuel sur un poète contemporain". Des paroles d'une autre élève: "Les premiers poèmes abordés en cours étaient de sacrés hiéroglyphes, pourtant nous avons été capables d'aborder les lectures de poètes contemporains pour notre travail individuel en autonomie, d'apprécier et d'analyser leurs textes. Pour moi ça a été un succès".

6. Conclusion

Nous venons de le recueillir précédemment, la lecture à haute voix à laquelle nous avons recours hebdomadairement dans le cadre de notre matière, s'avère un instrument de motivation efficace puisque les apprenants, réticents au départ, ont pris conscience petit à petit, grâce à cette pratique, que la lecture du texte poétique doit se concevoir comme une expérience personnelle. Nous avons eu besoin de tout un semestre pour les amener à pouvoir apprécier pleinement les enjeux de la lecture oralisée, les réflexions sur la réalisation des travaux individuels étant l'indicateur final le plus clair quant à l'atteinte de nos objectifs. Si l'on tient compte des consignes de cette activité – énoncées dans les pages précédentes –, on ne peut que constater que cette pratique les a aidés à se mettre sur la voie de devenir des sujets lecteurs de poésie française en autonomie.

Le plus haut degré de motivation est celui où l'apprenant, volontairement, spontanément et sans contraintes, par simple plaisir, s'achemine tout seul à la lecture poétique et succombe à l'appel de l'écriture. Tenant ceci pour but, il nous reste encore du chemin à faire. S'il est vrai que lors des séances pratiques à l'oral, toutes les étudiantes ont pris volontiers la parole pour dévoiler les sensations que les lectures leur ont produites, pour faire part de leurs intuitions et de leurs appréhensions des sens, si les étudiantes se sont investies généralement pleinement dans les travaux collaboratifs et ont remis leurs devoirs (commentaires composés et dissertation), d'après leurs bilans d'apprentissage, on constate cependant que les synthèses ou commentaires personnels fait spontanément à l'écrit, ou encore les pastiches sont rarissimes. Nous envisageons pour l'année prochaine recourir à des outils supplémentaires du numérique pour promouvoir ce versant: la création, par exemple, d'un blog de classe dynamique pour que les apprenants participent de façon spontanée en y postant leurs commentaires personnels, leurs points de vue, leurs synthèses, leurs découvertes

de textes poétiques voire même leurs créations poétiques. La suite de notre recherche reste donc ouverte²¹.

Références bibliographiques

- ALBERT, Marie-Claude & Marc SOUCHON. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris, Hachette.
- ARNOLD, John. 2006. “Comment les facteurs affectifs influencent-ils l’apprentissage des langues?” in *Ela*, 4, 144 : 407-425 [consulté le 31/07/2016] <<https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>>.
- AUBERT GODART, Anne. 2015. *La littérature dans l’enseignement du FLE*. Paris, Dider.
- CHÂTEAU, Anne. 2005. “La motivation, une question de mesure?” in *Cahiers de L’APLIUT*, 24, 2 [consulté le 31/07/2016] <<https://apliut.revues.org/2884>>.
- DUFAYS, Jean-Louis et al. 2005. (eds.). *Pour une lecture littéraire: histoires, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, De Boeck.
- HALPERN, Anne Elisabeth. 2014. “Récitation, poème et poétique” [consulté le 15/01/2016] <<http://oblit.hypotheses.org/860>>.
- JEAN, Georges. 1999. *La lecture à haute voix, histoire, fonctions et pratiques de la lecture*. Paris: Éditions de l’Atelier.
- MONFORT, Catherine. R. 1989. “Engagement: introduction du texte littéraire dans un cours de langue” in *French Review*, 62, 4, 623-630.
- MORELL, Teresa. 2009. ¿Cómo fomentar la participación en nuestras clases universitarias? Alcoy, Marfil.
- MURAT, Michel. 2005. “Pratiquer la poésie, enseigner la littérature”, in *Études françaises*, 41, 3, 9-19.
- PELLET, Stéphanie. 2010. “‘Critical Language Learning’: le rôle de la littéracie et de la métacognition dans l’acquisition du français langue étrangère”, in Neveu F., Muni Toke V., Durand J., Klingler T., Mondada L., Prévost S. (éds.), *Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde, Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*. Paris, Institut de linguistique française [consulté le 10/10/2016]. <<http://dx.doi.org/10.1051/cmlf/2010183>>.
- RANNOU, Nathile. 2006. “Efficacité et enjeux des démarches d’appropriation du poème par les élèves de lycée”, in *7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006* [consulté le 12/01/2016] <<http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Rannou.pdf>>.
- RANNOU, Nathalie & Annie ROUXEL. “Lire avec son corps : l’écoute de soi lisant” [consulté le 15/02/2016] <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/IMG/pdf/Rouxel_Rannou.pdf>.
- RIQUOIS, Estelle. 2010. “Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile”, in Actes du colloque *Enseigner les littératures dans le souci de la langue* [consulté le 10/01/2016] <<http://www.unige.ch/litteratures2010/accueil.html>>.
- ROUXEL, Annie. 1996. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL, Annie & LANGLADE, Gérard (eds.). 2004. *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Paris, Presses Universitaires de France.
- SÉOUD, Amor. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris, Hatier/Didier.

21 Nous tenons à signaler que notre article présente les résultats d’une première phase de notre recherche sur la lecture poétique oralisée comme instrument de motivation menée dans le cadre de notre cours de “Poésie française” et destinés à des apprenants de FLE en milieu universitaire. Pour un avenir proche, nous envisageons la possibilité de compter sur d’autres collègues pour mener cette recherche dans le cadre de classes d’autres niveaux.