



UNIVERSIDAD NACIONAL HEREDIA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Mémoire pour l'obtention de diplôme en  
linguistique appliquée avec mention en français

PROPOSITION PÉDAGOGIQUE POUR L'EXPLOITATION DU  
TEXTE POÉTIQUE EN CLASSE FLE

*présenté par*

**Marco Antonio Panduro Gonzales**

Sous la direction de Monsieur Andrew Lloyd Smith, Professeur de  
l'Universidad Nacional UNA- Heredia

**2011**

À ma famille,

*Antonio Isaid*

*et*

*Carmen Maribel*

### Remerciements

Andy Smith – Professeur tuteur

Carmen Maribel Carpio Medina – Master en éducation

Jérémie Wurth – Correction de style

Mauricio Méndez – professeur de littérature en FLE

Enseignants et maîtres enquêtés

Apprenants de la filière d'enseignement de français à l'UNA

Apprenants de la filière d'enseignement de français à l'UCR

Apprenants de la Licence en Linguistique appliquée avec mention en français à l'UNA

## Index

|  |          |
|--|----------|
| <b>I. INTRODUCTION</b> .....   | <b>1</b> |
| 1.1.1. Objectif Général .....  | 3        |
| 1.1.2. Objectifs Spécifiques .....   | 3        |
| <b>II. CADRE THÉORIQUE</b> .....   | <b>4</b> |
| 2.1. Problématique de la compréhension littéraire en langue maternelle et en Français<br>Langue Etrangère..... | 4        |
| 2.2. Les traits du texte littéraire.....   | 5        |
| 2.3. Le langage littéraire .....   | 6        |
| 2.3.1. La lecture littéraire comme plaisir en FLE.....   | 7        |
| 2.3.2. Classement des types de textes selon Jakobson .....   | 7        |
| 2.3.3. La présence et l'utilité des figures de style.....  | 8        |
| 2.3.4. Le texte poétique .....   | 10       |
| 2.3.5. Le signifié et le signifiant.....   | 10       |
| 2.3.6. Le sens dénotatif ou sens à la lettre et le sens connotatif ou sens figuré .....                        | 12       |
| 2.4. Figures de rhétorique.....  | 14       |
| 2.5. Définition des figures de style.....  | 14       |
| 2.6. Classement des figures de style et leur fonctionnement .....  | 15       |
| 2.6.1. Figures de mots.....  | 15       |
| 2.6.2. Figures de sens.....  | 16       |
| 2.6.3. Figures de construction .....   | 16       |

|  |            |
|--|------------|
| 2.6.4. Figures de pensée .....   | 17         |
| 2.7. Les figures de style dans quelques extraits.....  | 17         |
| 2.8. Interculturalité .....  | 20         |
| 2.9. La sémiotique .....   | 22         |
| 2.10. Les expériences de lecture vues comme des évaluations de compétences des apprenants.....           | 24         |
| <b>III. CADRE METHODOLOGIQUE .....</b>   | <b>26</b>  |
| 3.1. Méthodologie pour l'élaboration de la proposition pédagogique:.....                                 | 26         |
| 3.1.1. Type de recherche .....   | 26         |
| 3.1.2. Public interviewé .....   | 26         |
| 3.2. Analyse des données des enquêtes adressée aux enseignants .....                                     | 27         |
| 3.3. Analyse de données de l'enquête adressée aux apprenants du cours de littérature en FLE à l'UNA..... | 49         |
| 3.4. Conclusion des résultats des enquêtes .....   | 67         |
| 3.4.1. Enseignants.....  | 67         |
| 3.4.2. Apprenants .....  | 69         |
| <b>IV. APPROCHE DIDACTIQUE.....</b>  | <b>72</b>  |
| 4.1. QUELQUES SPECIFICATIONS AUX FICHES PEDAGOGIQUES.....  | 78         |
| 4.2. FICHES PÉDAGOGIQUES.....  | 81         |
| 4.2.1. FICHE PÉDAGOGIQUE No 1.....   | 82         |
| 4.2.2. FICHE PÉDAGOGIQUE No 2.....   | 89         |
| 4.2.3. FICHE PÉDAGOGIQUE No 3.....   | 96         |
| 4.2.4. FICHE PÉDAGOGIQUE No 4.....   | 110        |
| 4.2.5. FICHE PÉDAGOGIQUE No 5.....   | 116        |
| 4.2.6. FICHE PÉDAGOGIQUE No 6.....   | 125        |
| <b>V. EVALUATION DE LA PROPOSITION PÉDAGOGIQUE.....</b>  | <b>129</b> |
| 5.1. Instrument employé .....  | 129        |
| 5.2. Analyse de chaque critères.....   | 130        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.3. Analyse global .....   | 138        |
| 5.4. Analyse des commentaires .....   | 140        |
| 5.5. Production des poèmes .....  | 141        |
| 5.5. Conclusions générales de l'évaluation.....   | 146        |
| <b>VI. CONCLUSION.....</b>  | <b>147</b> |
| <b>VII. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE ET ANNEXES .....</b>   | <b>153</b> |
| 7.1 Bibliographie .....   | 153        |
| 7.2. Annexes .....  | 156        |
| Graphique 3.2.3. L'approche de la poésie en classe FLE .....  | 33         |
| Graphique 3.2.4. Moment d'écriture de la poésie en FLE .....  | 34         |
| Graphique 3.2.10. Caractéristiques des figures de style .....   | 38         |
| Graphique 3.2.11. Méthodes des enseignants figures de style que vous connaissez .....   | 40         |
| Graphique 3.2.12. Une instance des méthodes de travail les figures de style pour travailler la poésie en classe FLE .....     | 42         |
| Graphique 3.2.13. Pour une pratique pédagogique utilisant les figures de style en FLE .....                                   | 44         |
| Graphique 3.2.14. Des outils, des recommandations, et/ou des suggestions pour la classe de français de l'école primaire ..... | 46         |
| Graphique 3.2.1. recense de lire de la poésie en classe FLE .....   | 50         |
| Graphique 3.2.2. l'écriture de la poésie en classe FLE .....  | 51         |
| Graphique 3.2.3. Difficultés en classe de la poésie en FLE .....  | 52         |
| Graphique 3.2.4. l'usage de la poésie dans les classes de français .....  | 54         |
| Graphique 3.2.5. la poésie dans l'apprentissage de l'anglais .....  | 56         |
| Graphique 3.2.6. la poésie en classe de FLE .....   | 58         |

## Index des graphiques

|  |    |
|--|----|
| Graphique 3.2.3. Expérience comme enseignant de FLE .....  | 28 |
| Graphique 3.2.4. Phase de l'enseignement de la rubrique de littérature en FLE .....  | 29 |
| Graphique 3.2.5. Mise en pratique de la poésie dans l'apprentissage d'une<br>langue étrangère .....  | 31 |
| Graphique 3.2.6. La poésie facilite l'apprentissage/enseignement du français .....   | 36 |
| Graphique 3.2.7. Eléments dans la poésie qui facilitent l'apprentissage du français ....   | 34 |
| Graphique 3.2.8. L'approche de la poésie en classe FLE .....   | 37 |
| Graphique 3.2.9. Moment d'aborder de la poésie en FLE .....  | 38 |
| Graphique 3.2.10. Connaissance des figures de style .....  | 39 |
| Graphique 3.2.11. Mention des principales figures de style que vous connaissez .....   | 40 |
| Graphique 3.2.12. Connaissance des manuels ou des méthodes utilisant les figures<br>de style pour travailler le texte poétique en classe FLE ..... | 42 |
| Graphique 3.2.13. Pour une proposition pédagogique traitant les figures de style<br>en FLE .....   | 44 |
| Graphique 3.2.14. Des défis, des recommandations, et/ou des suggestions pour<br>la compréhension du texte poétique .....                           | 46 |
| Graphique 3.3.3. Habitude de lire de la poésie en espagnol .....   | 50 |
| Graphique 3.3.4. Habitude de lire de la poésie en français .....   | 51 |
| Graphique 3.3.5. Difficultés en lisant de la poésie en français .....  | 52 |
| Graphique 3.3.6. Utilité de la poésie dans une langue étrangère .....  | 54 |
| Graphique 3.3.7. La poésie facilite l'apprentissage du français .....  | 56 |
| Graphique 3.3.8. La poésie abordée en FLE .....  | 58 |

|   |     |
|---|-----|
| Graphique 3.3.9. Moment de l'enseignement de la poésie en FLE.....                                  | 59  |
| Graphique 3.3.10. Connaissance sur les figures de style.....  | 61  |
| Graphique 3.3.11. Mention des figures de style.....   | 62  |
| Graphique 3.3.12. Méthode traitant des figures de style dans la compréhension<br>de la poésie ..... | 63  |
| Graphique 3.3.13. Proposition pédagogique en FLE .....  | 65  |
| Graphique 5.1. Moyennes obtenues .....  | 138 |

## Index de tableaux

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 3.2.1. Importance aux rubriques suivantes dans l'enseignement de FLE.....                                 | 30  |
| Tableau 3.2.2. Arguments des enseignants .....  | 32  |
| Tableau 3.2.3. Quoi d'autre .....   | 35  |
| Tableau 3.2.4. Comment .....  | 35  |
| Tableau 3.2.5. Méthodes, modules, manuels ou d'autres sources traitant des figures<br>de style au niveau FLE..... | 43  |
| Tableau 3.3.1. Pour / Contre .....  | 55  |
| Tableau 3.3.2. Pour / Contre .....  | 57  |
| Tableau 3.3.3. En raison de.....  | 60  |
| Tableau 3.3.4. Arguments .....  | 64  |
| Tableau 3.3.5. Pour / Contre .....  | 66  |
| Tableau 5.1. Critère 1.....   | 131 |
| Tableau 5.2. Critère 2.....   | 132 |
| Tableau 5.3. Critère 3.....   | 133 |
| Tableau 5.4. Critère 4.....   | 134 |
| Tableau 5.5. Critère 5.....   | 135 |
| Tableau 5.6. Critère 6.....   | 136 |
| Tableau 5.7. Analyse globale .....  | 138 |
| Tableau 5.8. Résultats généraux .....   | 139 |
| Tableau 5.9. Commentaires.....  | 140 |



PRODUCTION PEDAGOGIQUE POUR L'EXPLOITATION DU TEXTE

POÉTIQUE EN CLASSE

INTRODUCTION

Il s'agit de proposer un programme de travail qui permette à l'élève de découvrir la poésie à travers la lecture et la production de poèmes. Le programme est divisé en deux parties : la première est consacrée à la lecture et à l'analyse de poèmes, la seconde à la production de poèmes. Les objectifs de ce programme sont de permettre à l'élève de découvrir la poésie, de comprendre les différents types de poèmes, de lire et d'analyser des poèmes, et de produire des poèmes. Les activités proposées sont : la lecture et l'analyse de poèmes, la production de poèmes, et la mise en scène de poèmes. Les ressources utilisées sont : des poèmes, des livres, des vidéos, et des supports numériques. Les modalités de travail sont : le travail individuel, le travail en groupe, et le travail en classe. Les évaluations sont : des évaluations formatives et des évaluations sommatives.

# PROPOSITION PEDAGOGIQUE POUR L'EXPLOITATION DU TEXTE POETIQUE EN CLASSE FLE

*"Quítenle al hombre arte,  
y morirá de inanición espiritual"*

Jacques Sagot

## I. INTRODUCTION

Savoir comprendre un poème ou savoir l'apprécier devient-t-il la constatation de l'apprentissage du français pour un apprenant de FLE? Est-on capable de lire pour le plaisir? De quels types de clés dispose-t-on pour y réussir? En tout cas, s'il y a des clés, quelles seront-elles pour mieux lire un poème: maîtriser une banque abondante de lexique, savoir saisir le langage figuratif ou disposer d'une encyclopédie culturelle préalable? Ce sont de questions au sein d'une discussion qui n'est pas nouvelle. Afin d'obtenir des réponses à ces questions, on a suivi deux objectifs. D'abord: a) recueillir des expériences dans l'enseignement de la part des enseignants au niveau supérieur et écolier et ensuite, b) recueillir des témoignages autour de l'apprentissage des apprenants de la filière d'enseignement de français à l'UNA. Cela a permis de faire une diagnostique et élaborer la suivante proposition pédagogique. En raison de ces deux propos, ce travail amène par conséquent la dichotomie enseignant/apprenant, car on considère que tous les deux rôles sont liés indéniablement l'un à l'autre; c'est-à-dire, une proposition pédagogique de référence didactique pour les enseignants en FLE et, aussi même, orientée vers un public universitaire au niveau avancé. Alors, le but sera d'offrir aux enseignants et aux apprenants de littérature en classe FLE des activités didactiques pour l'exploitation du texte poétique, ainsi que de répertorier un bagage intellectuel

littéraire afin de réussir à des activités de lecture motivante. Alors que les enfants apprennent en jouant, notre proposition pédagogique veut susciter le plaisir de la lecture chez les apprenants ; pour cette raison les paroles de Castro sont pertinentes à citer quand il dit «*la poesía deleita enseñando o enseña deleitando.*»<sup>1</sup>

De même, cette approche intitulée **PROPOSITION PÉDAGOGIQUE POUR L'EXPLOITATION DU TEXTE POÉTIQUE EN CLASSE FLE** offre aussi une révision de l'application de certaines figures de style dans le domaine publicitaire ; ainsi, on constatera la mise en exergue des figures de style qui ne se trouvent pas «*réduites à la sphère poétique.*»<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Castro Alonso, C. (1969: 7) Didáctica de la literatura ANAYA.

<sup>2</sup> Paraphase de Jakobson.

### 1.1.1. Objectif Général

Proposer une approche d'exploitation du texte poétique aux apprenants de FLE au niveau avancé afin de faciliter la compréhension de la poésie en employant des connaissances préalables telles que certaines figures de style et des savoirs culturels.

### 1.1.2. Objectifs Spécifiques

- i. Inventorier les suggestions et les recommandations de quelques enseignants sur leur expérience d'enseignement de la poésie en FLE en utilisant un instrument diagnostique.
- ii. Analyser les données recueillies afin d'élaborer la proposition pédagogique pour l'enseignement de la poésie en FLE.
- iii. Proposer des activités de lecture du texte poétique et du message figuré dans des fiches pédagogiques.
- iv. Evaluer de manière exploratoire la proposition pédagogique avec la participation des apprenants avancés en FLE.

## II. CADRE THÉORIQUE

### 2.1. Problématique de la compréhension littéraire en langue maternelle et en Français Langue Etrangère

Tout d'abord, une première question à laquelle il faut répondre serait la suivante : l'habitude d'être lecteur en langue maternelle aide au développement de la compétence lectrice d'un document littéraire en langue étrangère ? En guise de réponse partielle, il se peut que le bagage préalable en langue maternelle permette une meilleure communion vis-à-vis d'un texte littéraire, cependant, cela ne veut pas dire que d'emblée un lecteur-alloglotte lira un poème en français sans aucune difficulté. Une explication possible est trouvée dans les manuels d'apprentissage du FLE ; le texte littéraire apparaît lors d'environ 350 heures d'études<sup>3</sup>. A ce niveau, les apprenants sont alors prêts à faire une immersion dans la lecture littéraire ; c'est-à-dire, lors d'un processus de répertoire de lexique, de syntaxique, des traits culturels, qui essaient d'imiter, alors, le processus d'acquisition naturelle en langue maternelle, l'apprenant-lecteur est prêt à aborder un texte littéraire. Or, concernant le propos de ce travail, orienté vers les étudiants du cours de littérature au niveau avancé<sup>4</sup> ; le développement de cette compétence commence quand le texte est déjà déchiffrable à partir des acquis antérieurs.

Aux yeux d'Henri Besse (1982) l'approche de Daniel Coste confirme ce dont on vient de faire mention en disant que la langue littéraire :

*«... suppose un acquis antérieur dont elle se distingue et se sépare » ; en conséquence pour les étudiants étrangers, « comme pour les jeunes francophones, le passage à l'appréciation littéraire n'est concevable qu'une fois solidement établies les fondations de la langue parlée et de la langue écrite usuelle » (p. 15).*

---

<sup>3</sup> Source : Henri Besse (1982 : 13). *Eléments pour une didactique des documents littéraires*. Hatier-Crédif.

<sup>4</sup> On a pris en compte les programmes des cours de la filière d'enseignement du français à l'UNA. Dans cette filière le cours de littérature entame lors de 1794 heures d'études préalables.

De même, dans le *Discours et enseignement du français*, Jean Peytard et Sophie Moirand (1992) disent que:

« S'écartant de l'oral, se maintenant à un seul registre de langage, la littérature ne saurait avoir qu'une place, certes éminente, mais dernière: au souvent, peut être, mais en fin du parcours. On n'accéderait ainsi au plus subtil de nuances de la lettre qu'après avoir bien appris l'essentiel: parler/écrire le français du non-littéraire, majoritaire dans l'usage de la langue. La force- et le piège- que présente cette argumentation est d'avoir les apparences du naturel: apprendre à parler avant d'apprendre à lire». (p.57).

En ce même sens Amor Séoud<sup>5</sup> baptise comme le « *repos du guerrier* » l'approche de Jean Peytard recommandant d'aborder la lecture des textes littéraires –souvent un poème- en fin du programme d'apprentissage; cela deviendra une façon de confirmer tout le processus d'apprentissage acquis, par conséquence, l'intervention du texte littéraire dans l'apprentissage du FLE prend place en dernier lieu, selon ces deux théoriciens.

D'ailleurs, la question à laquelle il faut répondre serait si l'habitude d'être lecteur en langue maternelle aide ou facilite le développement de cette compétence au niveau de l'apprenant d'une langue étrangère. Pour Albert et Souchon<sup>6</sup>, la différence entre une activité de lecture en langue maternelle et une autre en langue alloglotte est relative, car le lecteur soit natif ou alloglotte, il éprouvera la même impression d'étrangeté face à un texte élaboré.

## 2.2. Les traits du texte littéraire

Un texte littéraire, contrairement aux textes de type informatif ou référentiel<sup>7</sup>, est un texte esthétique. Albert et Souchon (2000) mettent l'accent sur cet aspect comme trait principal du texte littéraire en disant que: «*La particularité de*

---

<sup>5</sup> Séoud, A. (1997 : 28). *Pour une didactique de la littérature*. Hatier-Didier

<sup>6</sup> Albert, M-C; Souchon, M. (2000 : 46 ). *Les textes littéraires en classe de langue*. Hachette.

<sup>7</sup> Classement de Jakobson

*l'écrivain est qu'il emploie la langue dans une intention esthétique et non pas dans une intention pratique.* » (p. 18). De même, cette fonction esthétique fait jouir « *d'une lecture qui n'a rien à voir avec celui de lire un texte scientifique*<sup>8</sup> ». De sa part Barthes (1971) affirme que « *No leemos textos literarios para enterarnos de las cosas (...). En literatura, el medio expresivo, la palabra, se constituye en una realidad.* »<sup>9</sup>

### 2.3. Le langage littéraire

De quoi la littérature se sert-elle pour devenir ce qu'elle est, c'est-à-dire un texte esthétique ?

Une définition précise est celle de Castro (1969) quand il dit que « *la littérature est langage, mais tout langage n'est pas littérature* ». (p. 9). Ainsi nous pourrions déduire que la littérature se sert du langage comme moyen d'expression. Le théoricien états-unien Sapir (1949) donna une définition dans le classique *Language* en disant que: « *language is the medium of literature as marble or bronze or clay are the materials of the sculptors* » (p. 22). D'autre part, Albert et Souchon<sup>10</sup> remarquent que « *la littérature (...) est un art: elle "utilise" les mots, qui lui préexistent, tout comme la couleur et les sons préexistent à la peinture et à la musique* » (p. 18)

Alors si la littérature se sert des mots pour devenir ce qu'elle est, cela veut dire un texte esthétique, à quoi la littérature sert en FLE, ou comment on peut l'exploiter ? Voici, deux propos à servir selon Peytard :

*« (le texte) est une base où l'on peut installer des exercices de langue pour affiner un apprentissage et pénétrer de plus en plus subtilement les systèmes et sous-systèmes linguistiques ; ou le texte devient un objet esthétique, où la sensibilisation du beau littéraire dépolie ses charmes et ses manières en offrant commentaires, essais,*

---

<sup>8</sup> Peytard J. (1982 :74). *Littérature et classe de langue FLE*. Hatier. Témoignage d'un professeur de français recueilli par Dominique Bourgain.

<sup>9</sup> Pozuelo e Yvancos. (1992:169) *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra

<sup>10</sup> Op. Cit.

***dissertations ou encore les délices d'une lecture libre pour que, l'imprégnation opérant, le texte soit le moment de la communion***<sup>11</sup> ». (p. 8).

En raison que le propos de cette recherche fait le point sur la lecture comme le plaisir, cette proposition pédagogique emphasera sur des démarches envisageant l'expérience sensorielle, le point de vie du lecteur.

### 2.3.1. La lecture littéraire comme plaisir en FLE

A l'égard de la citation lignes ci-dessus, cette proposition envisage vers l'étude du texte poétique pour des raisons d'appréciation esthétique ainsi que la lecture du texte poétique comme le plaisir, ou au moins, elle essayera d'atteindre un effet semblable à celle de la lecture d'un ouvrage littéraire en langue maternelle. En ce sens, les paroles d'Amor Séoud<sup>12</sup> méritent d'être entendues :

*« On peut donc supposer aisément que le rapport à la littérature étrangère est substantiellement, pour ne pas dire plus, fondé sur la recherche du plaisir de lire et que, s'il est vrai que dans l'enseignement de la littérature en français langue maternelle la notion de plaisir doit être au centre des préoccupations, c'est sans doute encore plus vrai en contexte FLE. »* (p. 118).

Bien que ce propos ne puisse pas être réalisé de manière complète, comme Peytard<sup>13</sup> le remarque, en citant Barthes: *« dans une classe de langue, pour l'étudiant, le plaisir de reconnaissance n'est jamais parfait, parce qu'il est toujours troublé par l'étrangeté de la langue et de la culture qui le suscitent. »* (p. 30).

### 2.3.2. Classement des types de textes selon Jakobson

Avec des propos didactiques, on a considéré pertinente d'ajouter le classement de Jakobson dans cette partie. Celui-ci a pour but d'éclaircir à quel type de texte on fera mention dans les lignes ci-dessous.

---

<sup>11</sup> La phrase en caractères gras a été soulignée par l'auteur de la présente recherche.

<sup>12</sup> Op. Cit.

<sup>13</sup> Op. Cit



Typologie textuelle de Jakobson<sup>14</sup> :

- Expressive ou émotive (texte orienté sur le destinataire)
- Référentielle ou informative (texte orienté sur le référent)
- Métalinguistique (texte orienté sur le code)
- Conative ou injonctive (texte orienté sur le destinataire)
- Phatique ou de contact (texte orienté sur le canal)
- Poétique (texte orienté sur le message)

### 2.3.3. La présence et l'utilité des figures de style

Une caractéristique du texte littéraire- particulièrement dans la poésie- est d'ajouter des figures de style pour devenir un texte esthétique. Cependant, cela ne veut pas dire que la présence des figures de style est une *condition sine qua non* pour l'existence de la langue littéraire. De toute façon, si le lecteur est capable de repérer de différentes composantes- parmi elles, les figures de style-, ces connaissances permettront de mieux apprécier et même jouir d'une lecture plaisante de la poésie. En ce sens, Fontanier justifie l'utilité des figures en disant que:

*« On nous demandera s'il est utile d'étudier, de connaître les figures ? Oui, répondrons-nous, rien de plus utiles, et même de plus nécessaire, pour ceux qui veulent pénétrer le génie du langage, approfondir les secrets du style, et pouvoir saisir en tout le vrai rapport de l'expression avec l'idée ou avec la pensée. (...) Ne pas chercher à les connaître, ce serait donc renoncer en quelque sorte à connaître l'art de penser : et d'écrire dans ce qu'il a de plus fin et de plus délicat : ce serait à-peu-près renoncer à connaître les lois, les principes du goût <sup>15</sup> ». (p. 67).*

Ce sont une de ces qualités stylistiques (les autres seront analysés quelques lignes plus bas : sens connotatif, signifiant, sémiotique, etc.) qui font fonctionner le

---

<sup>14</sup> Cuq, J-P et Gruca, I. (2002 : 119). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.

<sup>15</sup> Fontanier, P. (1968). *Les figures du discours*. Science Flammarion.

texte littéraire de manière différente aux autres types de textes comme les paroles d'Olivier Bivort le soulignent: « *Comprendre une œuvre, c'est d'abord savoir comment elle fonctionne, avant de dire ce qu'elle est*<sup>16</sup> ».

Néanmoins, bien que les figures de style se trouvent au sein du vers, « *on ne peut réduire la sphère de la fonction poétique à la poésie* » tel que le remarque Jakobson<sup>17</sup> ». Donc, une grande partie de nos actes de paroles sont imprégnées de figures de style de manière inconsciente. En revenant à la typologie de Jakobson, on verra que les figures de style, en plus d'être présentes dans un texte poétique, se retrouvent dans les textes ou non textes de type injonctif<sup>18</sup> (annonces de type publicitaire), ainsi les figures de style peuvent aussi être repérées dans des annonces publicitaires ou dans des discours politiques. Dans ce travail, de même, on abordera de manière abrégée l'usage des figures de style dans l'affiche publicitaire (voir chapitre IV). En outre, le but de cette recherche ne cible pas vers d'objectifs et d'intérêts proches à la Théorie de la Littérature, mais vers une base en béton permettant d'avoir une autre voie d'accès tant à la structure ou l'architecture du poème comme au sens caché qu'il emporte. De même, on démontre l'utilité de la connaissance des figures de style concernant les consignes données aux apprenants par rapport aux exercices écrits comme mentionne Séoud<sup>19</sup> (1997:182), car si on va aborder une activité dont les figures y font partie, il est important de connaître celles-ci. Par exemple les divers jeux de mots demandent une connaissance des figures de style telles que les mots valises, anagrammes, etc.

---

<sup>16</sup> Sacchi, S. (1988 : 39). *Rimbaud: le poème en prose et la traduction poétique*. Tübingen : G. Narr.

<sup>17</sup> Peytard (1982: 26) Paraphrase de Jakobson

<sup>18</sup> Voir Classement de Jakobson

<sup>19</sup> « *Duchesne et Leguay remarquent qu'il est plus facile d'inventer l'un de ces animaux (par rapport à la tâche des apprenants d'inventer des animaux fantastiques) si on le cherche d'abord à lui donner un nom : qui peut être obtenu à partir de divers jeux de mots : mots valises, anagrammes, etc.* »

#### 2.3.4. Le texte poétique

Or, en travaillant le texte poétique, la question à laquelle il faut répondre est : comment peut-on parvenir à mieux comprendre un poème?

Bien que les figures de style se trouvent au sein d'un roman ou d'une pièce de théâtre, dans cette proposition pédagogique on abordera certaines figures qui opèrent principalement au sein du champ de la poésie.

Par la suite, on passe à traiter les différents éléments qui dotent de sa nature esthétique un poème.

#### 2.3.5. Le signifié et le signifiant

Pour bien comprendre l'intention poétique, d'abord il faudra faire une différenciation entre ces deux termes : *le signifié et le signifiant*. On vient de souligner que le texte littéraire est un texte esthétique ; de même qu'on ne lit pas de poésie pour être au courant des actualités ; c'est-à-dire le message référentiel n'est pas le *leitmotiv* d'une composition poétique. Dans une information journalistique le texte s'oriente sur le référent car le plus important à saisir est ce qui s'est passé, en parlant en termes d'objectivité ; c'est-à-dire à quoi cela fait allusion. Par exemple, faisons attention au titre suivant d'un journal: **Rouen. Usine Renault incendiée : plusieurs millions d'euros de dégâts**<sup>20</sup>. Nous pouvons observer que le titre dans ce document de type informatif, le référent se centre sur le fait. Or, dans un vers ou dans une composition poétique est la partie subjective à susciter. En ce sens, « *les phonèmes amènent sur le récepteur une partie contenant le signifiant* » ; c'est-à-dire la représentation du signe (mot) d'un objet tangible ou d'un concept abstrait. D'ailleurs, *le signifié* est la représentation mentale soit d'un objet (tangible ou matériel) ou le concept d'une chose abstrait ; ou aux dire de Derrida, du côté du

---

<sup>20</sup> Extrait de : <http://www.letelegramme.com/ig/generales/france-monde/france/rouen-usine-renault-incendiee-plusieurs-millions-d-euros-de-degats-24-08-2010-1028211.php>

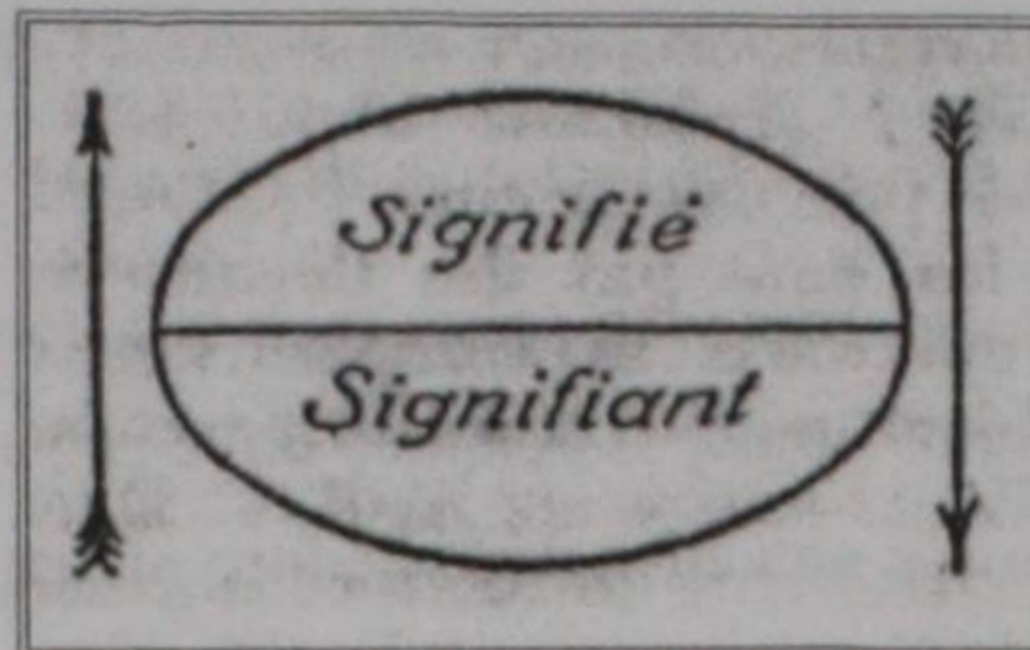
*signifié*, on trouve *le concept* ou *le sens* ; du côté du *signifiant*, *la voix* et *le son*. En guise d'exemple on peut mentionner qu'une *table* est un objet tangible et concret, le mot *amour*, plutôt, arrivera sur le récepteur comme un concept abstrait. Bref, on peut comprendre que *le signifiant* peut être entendu dans un texte littéraire comme l'expression- en l'occurrence poétique-, c'est-à-dire **la forme du texte**. D'autre part, *le signifié* devient le contenu dans ce cas-là, dit autrement, **le fond**. Alors, un message poétique arrive vers le destinataire revêtu d'un sens connotatif, car en poésie, à la différence du langage quotidien, on ne parle pas de signes (mots), mais de choses ou d'objets. Dans ce fil explicatif on considère pertinente citer Zima<sup>21</sup>:

*« car il (Zima) considère qu'au sommet de la hiérarchie figurerait le texte dadaïste, qui fonctionne comme un signifiant pur, susceptible d'absorber tous les sens : « La particularité du texte littéraire réside dans sa capacité de transformer les signifiés (les concepts) en des signifiants polysémiques qui, dans le cas idéal, peuvent absorber tous les sens. L'exemple le plus simple est le texte dadaïste qui, en déformant les « mots », cherche à produire des signifiants purs, des images acoustiques dissociés de tout contexte sémantique ». (p. 48).*

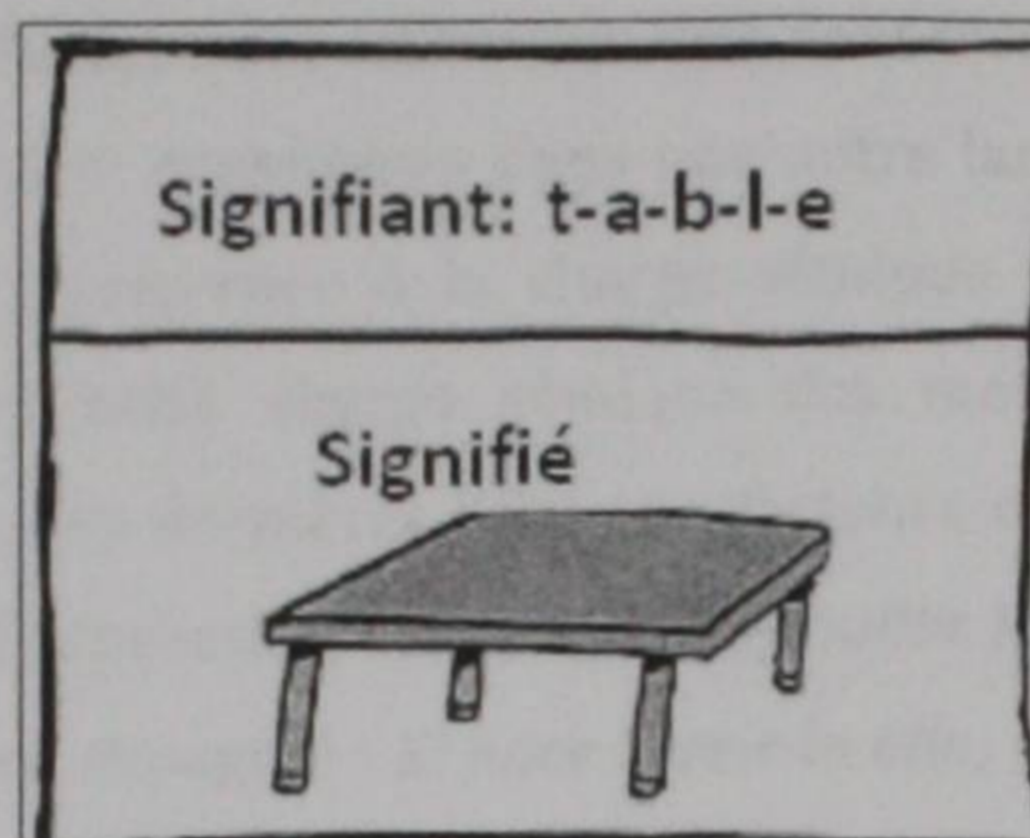
Par la suite, deux illustrations exemplifiant l'explication du *signifié* et *signifiant*. Le premier correspondant au *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure, le deuxième représente l'explication antérieure sur l'objet et le signe.

---

<sup>21</sup> Séoud, A. (1997) *Pour une didactique de la littérature*. Hatier-Didier.



<http://www.google.co.cr/images?hl=es&q=SIGNIFIANT%20ET%20SIGNIFI%C3%89&um=1&ie=UTF-8&source=og&sa=N&tab=wi&biw=1024&bih=574>



### 2.3.6. Le sens dénotatif ou sens à la lettre et le sens connotatif ou sens figuré

On vient de dire que *le signifiant* est en quelque sorte *le contenant* ou *la forme*, *le signifié* correspond *au contenu*, c'est-à-dire *le fond*. Ainsi, la *connotation* concerne donc *le signifié*, autrement dit, très concrètement, ce à quoi fait partie la subjectivité ou la suggestivité d'une expression, c'est-à-dire ce à quoi on fait allusion. Concernant à cette opposition de termes, connotation et dénotation, Jakobson(1963), citée par J.M. Adam (1991) dit que:

*« La suprématie de la fonction poétique sur la fonction référentielle n'oblitére pas la référence (dénotation), mais la rend ambiguë. À un message à double sens correspond un destinataire dédoublé, un destinataire dédoublé, et, de plus, une référence dédoublée que soulignent nettement, chez de nombreux peuples, les préambules des contes de*

*fée* : ainsi, par exemple, l'exorde habituel des conteurs majorquins : « Això era y no era » (cela était et n'était). » (p. 239).

Alors, pour tout mot, il y a un usage dénotatif, mais des divers emplois au niveau connotatif. De même, si on compare le jeu de connotations que suscite un poème français avec le jeu de connotations dans une autre langue<sup>22</sup>, on apercevra que les connotations sont différentes, c'est-à-dire le jeu de connotations d'une langue n'est pas exact à celui d'une autre langue. En guise d'exemple, le mot *table* contient la même *signifié* tant par un hispanophone que pour un francophone, mais, au niveau de *signifiant*, le signe est différente; cela veut dire que la correspondance au niveau des phonèmes et graphèmes dans une autre langue n'est pas la même. D'autre part, en faisant référence à la charge sémiotique des signes, il est aussi nécessaire de voir que cette charge sémiotique des mots comprend aussi des expressions du lexique, ces dernières liées aux facteurs culturels- dans ce cas du français. Par exemple, l'expression lexicale *Il fait bouillir la marmite* n'exprime pas un référent à la lettre en espagnol : *El hace hervir la olla*, mais, sous une intention connotative, sa signification est que quelqu'un gagne de l'argent. Alors, on constate, par le biais de cette phrase, la persuasion métaphorique du langage ; de même, la charge sémiotique que certaines expressions emportent. Le langage figuré permet donc la visualisation d'une idée, d'un concept; le langage figuré ouvre l'imagination, le langage est aussi une voie d'intégration culturelle. A propos de cela nous remarquons cette phrase d'Irène Tamba (1991) :

*«Tout langue présente deux types de fonctionnement. Au premier, dit dénotatif, se rattachent le propos concernant l'ensemble de référents extra-linguistiques. Le second (connotatif), qualifié de métalinguistique, correspond à toute la gamme des discours qu'une langue permet de tenir sur elle-même, de la glose spontanée aux descriptions plus élaborées de grammaires ou des dictionnaires.» (p.27).*

<sup>22</sup> Peytard. Op. Cit. (p. 159).



## 2.4. Figures de rhétorique

La discussion sur les origines des figures de style continue encore de nos jours ; cependant, de manière générale, on peut résumer que leur apparition est forcément liée à la Rhétorique, l'art de l'oratoire. Aristote fut le premier à traiter fondamentalement la Rhétorique et surtout la Poétique; selon lui : « *celui qui maîtrise la parole maîtrise le pouvoir* ». Sa fonction pratique ciblait un but concret: la persuasion du locuteur dans les forums publics de la démocratie grecque. Vue de cette manière, la Rhétorique permet à l'orateur de savoir exercer une force de persuasion sur les hommes dans ses paroles ; ainsi Todorov paraphrase Fontanier en disant que « *les figures de style s'éloignent de la manière simple, de la manière ordinaire et commun de parler, dans le sens que celles-ci pourraient être remplacés par quelque chose plus ordinaire et plus commun* »<sup>23</sup>.

Cependant, au cours de l'évolution des domaines rhétoriques, littéraires et linguistiques cette conception a changé, car les figures de style ont leurs sources aussi dans la parole quotidienne.

## 2.5. Définition des figures de style

Axelle Beth et Elsa Marpeau définissent les figures de style comme un procédé où le message que emporte la langue devient plus efficace. Voici une citation de leur travail:

*«La figure de style est un procédé par lequel on agit sur la langue en mettant en avant ses particularités afin d'accentuer son efficacité où de créer un morceau de bravoure, ou en bouleversant avec plus où moins de force, son usage courant: agencement des phrases, choix d'un terme plutôt qu'un autre attendu habituellement, combinaisons particulières de mots.... (...). Les figures de style représentent un ensemble d'outils permettant précisément cette réinvention permanente.»<sup>24</sup> »*

D'autre part, dans la présentation de la revue trimestrielle Langue française février

---

<sup>23</sup> José María Pozuelo Yvancos (1992 :15) *Teoría de Lenguaje Literario*. Cátedra

<sup>24</sup> Beth A., Marpeu, E. ( 2005). *Figures de Style*. Libro.

1994, Ronald Landheer prend la définition de Morel pour nous expliquer que:

« " une figure est une forme linguistique isolable, ou de moins repérable, jouant un rôle déterminé au moment du discours où elle s'insère ", ayant surtout aussi valeur conative et/ou valeur expressive et souvent aussi une valeur phatique (au sens jakobsien). Soulignons cependant que les figures ne sont pas seulement des formes identifiables et localisables dans le discours, mais qu'elles comportent en même temps des opérations qui demandent un effort d'encodage (d'ordre onomasiologique) aussi bien que de décodage (d'ordre sémasiologique) ». (p. 7).

## 2.6. Classement des figures de style et leur fonctionnement

Selon leur fonctionnement, les figures de style se divisent en quatre groupes : les figures de mots, les figures de sens, les figures de construction et les figures de pensée<sup>25</sup>.

### 2.6.1. Figures de mots

Ce sont les figures qui opèrent sur le *signifiant* et travaillent sur le morphème et le phonème; c'est-à-dire au niveau graphique et phonique. Par exemple: *Du pain, du vin, du boursin* ou *Veni, vidi, vici* (*Je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu*) opèrent sur la sonorité des mots. Un autre sous-groupe (modification et création de mots) travaille sur l'invention de nouveaux mots tels que *le néologisme*, invention partielle ou *le mot forgé* qui est une invention complète. Le *mot valise* est la fusion de deux mots déjà existants comme les mots français et anglais peuvent créer le mot *franglais* lequel est l'usage inapproprié de la langue française mélangée d'anglicismes car dans le français pur on trouve des équivalents ou des termes semblables.

---

<sup>25</sup> REBOUL, O. (1996) *La rhétorique*. Collection Que sais-je ?, PUFF 5<sup>e</sup> édition.



## 2.6.2. Figures de sens

*Les figures de sens* travaillent de manière intralinguistique, cela veut dire au sein du texte. Elles, les figures de sens, à travers des expressions orales où des écritures (de la poésie, de la prose, du théâtre) emmènent un contenu sémantique ; cette signification est analysée en utilisant le sens des éléments (mots) du texte. Parmi les plus importantes figures de sens on peut mentionner *l'allégorie* qui se sert des mots pour représenter une idée « *sous une forme matérielle et vivante* »<sup>26</sup>. Par exemple, chez **Le guignon** de Baudelaire, Sisyphe, personnage appartenant à la mythologie grecque, représente une *allégorie* au malheur mais aussi à la persistance. Dans le cas de *la métaphore*, cette figure est d'une présence incontournable dans la poésie mais aussi dans la publicité et le discours politique et la parole quotidienne; *la métaphore* sera traité ci-après. (voir chapitre IV).

Un point en commun entre les *figures de mots* et les *figures de sens* est que celles-ci sont repérées au sein du texte poétique principalement. Cependant les figures de sens, dans la publicité par exemple, se servent de l'effet de sonorité pour déclencher un double sens du message ; c'est le cas du *calembour*, une figure de sens qui sera aussi abordée dans les fiches pédagogiques.

## 2.6.3. Figures de construction

La fonction des *figures de construction* réside sur toutes les combinaisons possibles des mots ; c'est-à-dire, au niveau de la phrase. Leur fonction est d'ordre syntaxique. Par exemple, voici une citation de Denis Diderot où se révèle, à partir de l'équation ABBA, *le chiasme*, une des figures de construction les plus connues: « *Ce n'est pas l'Etat qui appartient au Prince, c'est le Prince qui appartient à l'Etat (...)*. Un autre exemple pris de l'introduction de ce travail est la phrase de Castro, «*la poésie réjouit en enseignant ou enseigne en se réjouissant*» ; c'est-à-dire dans ce cas, *réjouir*

---

<sup>26</sup> Beth, A ; Marpeau, E. (2005) *Figures de style*. Libro

devient A et *enseigner* devient B, donc la phrase es une équation ABBA.

#### 2.6.4. Figures de pensée

Les *figures de pensée* travaillent sur le contexte extra-linguistique ou référentiel. Par exemple, dans le manifeste *J'accuse* d'Emile Zola, il est nécessaire d'être informé sur un fait historique de la France pour comprendre de quoi s'agit ce manifeste; c'est-à-dire, d'abord il faut être informé de l'affaire Dreyfus. Comme on voit, celles-ci se retrouvent dans le discours politiques, mais aussi dans la parole quotidienne. *L'hyperbole, l'ironie* sont des figures appartenant à ce groupe. Les *figures de pensée* font usage des tropes- une composante appartenant aussi aux *figures de mots*-. A propos de cela, pour Dumarsais<sup>27</sup> les tropes « *sont de figures pour lesquelles on fait prendre à un mot une signification qui n'est pas précisément la signification propre de cet mot* ». De sa part, Catherine Kerbrat-Orecchioni<sup>28</sup> conclut qu'un trope « *se caractérise par la substitution (d'un sens dérivé) au sens littéral.* »

En bref, les figures de style travaillent, en paraphrasant Daniel Coste (1982) ; «*tantôt a niveau de mot, au a celui de segment, tantôt a celui d'enchaînement de phrases ou de paragraphe*» (p. 62).

#### 2.7. Les figures de style dans quelques extraits

Dans cette partie on a choisi des extraits de poèmes ou se trouvent les figures de style abordées dans la proposition pédagogique. Voici une brève définition et des exemples qui expliqueront mieux leur fonctionnement:

- **La métaphore *in absentia*.** L'auteur introduit des lors une forme d'énigme au lecteur de deviner à quoi il fait référence.

---

<sup>27</sup> Landheer, R *et tel.* (1994 : 80) Langue française- Revue trimestrielle. *Les figures de rhétorique et leur actualité en linguistique.* Larousse.

<sup>28</sup> Ibidem (p. 57)

Exemples des métaphores *in absentia* issues de poèmes de Baudelaire<sup>29</sup>:

*Mon âme rêveuse appareille*

*Pour un ciel lointain*

Sorte d'image poétique de quelqu'un qui rêve profondément.

*Quand notre cœur a fait une fois sa vendange*

Quand il n'y a plus d'amour à attendre d'une relation amoureuse.

*Voilà que j'ai touché l'automne des idées*

L'automne peut être vu comme une représentation métaphorique à la tristesse, l'auteur a touché le fond.

*la pendule enrhumée: le temps c'est arrêté*

Un problème submerge l'auteur.

**La métaphore *in praesentia*.** « La métaphore n'est pas pour le vrai poète une figure de rhétorique, mais une image substituée qu'il place réellement devant ses yeux à la place d'une idée.»

Friedrich Nietzsche

Exemples de métaphore *in praesentia* pris de poèmes de Baudelaire<sup>30</sup> :

---

<sup>29</sup> <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/frhetorique/frintegr.html>

<sup>30</sup> <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/frhetorique/frintegr.html>

*Mon cœur est un palais flétri par la cohue*

Les paroles des gens blessent son cœur.

*Par ces deux grands yeux noirs, soupiraux de ton âme*

Par les yeux on accède à l'âme.

*Dans l'enfer de ton lit devenir Proserpine*

*ton lit est un enfer; ton lit, cet enfer...*

Proserpine ayant été enlevé par Pluton pour être son épouse, le poète se désigne comme une Proserpine piégé par ses propres sentiments pour sa maitresse et ne pouvant fuir d'elle.

- **L'inversion** est une figure de style cherchant un effet de déstructuration. Alors, l'*inversion* désarticule une phrase "régulière", rompt son ordre et provoque un effet de surprise.

*À sa table accoudé, du vin il se versait. [double inversion]*

- **L'antépériphore** se présente lorsqu'un mot ou groupe de mots est répété au début et à la fin d'une strophe ou d'un vers.

*« Je suis le regard du Comité. Pas seulement du Comité. Dans la vie, je suis un regard. [...] J'ai toujours été un regard. [...] Aujourd'hui, je suis le regard du Comité ».*

- **Le Calembour** est une équivalence phonique entre deux mots, un groupe de mots et un mot ou entre des groupes de mots. *Le calembour* cherche un rôle plus littéraire ou et plus expressif à niveau oral.

Exemples du Calembour <sup>31</sup>:

*Tous les matins, je me lève de **bonheur**.* (Jacques Prévert) (plutôt que *de bonne heure*)

*Entre deux **mots**, il faut choisir le moindre.* (Paul Valéry) (plutôt que *entre deux maux*)

*Le garçon de café : — C'est pour qui la **bière** ?*

*Le client : — C'est pour la mort ! (Le mot bière signifie aussi « cercueil »)*

*J'suis dans un **état** proch' de l'Ohio...* (Serge Gainsbourg)

***Bière** qui **coule** n'amasse pas mousse.* (Victor Hugo)

*Le progrès : trop **robot** pour être vrai.* (Jacques Prévert)

*C'est vraiment la **francacophonie**.* (Marc Favreau)

## 2.8. Interculturalité

Comment peut-on laisser l'ethnocentrisme naturel d'un lecteur alloglotte et s'insérer culturellement dans une société différente à la sienne?

A propos de cette question, George Mounin<sup>32</sup> soulignait en 1976 que la littérature est la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné ; autrement dit, la voie d'accès à la culture d'un autre pays ou d'une autre société.

Par rapport à cette exigence Cuq et Gruca (2002) remarquent que:

---

<sup>31</sup> [http://66.46.185.79/bdl/gabarit\\_bdl.asp?id=3153](http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3153)

<sup>32</sup> Cité par Séoud (1997: 57)

« (...) *l'apprentissage linguistique, essentiellement grammatical, conduit obligatoirement à une formation culturelle, étape où la littérature est considérée comme la représentante de la norme, mais aussi comme la manifestation la plus intérieure de la culture du pays et la voie royale pour accéder à une certaine civilisation* ». (p. 37)

En littérature, d'abord il faut faire la différence entre les genres littéraires (romanesque, poétique, théâtrale). Bien que les référents culturels se repèrent de manière plus évidente dans les romans, mais dans la poésie (en dépendant des courants et mouvement littéraires) ils sont aussi évidentes mais de manière plus exogène (les dadaïstes, par exemple, travaillèrent les signifiants purs). Un poème donc peut faire référence à des facteurs culturels grâce aux mots emportant d'une forte charge sémique ou charge culturelle partagée. C'est pour cette raison, comme composante déterminante pour mieux saisir la lecture d'un document littéraire, qu'il faut- en utilisant la notion de Wolfgang Klein<sup>33</sup>- tenir compte du domaine du monde ou, dit autrement, l'imaginaire collective. ; c'est-à-dire quelque chose qui est imaginé de la même façon par tout le monde sans jamais y avoir participé, sorte d'héritage culturel-historique. Le slogan «Faites l'amour, pas la guerre!» nous évoque l'époque bouleversante des années 60. Un autre exemple de type abstrait peut être l'image collective qu'on a de la mort, illustré par la grande faucheuse.

Or, en parlant de la poésie, pour une meilleure compréhension de celle-ci, quelques ouvrages demandent une formation culturelle plus approfondie que d'autres en raison des facteurs tels que le bagage culturel ou l'expérience du monde ; c'est-à-dire les connaissances préalables de la culture étrangère ou de la culture cible, principalement les poèmes de courant traditionnel, en faisant référence à la poésie antérieure au XX<sup>e</sup> siècle. Dans cette phase on parle alors d'un travail de reconnaissance des pistes, tâche qui appartient à la sémasiologie.

En considérant pertinente de ce qu'on traitera lignes plus-bas, on appelle encore une nouvelle citation de Peytard qui dit : *Celui-ci (lecture sémiotique) implique qu'il*

---

<sup>33</sup> Klein, W. (1989). *Acquisition d'une langue étrangère*. Colin.

*n'est pas de lecture sémiotique sans acquis des savoirs limitrophes par la lecture renouvelée. » (p.145).*

Alors, la réussite ou l'échec d'une interaction entre le texte littéraire et le lecteur-alloglotte dépendra aussi même- à l'écart des facteurs de style littéraire du scripteur : limpide ou bariolé-, d'éléments contextuels tels que celles de la culture cible. De même, Henri Besse mention qu'un texte poétique- littéraire par extension- est disséminé de connotations internes ou externes du texte<sup>34</sup>.

## 2.9. La sémiotique

Comment déchiffrer un texte ? Comment éviter un blocage culturel ? Quelle perception peut-il avoir un lecteur-apprenant de FLE, en l'occurrence la culture francophone ou française ? Comment peut-on déchiffrer un message de double sens, ou déchiffrer le double sens d'un message ?

A la suite des travaux d'Umberto Eco, l'approche sémiotique a été mise en vigueur ; de sorte qu'à l'heure actuelle on parle de sémiotique comme une partie essentielle dans le champ linguistique et de la littérature. Jean Michel Adam<sup>35</sup> la définit comme un lieu de rencontre de la linguistique et de la littérature. Pour Barthes, il insiste, lui, que :

*« Son mouvement légitime est d'accepter d'abord les catégories qu'elle hérite de la linguistique ; puis, par le poids, l'entraînement mène de l'analyse, de se retourner contre ces catégories, de les ébranler, arrivant ainsi, de proche en proche, à bouleverser le paysage intellectuel dans lequel nous nous sommes habitués à ranger les principaux objets de la culture littéraire.<sup>36</sup> ».*

Peytard dit que *« la sémiotique littéraire traite son objet comme ensemble pluristructuré. L'objet littéraire de signes multiples, les graphèmes, les paragraphes,*

---

<sup>34</sup> Peytard et tel (1982:183) Op. Cit.

<sup>35</sup> Adam, J.M. (1991). *Langue et littérature. Analyse pragmatique et textuelles*. Paris Hachette.

<sup>36</sup> Cité par J.M. Adam. Op. Cit. (p.20)

*la ponctuation, les mots, les blancs. La sémiotique est une manière de lire, réglée des postulats, concepts, relations et applications qu'elle déclare. Elle ne joue qu'en abattant son jeu ».* (p.115).

Donc, comme conclusion nous pouvons ajouter, en empruntant les paroles de Jean Louis Beylard-Ozeroff, que « *la sémiotique permet alors de percevoir les circuits multiples de significations qui parcourent un texte.* »<sup>37</sup>

Un rapport binaire *de haut en bas, et de bas en haut* se présente dans cette phase, c'est-à-dire : « *La culture d'un texte se présente donc sous la forme d'un décodage (sémasiologie), d'un repérage de ces intégrations, des ces élaborations qui lui donnent sa dimension polysémique.* » aux dires de Jean-Louis Beylard Ozeroff. Autrement dit, le travail d'encodage ou onomasiologique appartenant à l'apprenant-lecteur (ses connaissances préalables) et celle de décodage ou sémasiologique (quand le lecteur est en face d'un texte écrit) opèrent sur la pensée du lecteur comme une sorte de rapport indissociable ou binarisme interprétatif. On parle donc en paraphrasant Jakobson, d'une suprématie de la fonction poétique- en tenant compte de l'intention métaphorique d'un texte littéraire- au dépit de la fonction référentielle (des actualités, par exemple). Alors, il faudra une formation préalable, ou dans le cas de l'enseignement de la littérature en FLE, une étape de sensibilisation qui permette la reconnaissance de telles ou telles pistes, tâche comme celle de la sémasiologie.

Afin d'éclaircir davantage les fonctions des notions onomasiologie et sémasiologie, nous considérons pertinent d'ajouter cette citation de Peytard:

« *Pour la méthodologie d'un enseignement démocratisant de la littérature, ... Une œuvre, produit d'un encodage (...) n'atteindra le lecteur que dans la mesure où il sera capable de (...) la décoder de manière adéquate par rapport à la façon dont elle a été encodée ».* Peytard. (p. 9).

---

<sup>37</sup> Jean Louis Beylard-Ozeroff (2007). Extraite de : <http://semiotique.perso.sfr.fr/spip.php?article53>

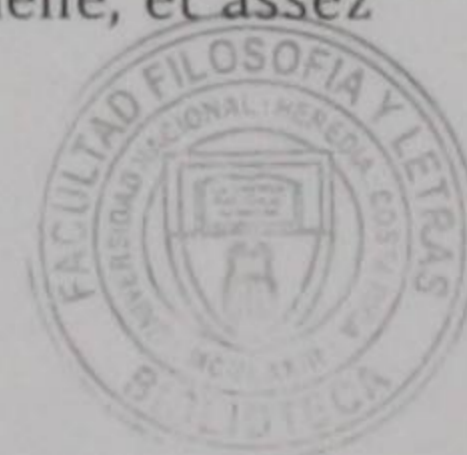


De même, J.M. Adam (1991) cite Barthes pour souligner que:

« Toute texte est un intertexte, d'autres textes sont présentes en lui, à de niveaux variables, sur de formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante : tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. »(p. 134)

## 2.10. Les expériences de lecture vues comme des évaluations de compétences des apprenants

En ce qui concerne les compétences de compréhension d'un document écrit, une discussion se présente par rapport à l'objectif d'évaluer les apprenants. Mais tout d'abord, nous considérons primordial de faire la distinction entre l'évaluation écrite de type référentiel (examens de maîtrise instrumentale) avec celle d'un document littéraire, doté des particularités esthétiques par conséquence de subjectivité et suggestivité (des connotations et/ou charges sémiques). A ce propos Amor Séoud remarque la priorisation à l'heure actuelle des épreuves dominées par l'écriture et la lecture informative et argumentative. En ce sens, au lieu d'un objectif mesurable en termes d'évaluation qualitative- notes, scores, etc.- le but devrait envisager- dans le cas d'un document littéraire- sur l'expérience de lecture, ainsi la notion *lire pour le plaisir* devient un objectif primordial à atteindre. Cependant, dans l'enseignement de la littérature en FLE, on affronte une ambigüité, celle d'enseigner quelque chose qui est transmise en langue maternelle par héritage culturel. En raison de ce dont on vient de mentionner et en parlant d'héritage, ce travail emporte aussi, entre lignes, un objectif de tradition littéraire- en l'occurrence française. Néanmoins, il se peut que le problème tienne à plus se compliquer car si on ne possède pas l'habitude d'être lecteurs en L1; dite autrement, l'habitude de l'interprétation littéraire, les connaissances préalables et le bagage socio-culturel (expérience de monde) qui faciliteront la compréhension littéraire, elles ne sont pas de tout un héritage pris en langue maternelle, et assez moins en FLE, car elle est en voie d'être acquise.



Les paroles de Georges Mounin<sup>38</sup> exemplifient cette situation quand il dit que :

*« Au risque d'heurter beaucoup d'enseignants, disons aussi, fermement que le cours de civilisation ne doit pas être la réintroduction subreptice et prématurée, de la littérature- étrangère pour l'apprenant- des siècles antérieures au XX<sup>e</sup>. Pour lire avec un profit réel Shakespeare, ou Dante, ou même Racine, il faut toute une culture historique et littéraire qui ne peut être acquise que tard. [...]. Disant tout cela, je ne suis pas assuré de me battre contre des moulins à vent en ruine depuis plusieurs décennies : il y a dans huit ou neuf enseignants de langue seconde sur dix un professeur de littérature- refoulé- qui sommeille ».*

Cette préoccupation est aussi mise en relègue par Amor Séoud (1997) en citant Serge Doubrovsky. La conclusion à laquelle il est arrivé en 1971 dit :

*« Le passé culturel, pour nous glorieux, Corneille ou Racine, Dante ou Milton, notre fameux « héritage », s'est soudain éloigné des nouvelles générations, à une vitesse vertigineuse. /.../Or, c'est un fait la majorité des enseignants passent les plus clair de leur temps à « transmettre » un « héritage » avec lequel les enseignés ont de plus en plus de mal à s'identifier. Nous continuons à commenter les « grandes auteurs » sans toujours nous demander si nous prêchons dans le désert. » (p. 32).*

Pour ces raisons, les composantes multiples abordées précédemment (des figures de style, l'interprétation sémiotique, le facteur interculturel) deviennent une point capitale pour remplir des carences en connaissances ou soit pour renforcer ces connaissances chez les apprenants-lecteurs. Alors, une préoccupation de fond sera de fournir ou de renforcer ces connaissances appartenant au imaginaire collective et par conséquence un héritage traditionnel et historique. Avec ce propos, par Cuq et Gruca, parmi les requis au sein d'un processus complexe, il est essentiel: *avoir une encyclopédie adéquate qui permette d'activer les*

---

<sup>38</sup> Mounin, G (1984). *Le Français dans le monde*. (N° 188)

*scenarios cognitifs que l'on peut définir comme des séquences conventionnelles.*  
(p.123).

### III. CADRE METHODOLOGIQUE

#### 3.1. Méthodologie pour l'élaboration de la proposition pédagogique:

##### 3.1.1. Type de recherche

Cette recherche, de type descriptive, a mis en œuvre un travail de recueil de données par le biais des enquêtes. A ce propos Galisson dit (1979):

*« La méthode descriptive, dont la vocation exploratoire est d'appréhender globalement un objet d'étude non clos, afin de comprendre son fonctionnement, emprunte de préférence aux techniques de recherche (dites qualitatives) (...) en effet, l'enquête auprès d'un échantillon d'informateurs jugé représentatif des sujets choisis par leur compétence supposée dans le secteur d'investigation, constitue aujourd'hui la technique d'investigation la plus employée en didactologie ».* (p. 133)

##### 3.1.2. Public interviewé

6 enseignants parmi des professeurs au niveau supérieur (UNA, UCR, Alliance Française) et 4 maîtres de lycée, tous- eux avec de l'expérience d'enseignement de littérature en FLE, ont fait partie du public informateur à cette investigation-diagnostique; de même, 32 apprenants de la filière d'enseignement de français à l'Ecole de Philosophie et Lettres à l'UNA ont été interviewés avec ce propos.

Ensuite l'analyse de données tant de la part des enseignants comme de la part des apprenants:

## 3.2. Analyse des données des enquêtes adressée aux enseignants

### Catégorie 1 : information générale des enseignants

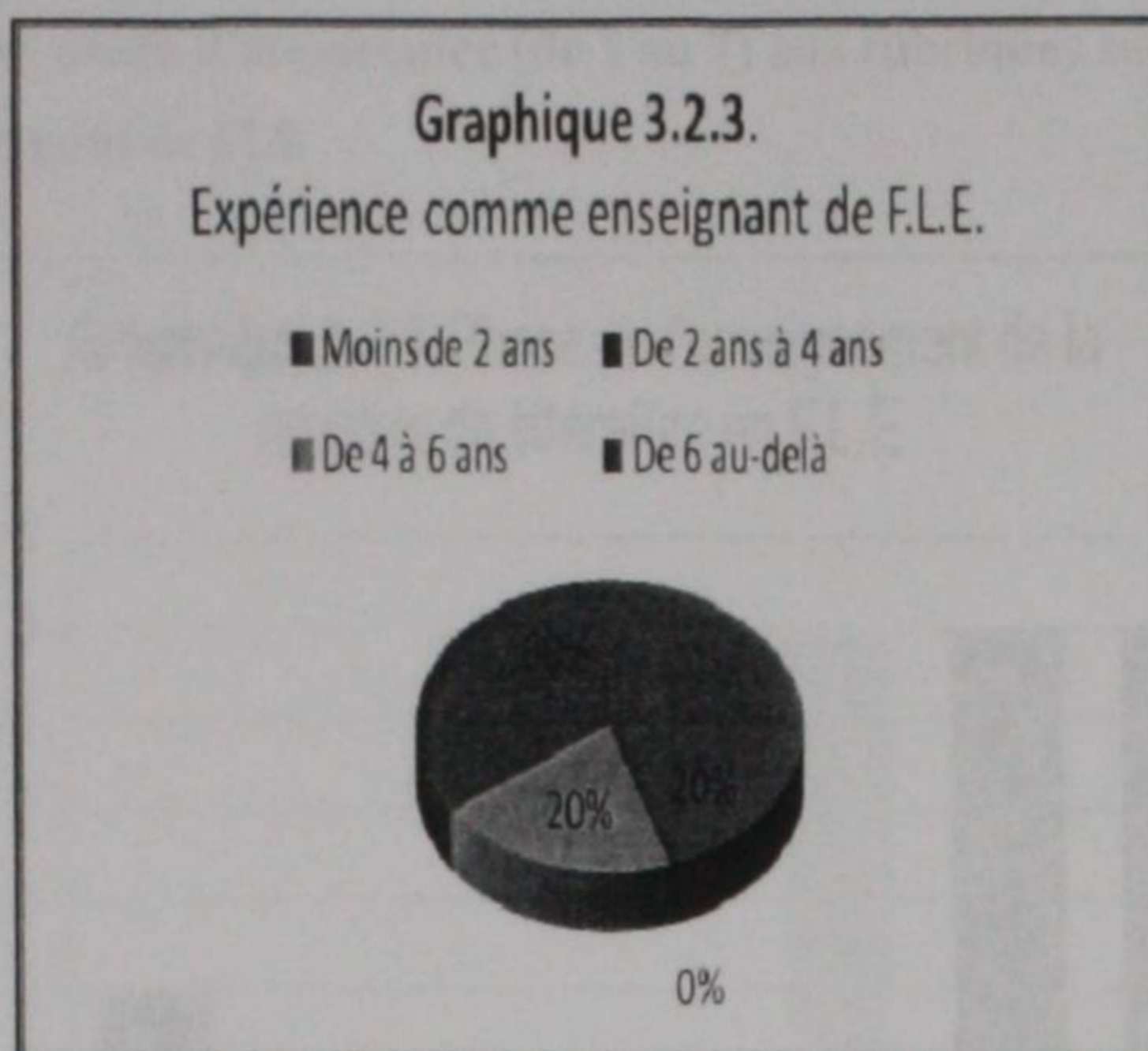
70 % des enseignants interviewés ont été des femmes et le 30 % restant des enseignants ont été des hommes. Cette différenciation de genres n'a que le but de connaître la division en pourcentages de la population enquêtée.

D'autre part concernant l'âge, 50 % des interviewés ont de 41 ans au delà. 30 % du public informateur a entre 31 et 40 ans, tandis que 20 % des enseignants ont de 21 à 30 ans<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Les graphiques 3.2.1 et 3.2.2 ont été éliminés selon recommandations des lecteurs de ce mémoire.

- Années d'expérience comme enseignant de F.L.E.:

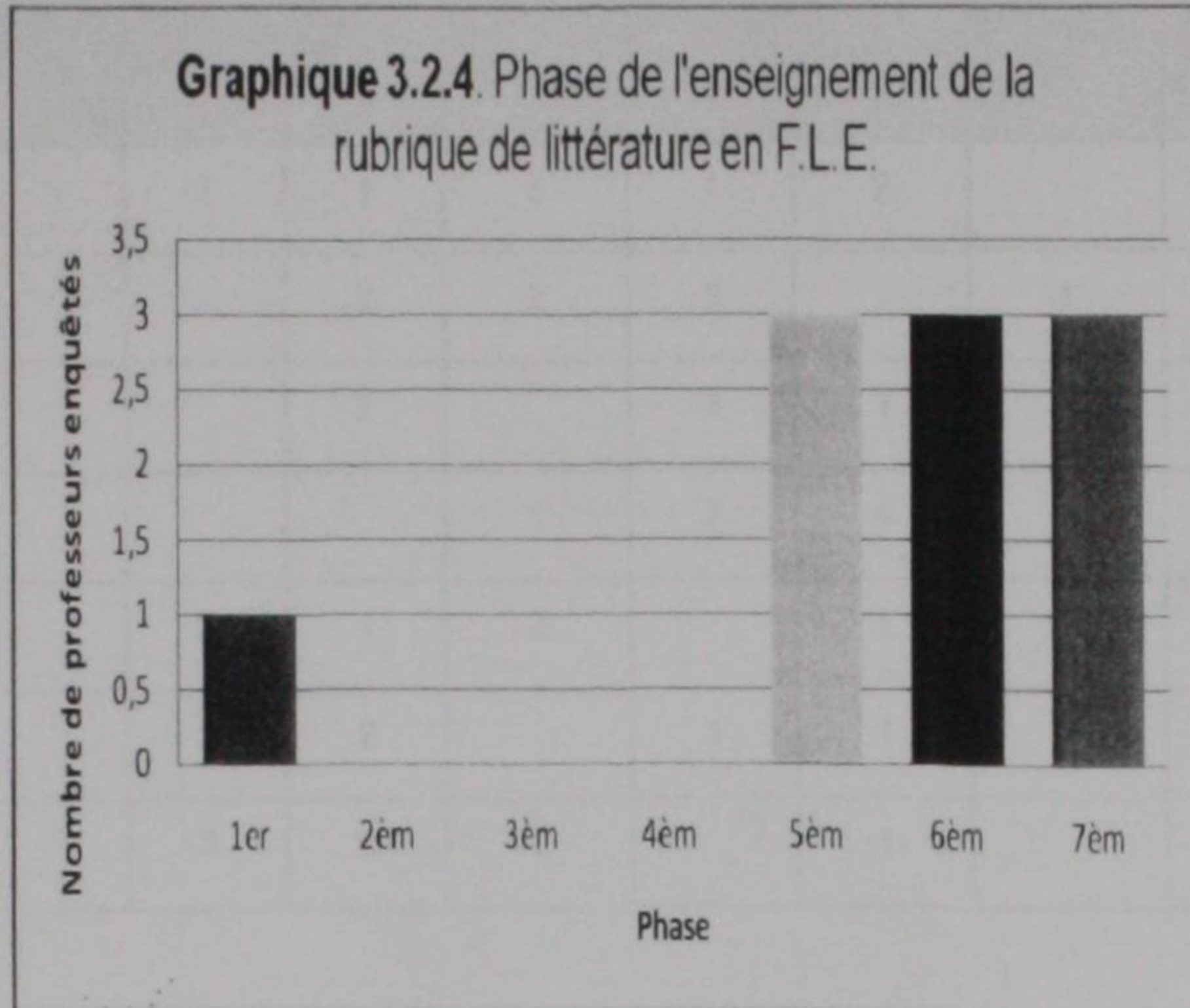


Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

Dans le **graphique 3.2.3.**, 60 % des enseignants comptent de 6 ans d'expérience ou plus. 20 % possèdent de 4 à 6 ans. 20 % du public informateur possèdent une expérience de 2 ans à 4 ans comme professeurs de français tandis que 0 % des enseignants possèdent moins de 2 ans d'expérience dans l'enseignement du français. De l'information précédente on conclut qu'il s'agit d'un groupe de professeurs majoritairement jeune, mais au même expérimenté, car plus de la moitié des enseignants comptent de 6 ans d'expérience, de sorte que l'affaire littéraire en FLE est non-neuve pour eux.

## Catégorie 2 : Sur la poésie dans l'enseignement de FLE

- Donnez un ordre d'importance (de 1 au 7) aux rubriques suivantes dans l'enseignement de FLE



Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

**Tableau 3.2.1:** Importance aux rubriques suivantes dans l'enseignement de FLE

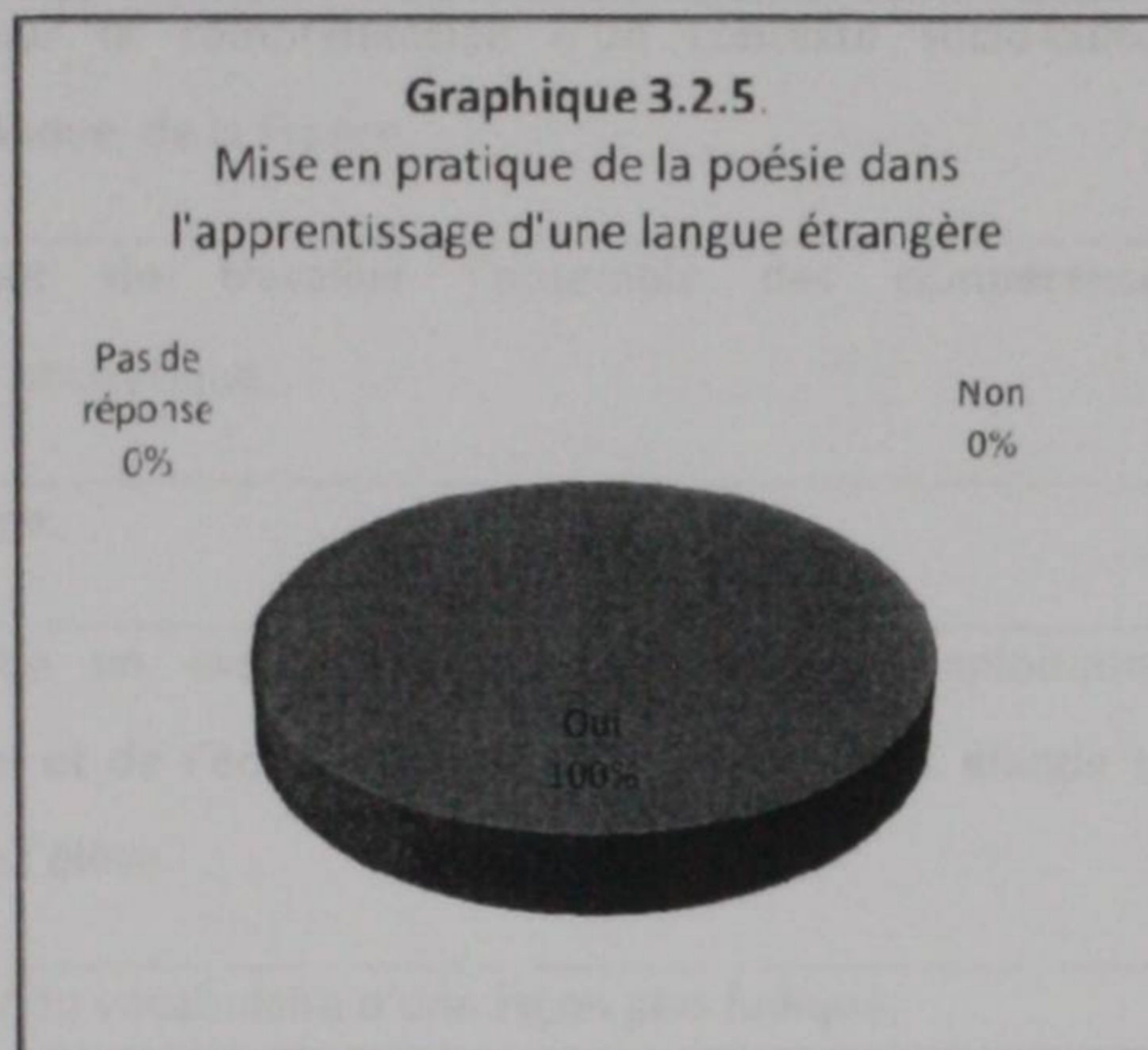
| Rubriques<br>Importance | Littérature | Phonétique | Grammaire | Compréhension<br>de l'oral | Production de<br>l'oral | Compréhension<br>de l'écrit | Production de<br>l'écrit |
|-------------------------|-------------|------------|-----------|----------------------------|-------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 1                       | 1           | 1          | 3         | 1                          | 2                       |                             | 1                        |
| 2                       |             | 2          | 2         | 3                          |                         | 1                           | 1                        |
| 3                       |             | 2          |           | 3                          | 1                       | 2                           | 1                        |
| 4                       |             |            | 1         | 2                          | 4                       | 4                           |                          |
| 5                       | 3           | 1          | 2         |                            | 1                       | 2                           | 2                        |
| 6                       | 3           | 2          |           | 1                          | 1                       | 1                           | 2                        |
| 7                       | 3           | 2          | 2         |                            | 1                       |                             | 3                        |

Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

Concernant la phase d'apprentissage de la littérature dans l'enseignement de FLE, dans le **graphique 3.2.4.**, on montre que pour 9 enseignant-informateurs le traitement de la littérature en FLE prend place (3 professeurs par chaque phase) soit dans le 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> ou soit dans le 7<sup>e</sup> rang ; c'est-à-dire que, précédemment, selon leur sélection, il faut aborder d'autres rubriques telles que la grammaire, la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la phonétique, la compréhension de l'écrit ou la production de l'écrit (voir tableau 3.2.1). Cela montre le point en commun entre les approches littéraires recommandant de l'aborder une fois qu'on a établi des connaissances langagières suffisantes et l'expérience d'enseignement de la majorité des professeurs de français interviewés qui considèrent que la

littérature doit être abordée dans les phases dernières de l'apprentissage de la langue. Néanmoins seulement 30 % voient l'enseignement de la littérature comme une rubrique qui doit être abordée dans un stade ultérieur tel que les théoriciens le recommandent ; c'est-à-dire dans le septième rang, dans le sens que les approches aux documents poétiques de courant traditionnel sont ciblées sur des compétences scripto-visuelles.

- Croyez-vous que la poésie puisse être utilisée pour l'apprentissage d'une langue étrangère ?



Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

Selon l'information du **graphique 3.2.5.**, il y a de l'unanimité concernant l'utilité de la poésie dans l'enseignement d'une langue étrangère, mais concernant les opinions (Voir tableau 3.2.2.), celles-ci ne sont pas homogènes. Au regard des arguments des enseignants (voir suivant tableau 3.2.2.), 30 % des professeurs enquêtés voient l'enseignement de la poésie comme un "outil littéraire pour la compréhension d'un contexte socio-culturel et historique d'une époque de la France". Un autre 20 %



voient valable la mise en pratique de la poésie par ses particularités phoniques. Le 50 % restant sont des réponses qui diffèrent en opinions.

Par la suite les réponses et arguments des professeurs de pourquoi ils considèrent qu'elle est utile.

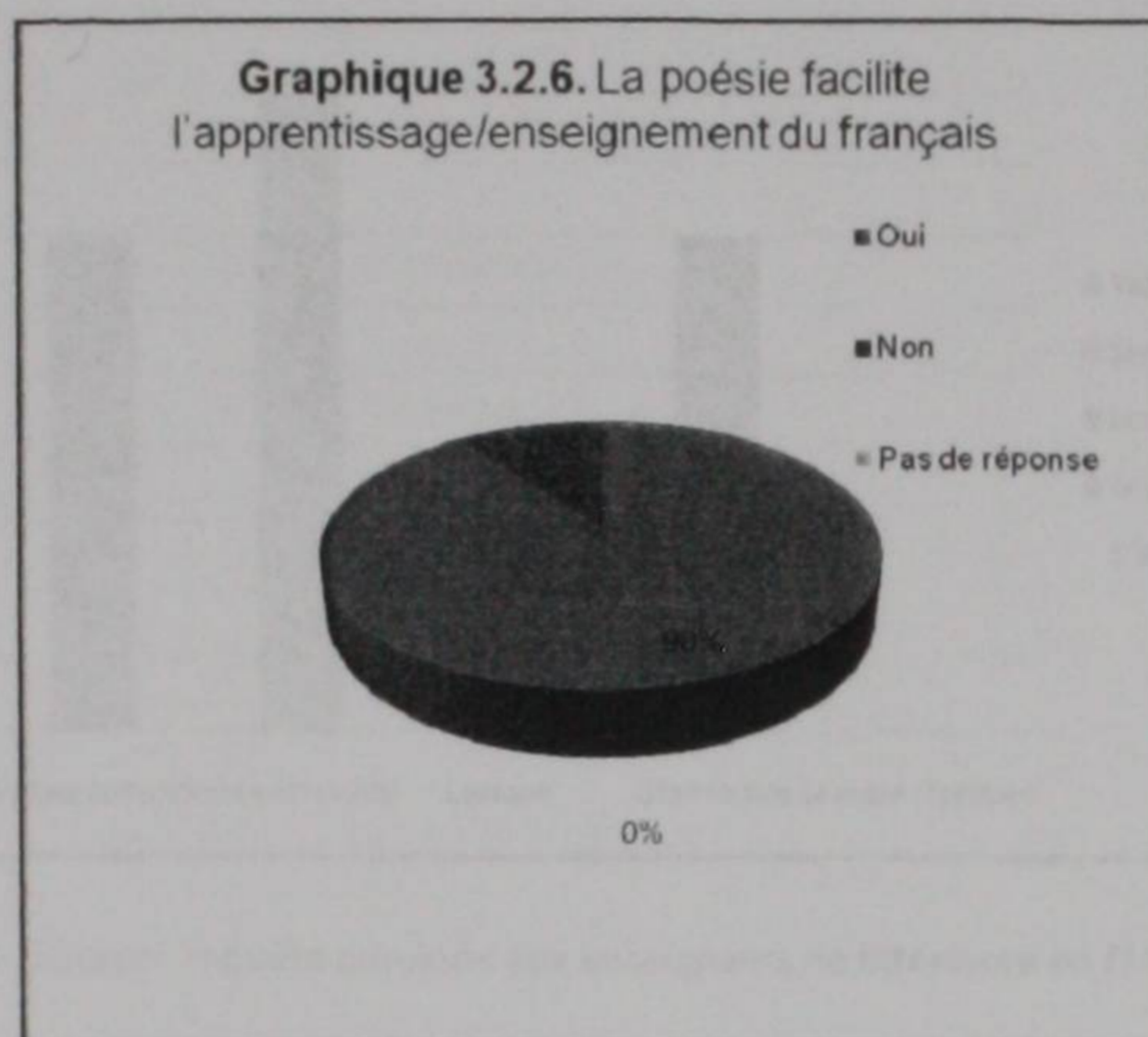
**Tableau 3.2.2. Arguments des enseignants**

| Arguments des enseignants  | # de réponses |
|--|---------------|
| Outil littéraire pour la compréhension d'un contexte socio-culturel et historique d'une époque de la France.   | 3             |
| La poésie permet de travailler l'ensemble des compétences, et particulièrement la phonétique.  | 2             |
| Outil d'apprentissage.   | 1             |
| La poésie constitue un excellent espace permettant l'exploitation non seulement de l'oral et de l'écrit mais elle considérablement élargie (sic) les talent imaginaire de l'élève.                               | 1             |
| Manière d'exploiter du vocabulaire d'une façon plus ludique.   | 1             |
| Outil non méprisable dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle nous permet d'étudier la langue aussi bien que la culture, cependant, il faut bien savoir choisir la pièce pour que l'effet soit positif. | 1             |
| On peut enseigner une partie de la culture et même de la grammaire d'une langue étrangère.   | 1             |
| Je pense que la poésie peut devenir un bon outil dans l'apprentissage d'une langue étrangère car elle représente un moyen d'expression illimitée, elle   | 1             |

permet aussi de s'adapter aux besoins des élèves afin d'améliorer les compétences langagières dans le processus d'apprentissage.

Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

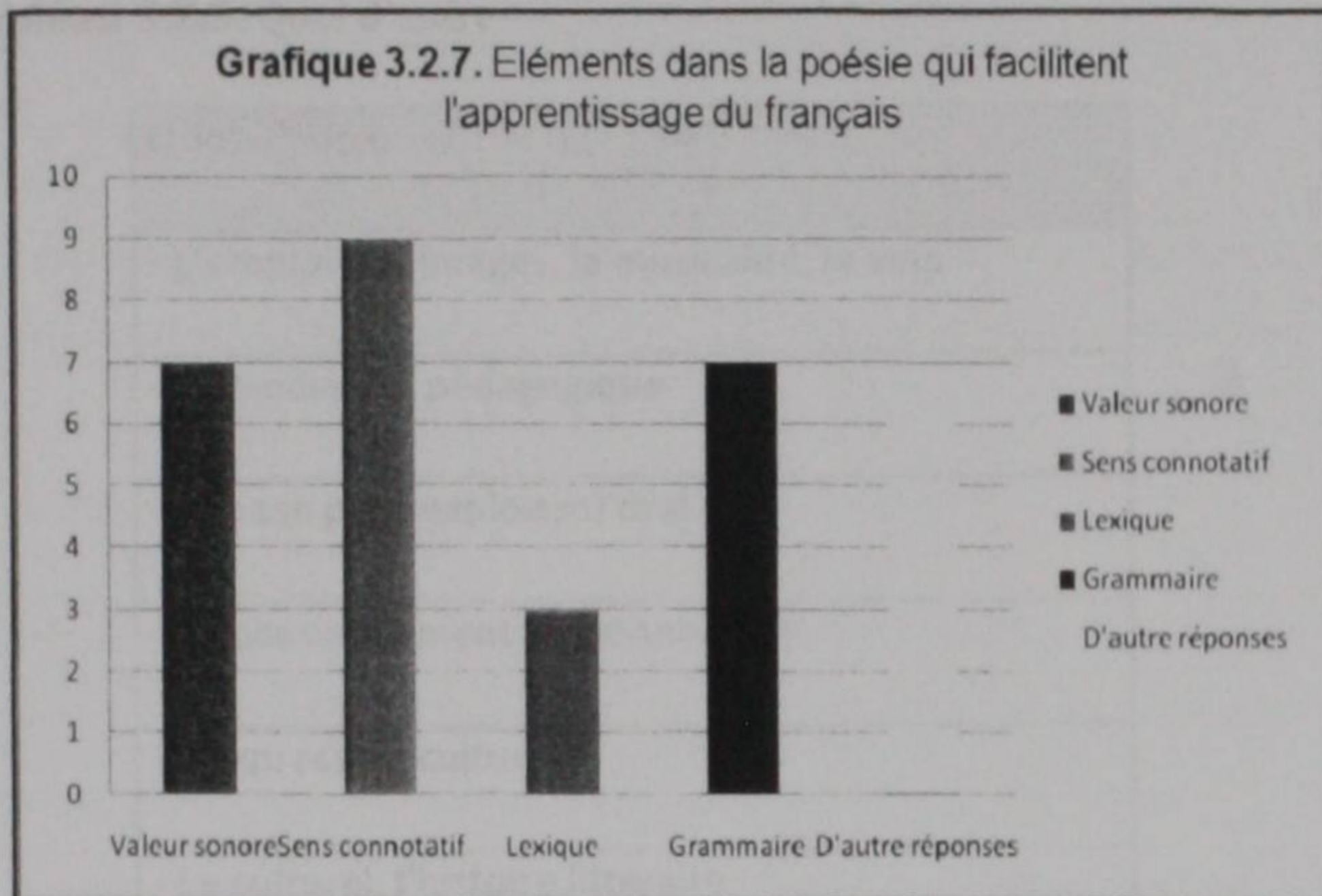
- A votre avis, la poésie facilite-t-elle l'apprentissage/enseignement du français ?



Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

Selon l'information du **graphique 3.2.6.** 90 % des professeurs enquêtés croient que la poésie facilite l'apprentissage /enseignement du français, tandis que 10 % ne le croient pas. Alors, on déduit qu'il faut mettre l'accent sur la poésie avec des propos didactiques d'apprentissage du français.

- Si votre réponse est affirmative, spécifiez selon les options suivantes :



Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

Dans le **graphique 3.2.7.**, la majorité de professeurs (9) croient que la poésie facilite l'apprentissage du français en raison du sens connotatif que les poèmes sous-entendent et que les apprenants-lecteurs découvrent dans un texte poétique. 7 professeurs croient que la poésie facilite l'apprentissage du français par la valeur sonore qu'elle emporte. De même, 7 professeurs considèrent que la poésie facilite la compréhension de la grammaire. Pour 3 enseignants la poésie contribue à l'apprentissage d'une langue étrangère en raison du lexique qu'elle porte.

Si un certain nombre de professeurs croit que la poésie facilite l'apprentissage du français dû au sens connotatif qu'elle sous-entend, cet argument doit être entendu comme une raison de plus pour que l'enseignement de la poésie contribue au développement des compétences communicatives de type socio-culturel parmi les étudiants, d'où son importance.

Par la suite on voit des réponses différentes de la part des enseignants interviewés.

- **Tableau 3.2.3. Quoi d'autre**

| Quoi d'autre                                  |
|---|
| - L'emploi des images, la musicalité, le vers |
| - La médiation pédagogique                    |
| - La base pour exploiter l'oral               |
| - L'épanouissement personnel                  |
| - L'expression culturelle                     |
| - Le culturel, l'histoire littéraire          |

Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

**Tableau 3.2.4. Comment**

| Comment  |
|--|
| - Reflet d'une culture, époque, société. Comparaison entre les idées de l'auteur et nos propres idées, confrontation, etc. |
| - C'est qui on fait de la poésie, ce qui va le définir le bon ou mauvais enseignement.                                     |

- Savoir qu'apprendre une langue étrangère ne se limite pas à un travail scolaire mais requiert aussi une certaine sensibilité et une ouverture d'esprit.

- En utilisant comme base pour exploiter l'oral. La richesse sonore favorise l'approche de l'apprenant qui sera attiré tout en découvrant du lexique et des tournures qui prend la grammaire. Tous ces critères favoriseront une ouverture d'esprit.

- Les aspects culturels, civilisationnels, historiques. La poésie représente le miroir ou l'image d'un pays.

- L'emploi des images, la musicalité, le vers. L'utilisation de quelques composantes comme celles déjà mentionnés aident dans l'apprentissage/enseignement du français car l'élève peut les compléter et d'arriver à s'exprimer de manière plus libre, en mettant en pratique tout ce que l'apprenant a appris.

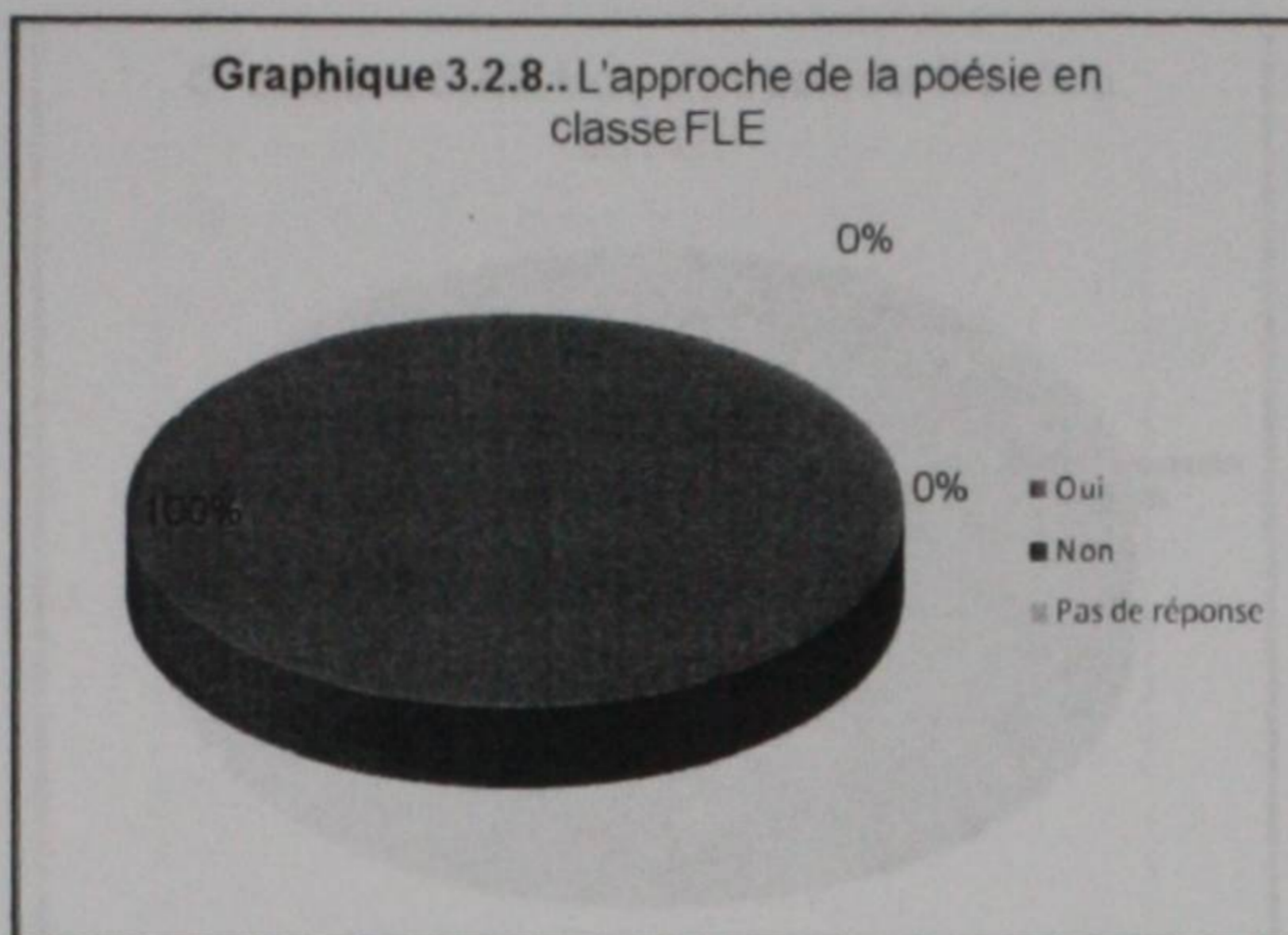
- Parce qu'on peut interpréter les phrases pour introduire ou pour comprendre le pourquoi d'une telle ou telle culture, on peut apprendre des choses complètement méconnues, on peut analyser la langue, la structure de la phrase, etc.

- La langue est un être vivante alors la poésie donne beaucoup de facilités pour bien développer une classe plus dynamique en utilisant tous ces rubriques que vous remarquez avec des jeux orales et écrits.

Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE



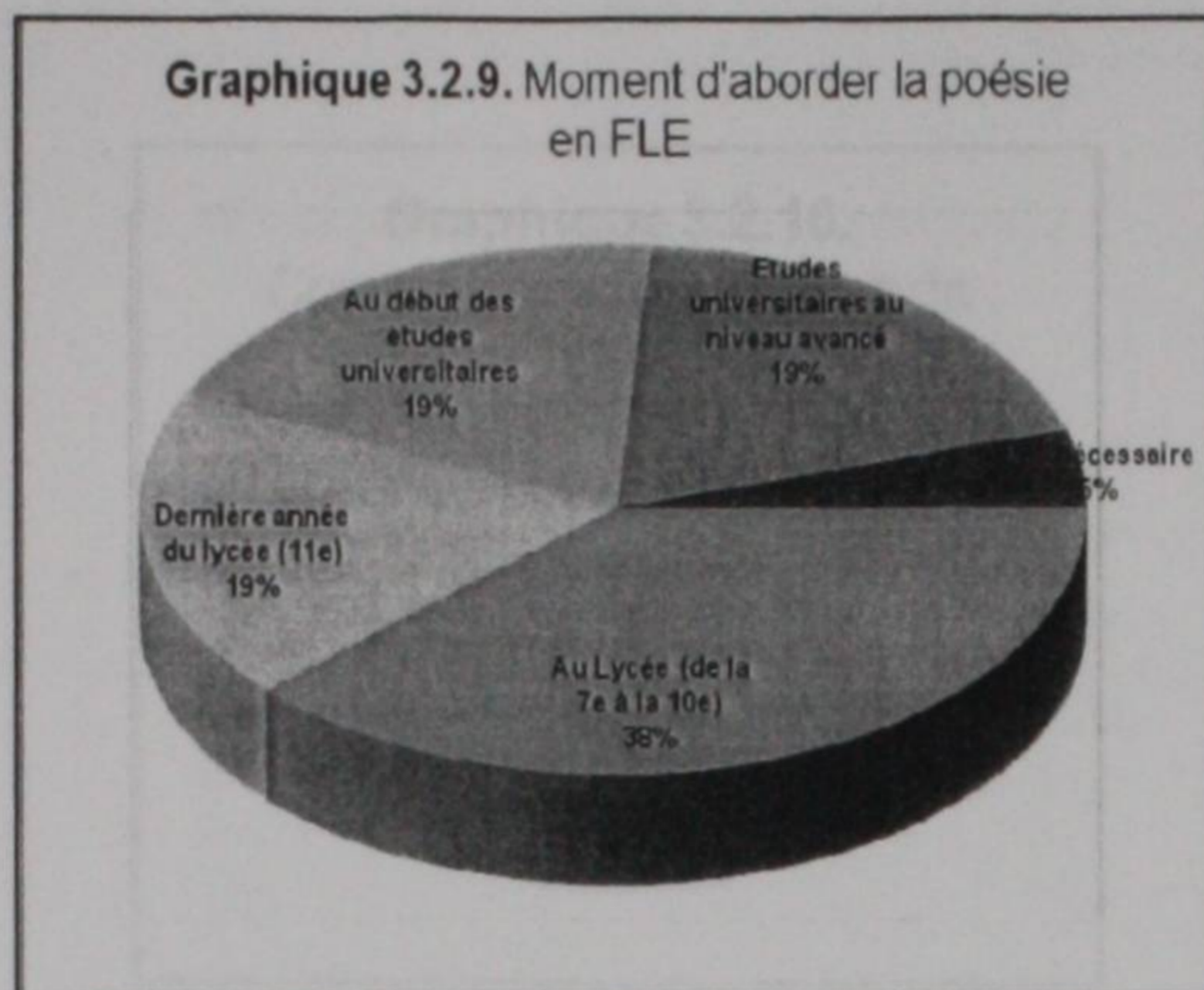
- Considérez-vous que la poésie puisse être abordée en FLE ?



Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

Dans le graphique 3.2.8. 100 % des enseignants enquêtés croient que la poésie en classe FLE peut être abordée. Il est donc clair qu'une proposition pédagogique de la poésie aux apprenants à niveau avancé est valable.

- Si oui, quand?

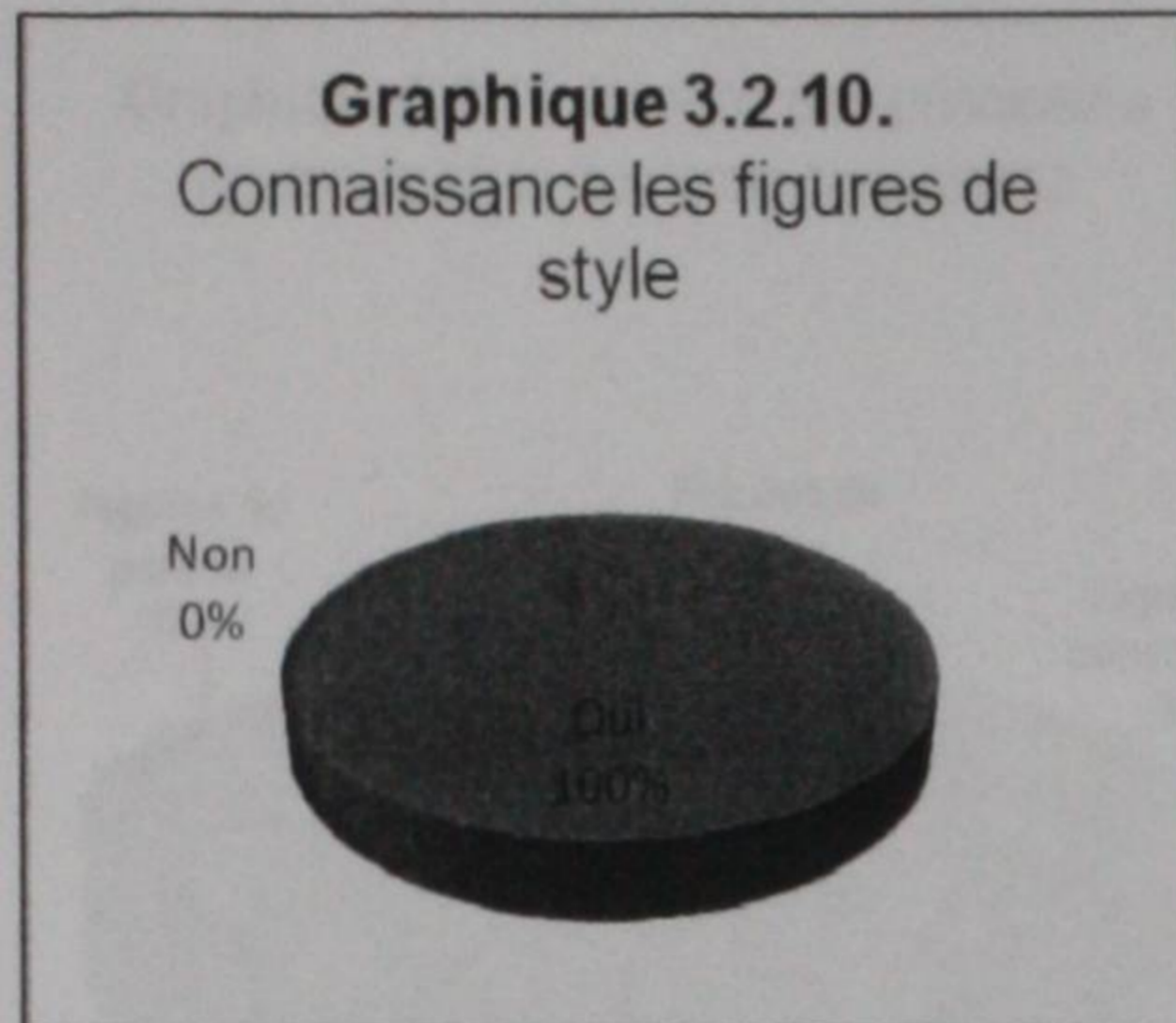


Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

Selon le **graphique 3.2.9.**, 95 % des professeurs sont d'accord de traiter la poésie en classe FLE, cependant, c'est la phase ou moment d'aborder la poésie en FLE où on trouve de réponses différentes (au lycée, dernière année du lycée, au début des études universitaires, études universitaires au niveau avancé).

De cette information, on déduit qu'il y a une majeure tendance (57%) d'aborder la poésie à l'école, soit dans les premières années ou à la fin du baccalauréat, tandis qu'un pourcentage mineur (38%) vont dans le sens de l'aborder au niveau universitaire. De cette information, de même, on interprète que les enseignants privilégient des procédés pédagogiques de type phonique car ce que l'on démontre dans le cadre théorique de cette recherche, le traitement de la littérature au niveau universitaire n'est que possible au niveau avancé.

- Savez-vous ce que c'est une figure de style?

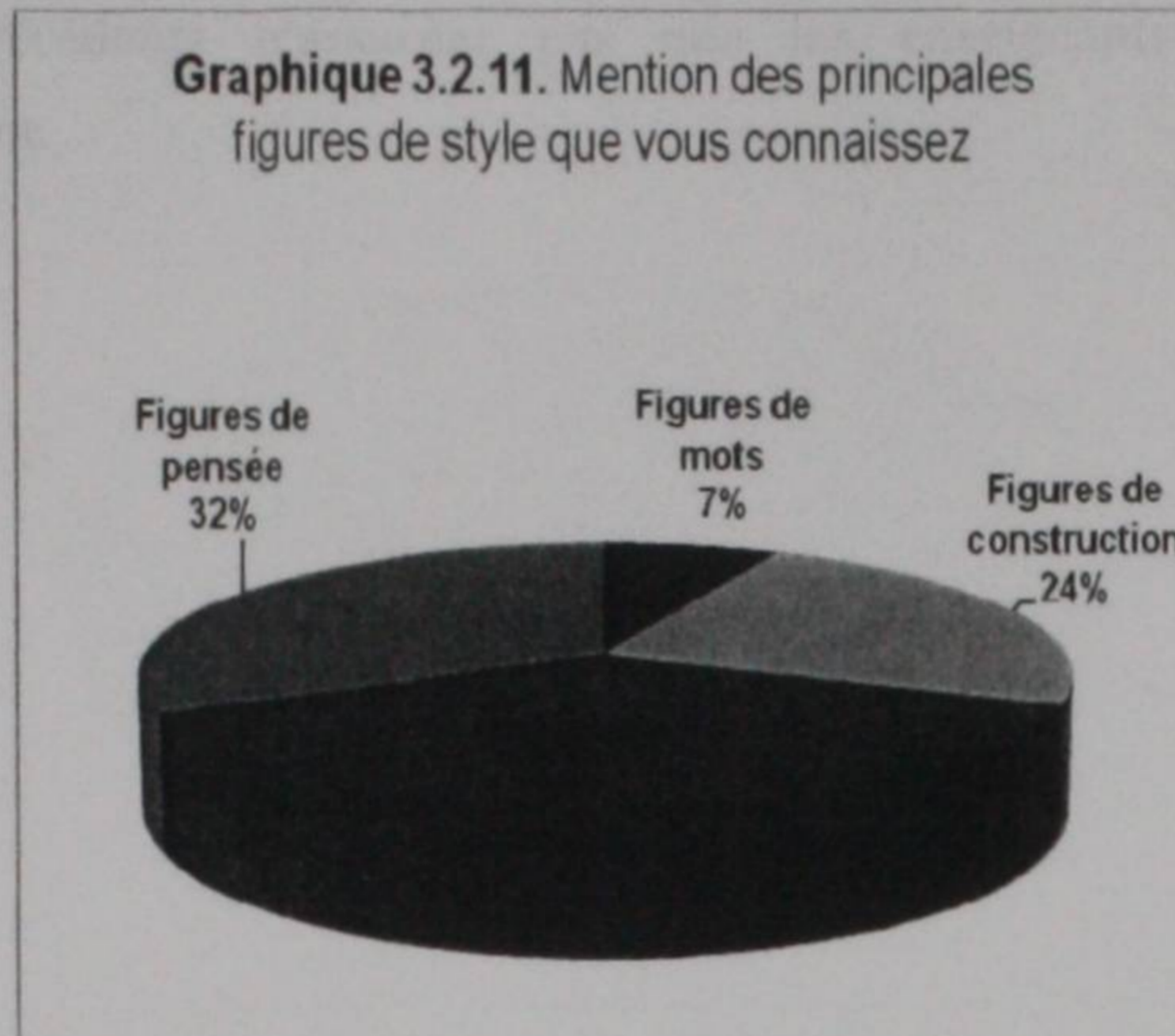


Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

Dans le **graphique 3.2.10.**, on montre que le 100 % des enseignants enquêtés possèdent des connaissances des figures de style. En conséquence, on interprète le sujet comme non-neuf pour eux.



- Mentionnez les principales figures de style que vous connaissez



Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

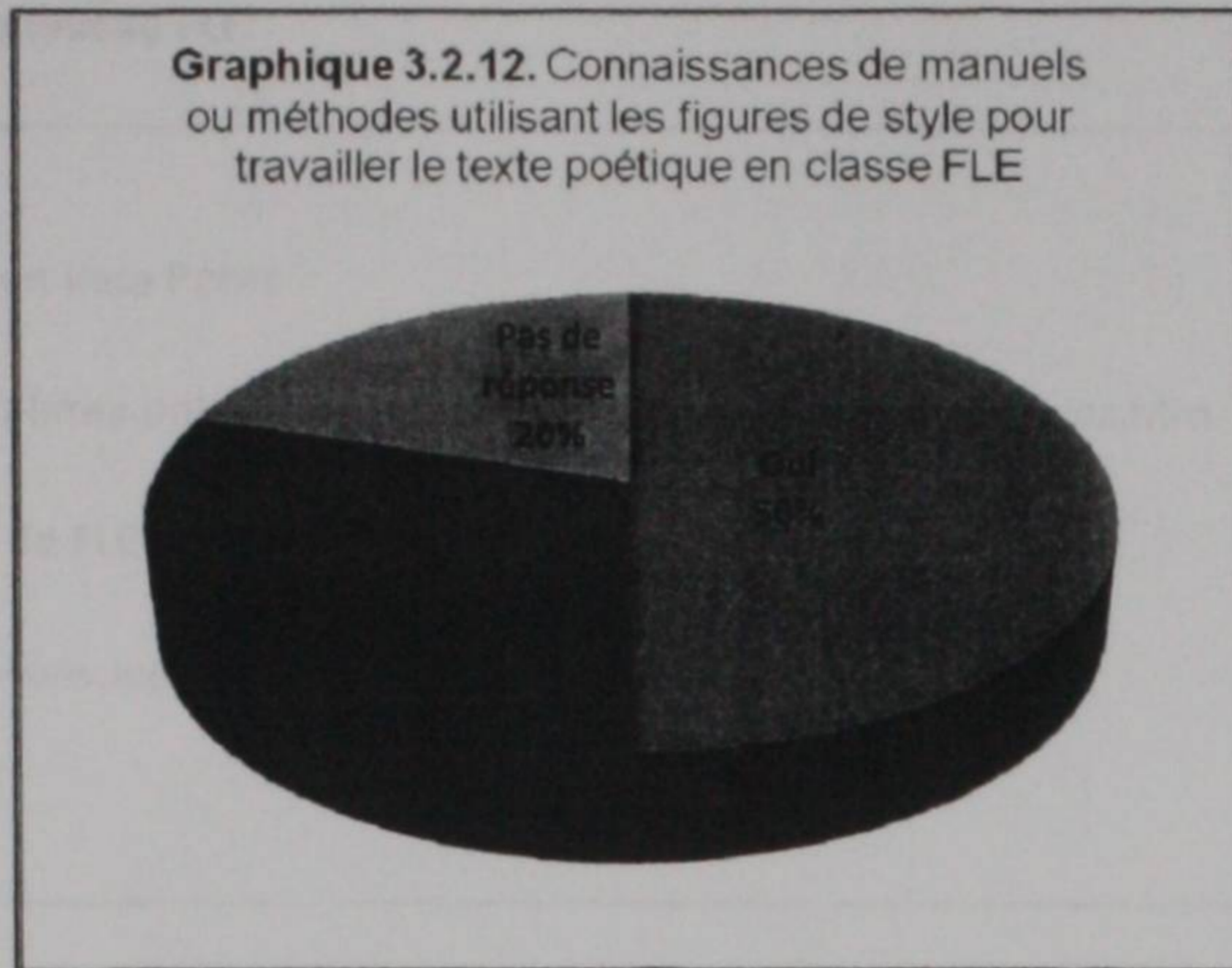
Selon l'information du **graphique 3.2.11.**, concernant des connaissances de figures de style, 37 % des enseignants mentionnent un ou plusieurs *figures de sens* qu'ils connaissent (métaphores, comparaison, allégorie, périphrase, oxymore, etc.). 32 % des apprenants mentionnent l'hyperbole, la litote, la personnification, parmi des autres, comme les *figures de pensée* qu'ils connaissent. Concernant les *figures de construction*, 24 % mentionnent une ou plusieurs figures telles que la répétition, le chiasme, l'antithèse, etc. Au regard les *figures de mots*, 7 % des enseignants mentionnent l'anaphore, l'allitération, l'onomatopée, parmi des autres.

De cette information on déduit que les professeurs connaissent majoritairement les *figures de sens*, tandis que le groupe de *figures de mots* (rimes : allitération, assonance) sont les moins mentionnées. Cependant cela ne veut pas dire qu'ils privilégient des démarches scripto-visuels car les *figures de sens* exigent un niveau

culturel et langagier plus approfondi parmi les apprenant-lecteurs; non plus que les enseignants laissent de côté les procédés qui privilégient des traitements phoniques. Probablement le public informateur les connaît (figures de style), mais les chiffres précédents n'assurent pas que les enseignants les abordent pédagogiquement.



- Connaissez-vous des exercices, activités ou modules qui utilisent les figures de style pour travailler le texte poétique en classe FLE?



Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

Selon l'information du **graphique 3.2.12.**, 50 % des enseignants enquêtés manifestent être informés sur l'existence des manuels ou méthodes utilisant les figures de style pour travailler le texte poétique en classe FLE. 30 % ne connaissent aucun type de manuel ou de méthode. 20 % des enseignants enquêtés ne répondent pas. Cependant, un seul enseignant mentionne deux sources vérifiables traitant les figures de style. Selon ces chiffres on considère qu'il y a une base majoritaire des professeurs qui sont au courant des approches les figures de style. En même temps, concernant le 30 % restant, il est évident qu'il y a une brèche d'approches, brèche qui doit être réduite en fournissant de méthodes ou manuels traitant le sujet.

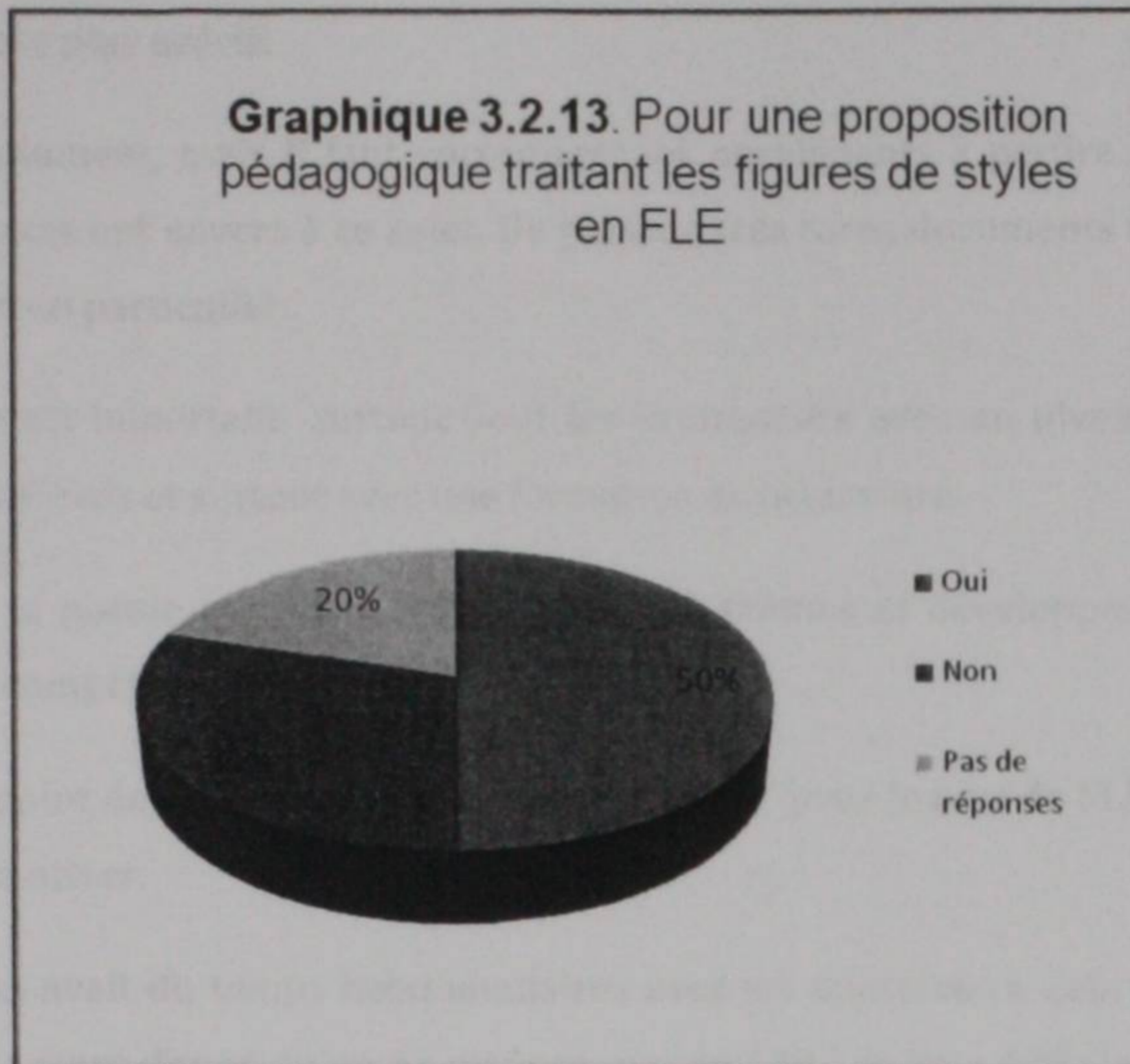
Expliquez votre réponse:

Tableau 3.2.5.

| Méthodes, modules, manuels ou d'autres sources traitant les figures de style au niveau FLE:  |
|--|
| - Carmen Vera Pérez<br><a href="http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/recursosfrances.htm">http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/recursosfrances.htm</a> |
| - Point de FLE (sur la Web)<br><a href="http://www.lepointdufle.net/">http://www.lepointdufle.net/</a>   |

Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

- Croyez-vous qu'une proposition pédagogique traitant les figures de style soit utile aux apprenants en classe FLE?



Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

Selon le **graphique 3.2.13.**, 50 % des enseignants considèrent utile une proposition pédagogique traitant les figures de style. 30 % des enseignants enquêtés ne le croient pas nécessaire. 20 % ne répondent pas. De cette information, on considère qu'il faut faire attention aux demandes de ce pourcentage majoritaire.

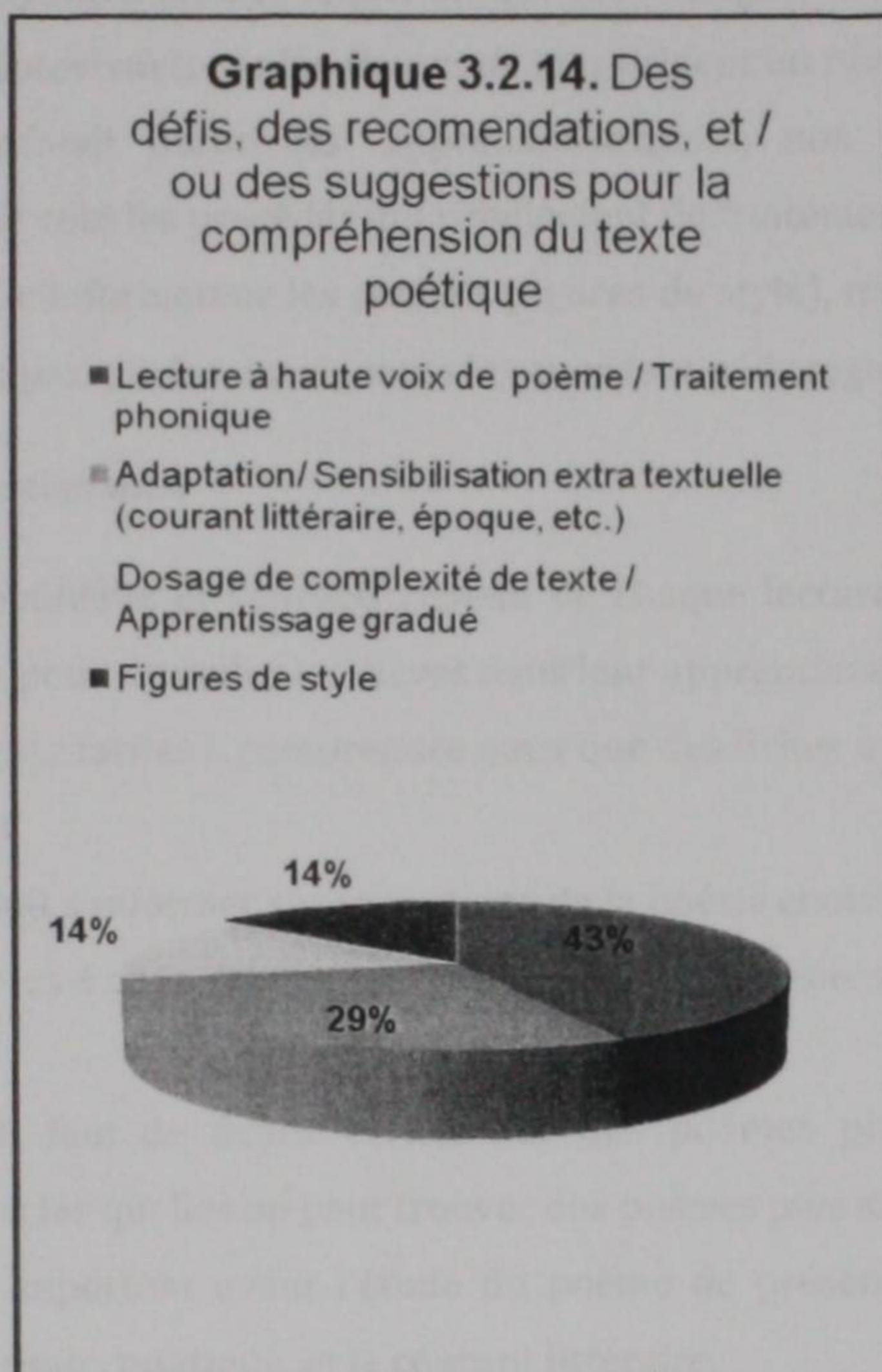
Expliquez votre réponse :

- Pour enseigner d'une manière différente, plus analytique et moins par mémorisation.

- Dans l'apprentissage du FLE les figures de style peuvent aider aux élèves à avoir un panorama plus ample dans les connaissances de communication.
- Il serait intéressant d'analyser plusieurs propositions afin de donner un critère plus précis.
- Absolument, mais Il faut encourager les enseignants à perdre la peur que certains ont envers à ce sujet. De plus, de très rares documents traitent à ce sujet en particulier.
- Cela est important surtout pour les professeurs avec un niveau de langue plus élevés et surtout avec une formation en littérature.
- Car la poésie permet d'aborder tous les thèmes et développer l'ensemble des compétences.
- Du point de vue culturel tout peut être "utile" pour le prof de FLE. Il s'agit de les motiver.
- Si on avait du temps hebdomadaires avec les apprenants, cela serait riche, mais étant donné qu'on ne dispose que de 120 ', je vois difficile exploiter le cours à travers les figures de style.



- Mentionnez de suggestions, de recommandations, etc., afin d'améliorer la compréhension du texte poétique au sein d'un matériel pédagogique.



Source: enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

Selon le **graphique 3.2.14**, 43 % des professeurs enquêtés recommandent un traitement phonique du texte poétique. 29 % pensent qu'il faut une adaptation ou sensibilisation extra-linguistique préalable. 14 % suggèrent un apprentissage gradué

par rapport au traitement du texte poétique. Un autre 14 % pensent que les figures de style est ce que l'on doit aborder.

Des réponses antérieures on déduit que le traitement scriptovisuel est le moins favorisé en raison à l'habitude d'un enseignement envisageant des aspects phoniques ou d'usage langagier. De même, cette information coïncide avec l'interprétation du graphique 3.2.11., lequel dit que les enseignants ne privilégient pas de démarches scriptovisuels car les *figures de sens* exigent un niveau culturel et langagier plus approfondi parmi les apprenant-lecteurs; non plus que les enseignants laissent de côté les procédés qui privilégient de traitements phoniques. Probablement le public informateur les connaît (figures de style), mais les chiffres précédents n'assurent pas que les enseignants les abordent pédagogiquement.

Commentaires des enseignants:

- La lecture individuelle et l'enregistrement de chaque lecture peuvent être des bons outils pour stimuler les élèves dans leur apprentissage.
- Utiliser des sujets faciles à comprendre ainsi que des fiches à exploiter dans la classe du FLE
- L'enseignant doit s'informer sur le contexte de la poésie choisie.
- Il doit aborder les 4 compétences après d'utiliser une poésie, surtout celle de l'oral.
- On dirait qu'il faut de fiches écrites sur des poèmes plus simples ou d'adresses dans les quelles on peut trouver des poésies plus simples.
- Il me semble important avant l'étude du poème de présenter l'auteur, le contexte historique, politique, et le courant littéraire.
- Pistes de lecture, glossaire, images et des autres.
- D'abord sensibiliser les apprenants pour favoriser une approche, puis les enseigner certaines notions de base quant à la métrique et la valeur esthétique de figures. Finalement leur permettre de créer, peut être, leurs propres poèmes



- Ce serait indispensable d'exploiter l'image, les couleurs, la sonorité, c'est-à-dire, préparer des documents pédagogiques sous formes d'activités interactives : de petits contes, en utilisant une sorte de prose poétique, de fables et bien sur, des poèmes courts. Mémoriser ce type de documents aide non seulement à la compréhension et à la lecture, mais aussi à la maîtrise de la langue étrangère.

### 3.3. Analyse de données de l'enquête adressée aux apprenants du cours de littérature en FLE à l'UNA

#### **Catégorie 1 : information générale des apprenants**

La distribution par genre de la population des apprenants interrogés est principalement féminine avec 69 % et 31 % pour les hommes. Cette différenciation de genres n'a que le but de connaître la division en pourcentages de la population enquêtée.

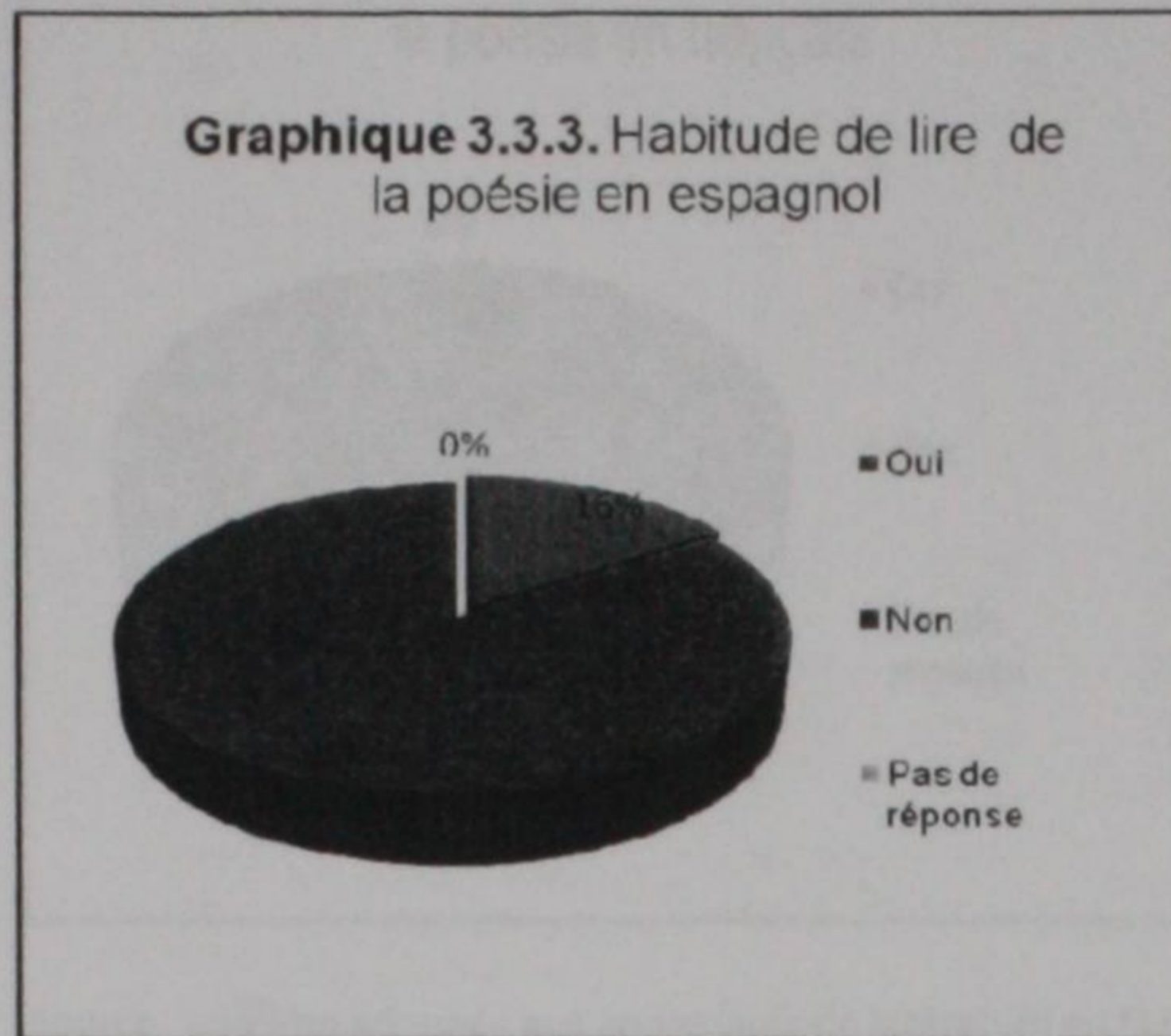
D'autre part, 63% des apprenants interrogés ont de 17 à 22 ans, tandis que les 40 % restant ont de 23 à 28 ans. On interprète de cette information que la population de la filière d'enseignement de français à l'UNA est majoritairement des étudiants qui viennent de finir leurs études écoliers<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Les graphiques 3.3.1 et 3.3.2 ont été éliminés selon recommandations des lecteurs de ce mémoire.

## Catégorie 2 : sur la poésie dans l'enseignement de FLE

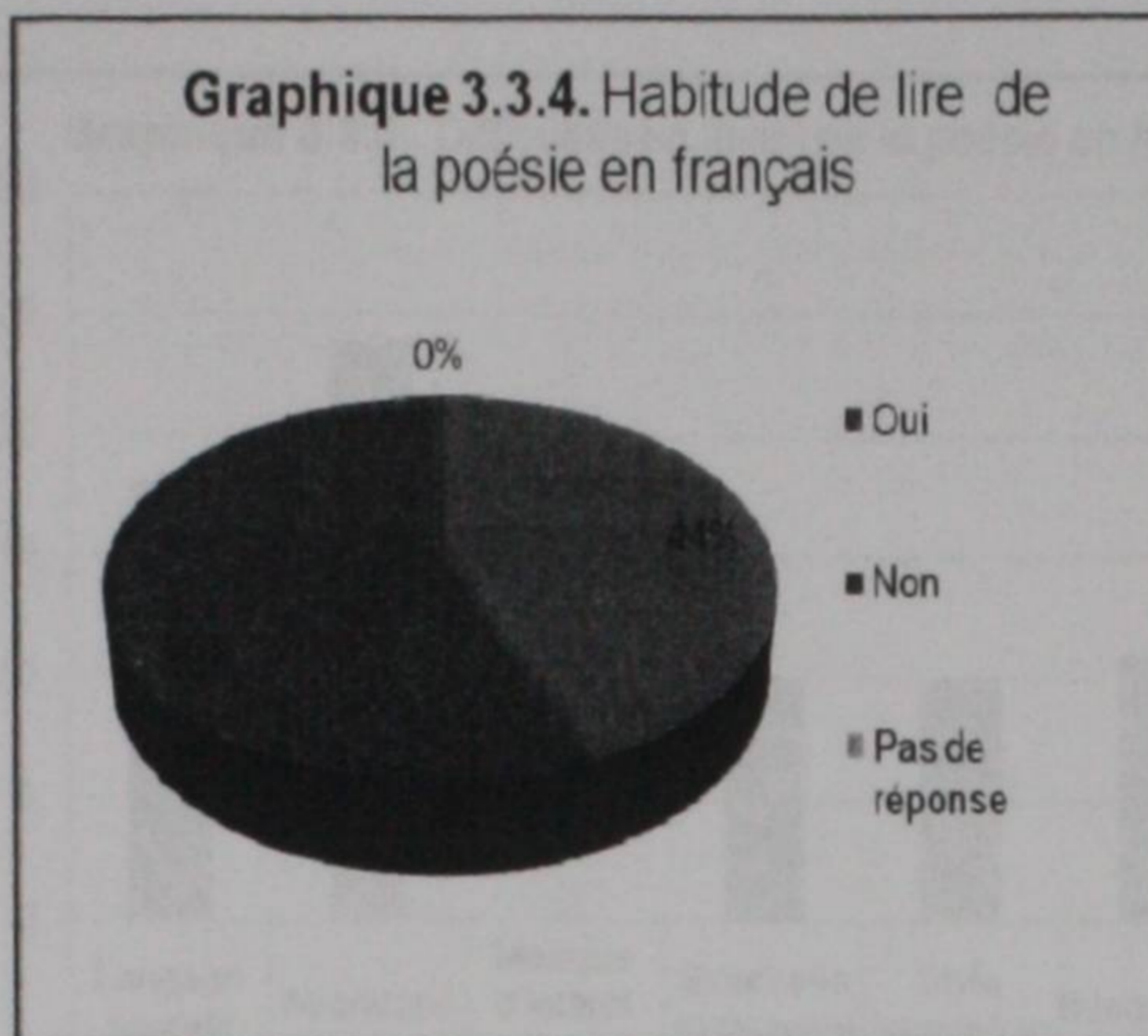
- Avez-vous l'habitude de lire la poésie en espagnol ?



Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

Dans le **graphique 3.3.3.**, 84 % des apprenants n'ont pas l'habitude de lire de la poésie en espagnol, plutôt le 16 % restant ont l'habitude de lire de la poésie en espagnol. On aperçoit un grand pourcentage de non-lecteurs de poésie en L1, manque d'habitude qui probablement aient de l'influence sur la compréhension du langage figuratif dans une autre langue.

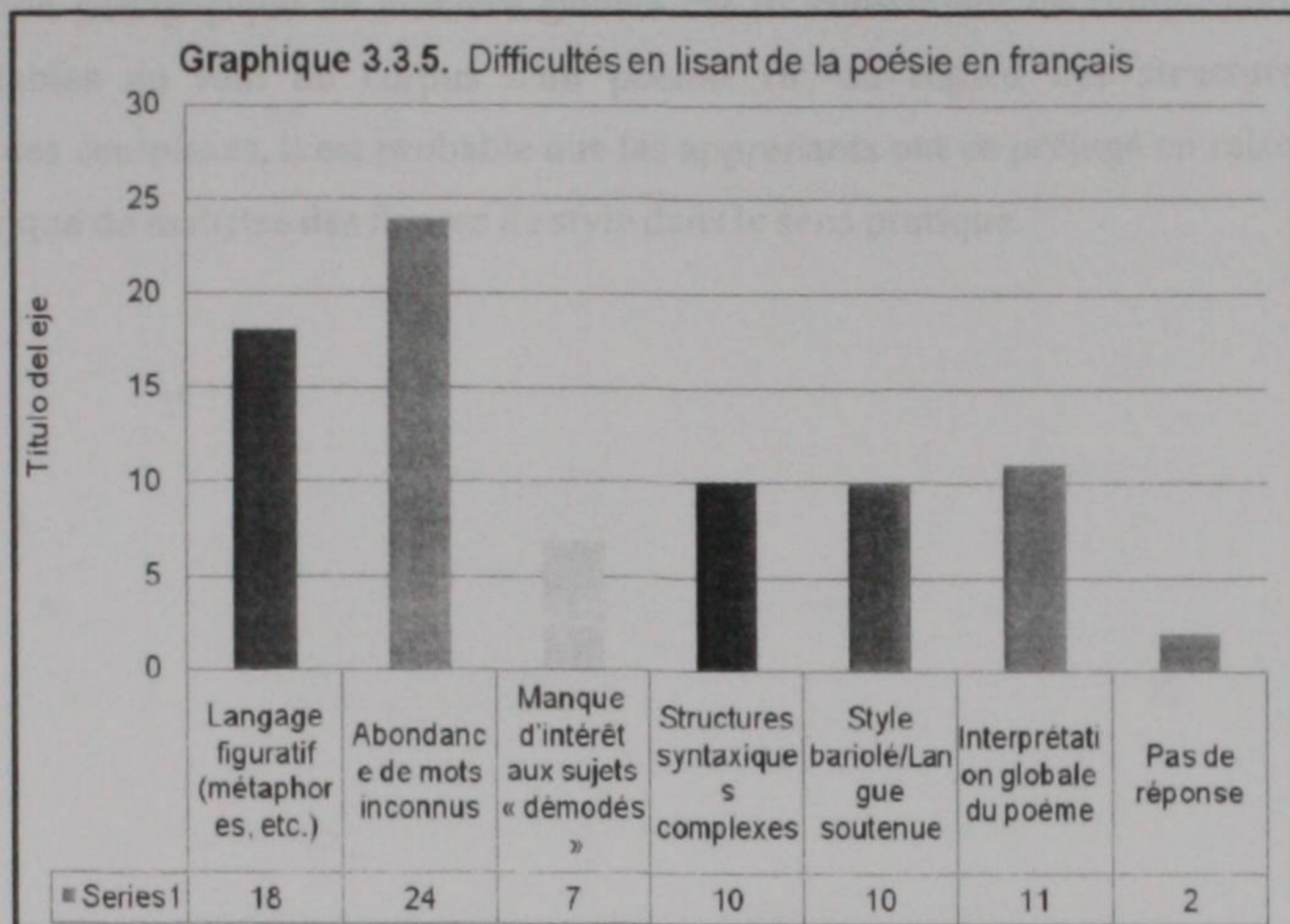
- Avez-vous l'habitude de lire la poésie en français ?



Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

Dans le **graphique 3.3.4.** 56 % des apprenants n'ont pas l'habitude de lire la poésie en français tandis que 48 % des apprenants ont l'habitude de lire en français. Selon ce graphique, la distribution est semblable à la différence du **graphique 3.2.3.**, où l'habitude de lire de la poésie en espagnol est de 16 %. On déduit donc que le programme d'apprentissage du FLE exerce une influence sur les habitudes de lecture littéraire des apprenants.

- Quelles difficultés trouvez-vous en lisant une poésie en français ?



Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

Dans le **graphique 3.3.5.** 24 apprenants trouvent l'abondance de mots inconnus comme la principale difficulté en lisant de la poésie en français ; pour 18 apprenants le langage figuratif est la principale difficulté de lire poésie en français, tandis que pour 11 apprenants l'interprétation globale est la principale difficulté de lire des poèmes en français ; 10 apprenants trouvent les structures syntaxiques complexes. Pour un nombre semblable (10 apprenants) le style bariolé ou langue soutenue sont les principales difficultés pour lire de la poésie en français. Le manque d'intérêt aux sujets « démodés » est la principale difficulté de lire la poésie en français pour 7 apprenants interviewés. 2 apprenants ne répondent pas. De l'information antérieure le facteur lexicale constitue la majeure entrave pour la compréhension d'un poème, le langage figuratif prend place au deuxième rang,

suiwi de l'interprétation globale. On croit que ces trois problèmes sont étroitement liés l'un à l'autre, de sorte que ces difficultés doivent être abordées au niveau de proposition pédagogique de manière globale car ils constituent de composantes indissociables au sein du corpus d'un poème. Or, au regard des structures syntaxiques complexes, il est probable que les apprenants ont ce préjugé en raison d'un manque de maîtrise des figures de style dans le sens pratique.

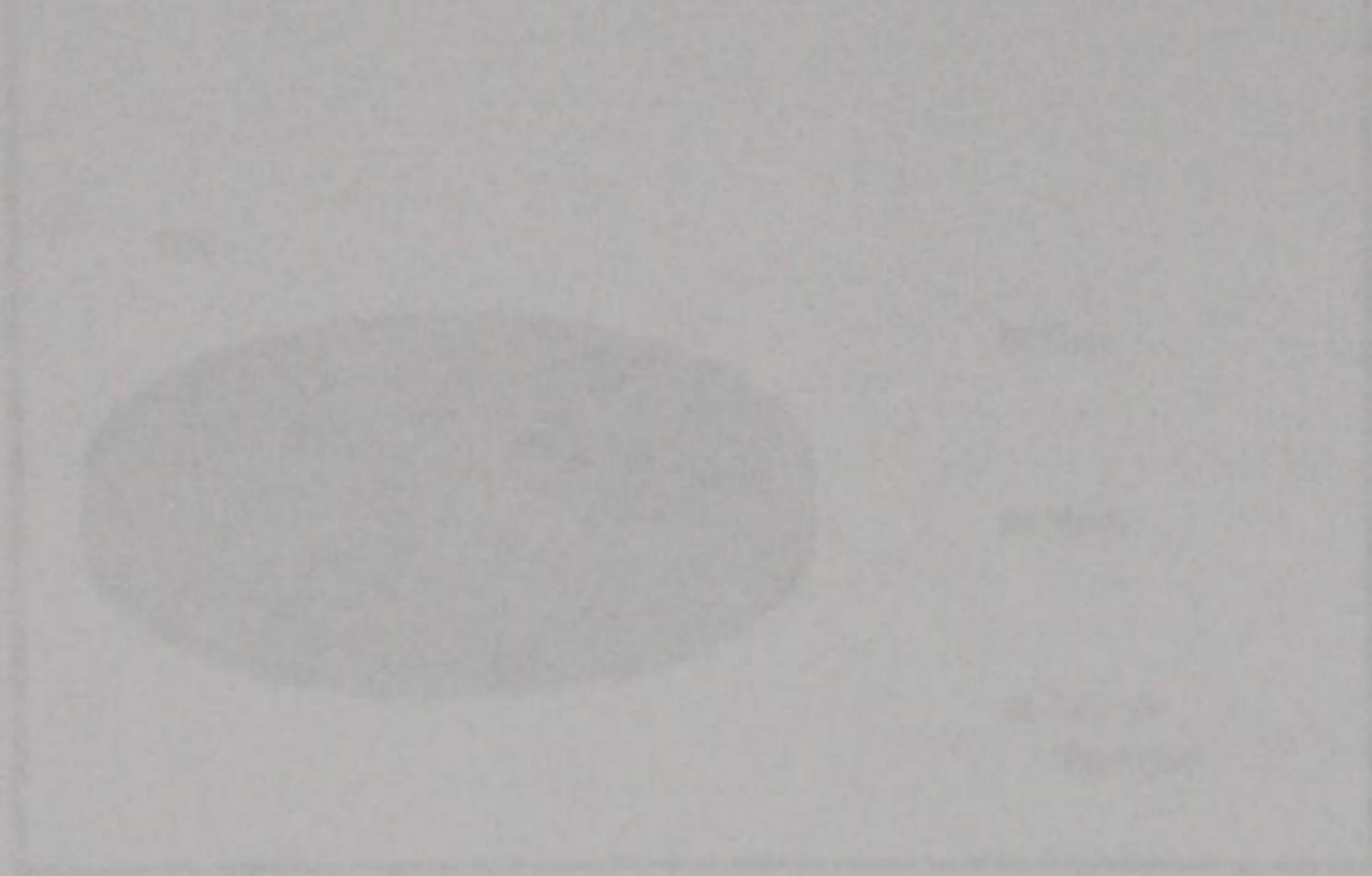
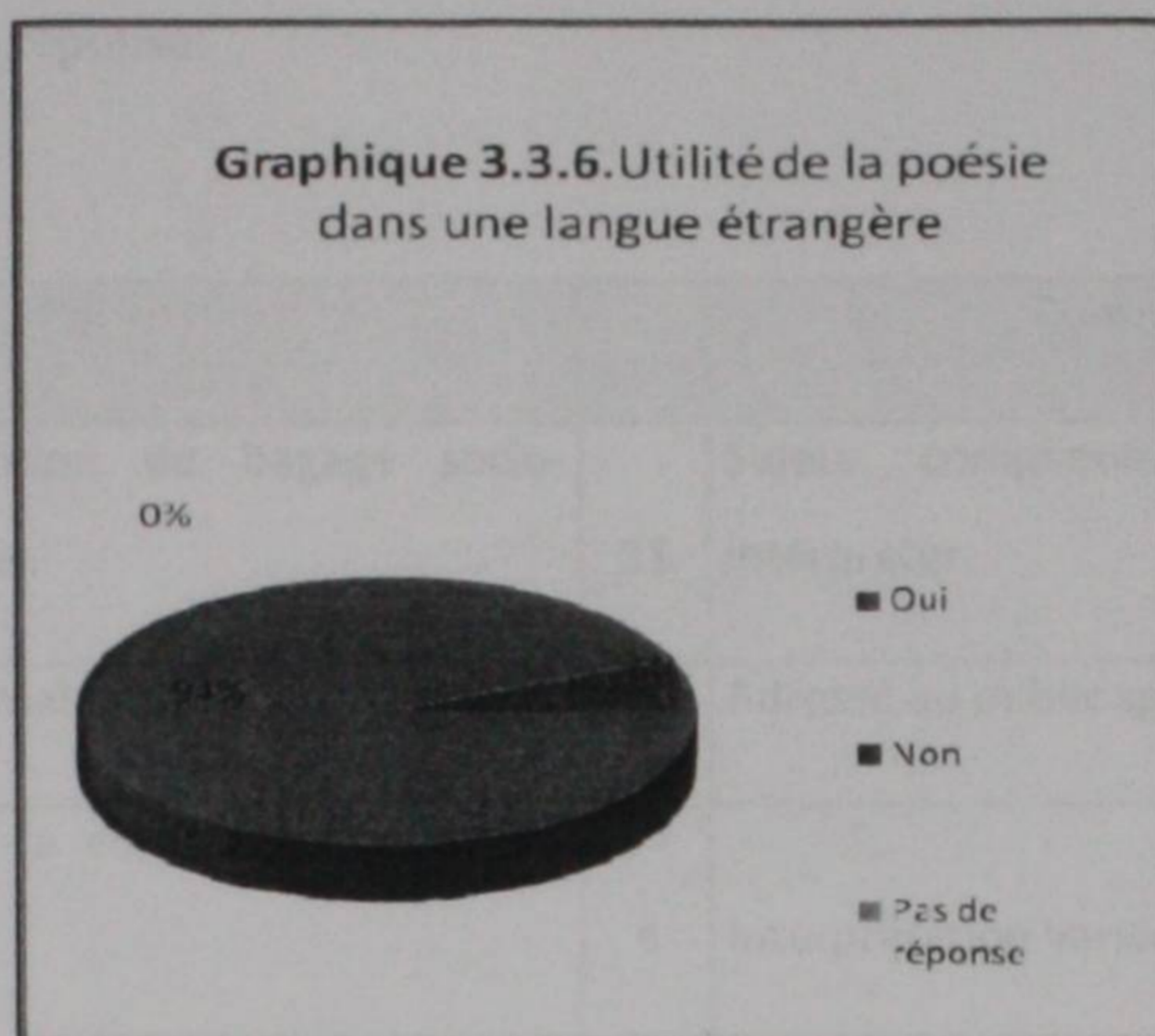


Figure 1: [Illegible text]

[Illegible text]

- Croyez-vous que la poésie puisse être utilisée pour l'apprentissage d'une langue étrangère ?



Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

Selon l'information du **graphique 3.3.6.** 94 % des apprenants croient que la poésie peut être utilisée pour l'apprentissage d'une langue étrangère. D'autre part, 6 % ne croient pas qu'elle puisse être utile pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Le grand pourcentage d'acceptation est un chiffre favorable pour travailler une proposition pédagogique traitant ce sujet.

- Croyez-vous que la poésie puisse être utilisée pour l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Expliquez votre réponse:

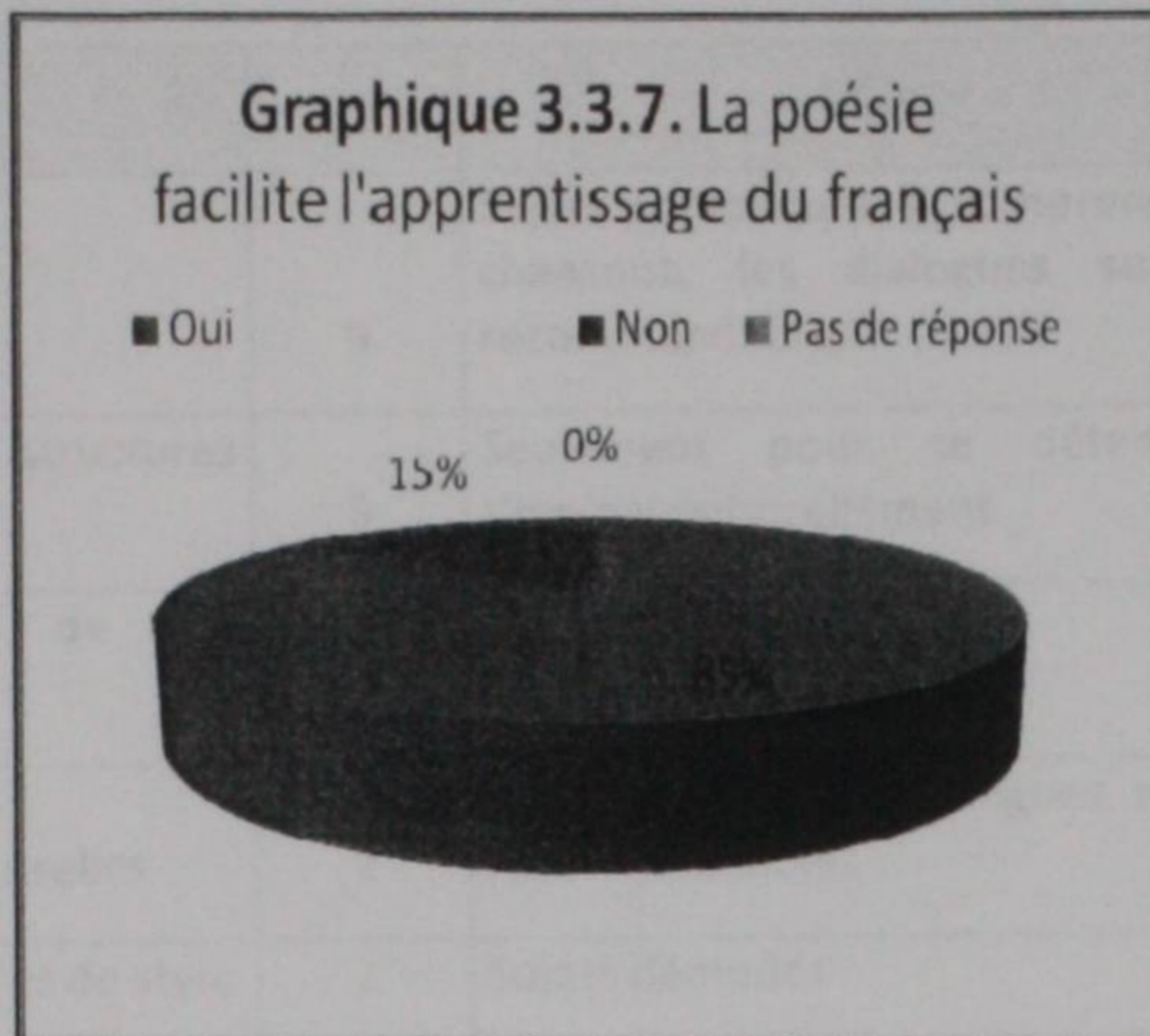
**Tableau 3.3.1.**

| Pour:  |    | Contre:                                     |   |
|--|----|---|---|
| Moyen d'acquisition du bagage socio-historique culturel. | 11 | Sujets compliqués difficiles à interpréter. | 2 |
| Analyser la grammaire.                                   | 5  | Adressé au public spécialisé.               | 1 |
| Constatacion de la compréhension de la langue.           | 4  | Interprétation variée.                      | 1 |
| Vocabulaire.   | 4  |   |   |
| Travailler la phonétique.                                | 3  |   |   |
| Appréciation littéraire et des idées.                    | 2  |   |   |
| Améliorer l'apprentissage.                               | 1  |   |   |
| Diversité linguistique.                                  | 1  |   |   |

Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE



- A votre avis, la poésie facilite-t-elle votre apprentissage du français ?



Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

Selon l'information du **graphique 3.3.7.**, 85 % des apprenants pensent que la poésie facilite l'apprentissage du français, tandis que 15 % ne le croient pas. Cela veut dire que les apprenants sont conscients des atouts de la poésie et par conséquent on y trouve une disponibilité à l'aborder.

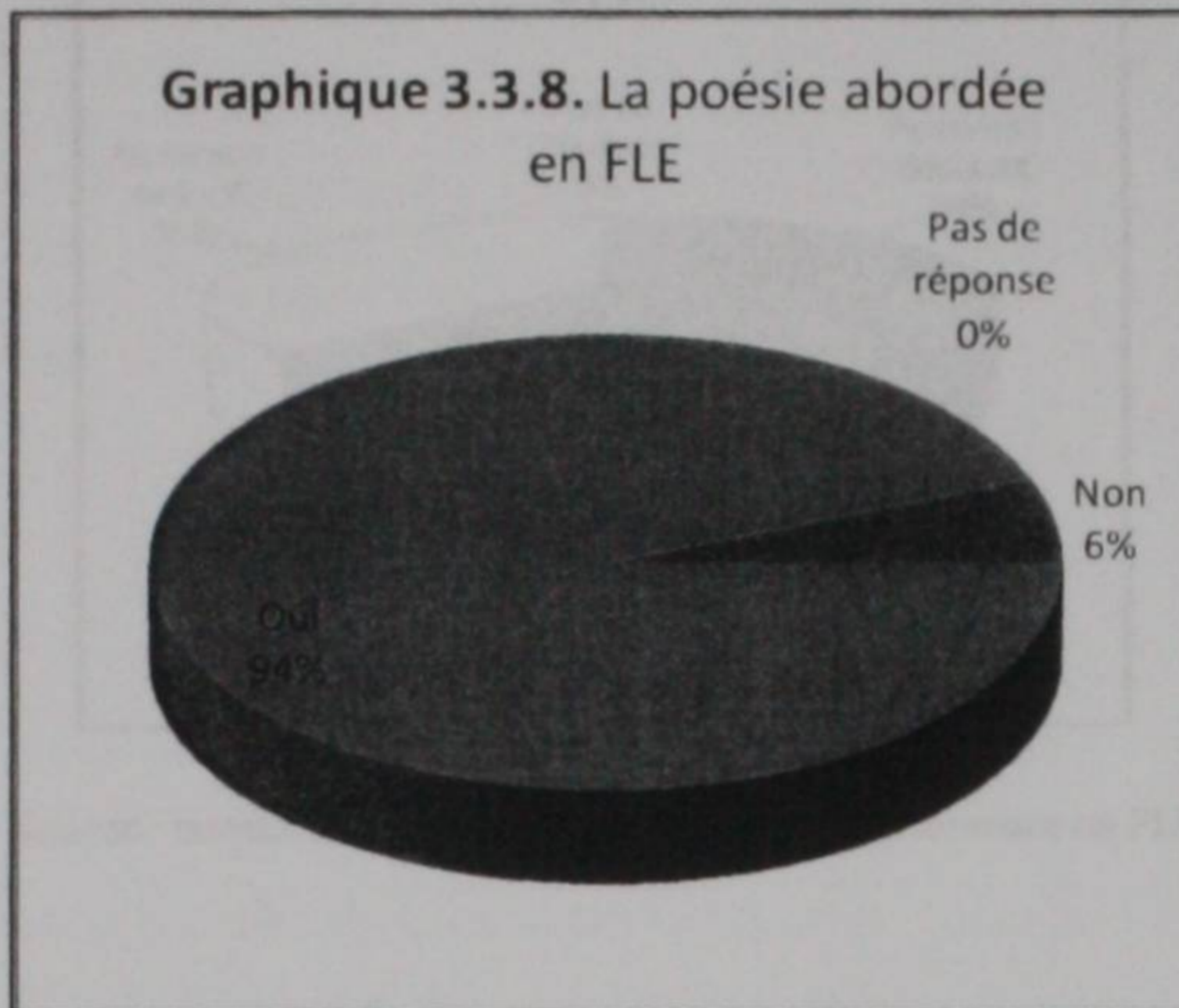
Expliquez comment:

**Tableau 3.3.2.**

| Pour                                   |   | Contre   |   |
|--|---|--|---|
| Des mots anciens                       | 9 | Sujets compliqués à comprendre. Les chansons, les dialogues sont plus recommandables | 2 |
| Analyse de structures syntaxiques      | 3 | Seulement pour se détendre et s'insérer culturellement                               | 1 |
| Compréhension de la culture française  | 3 | Sujet pas assez utile  |   |
| Activités Interculturelles             | 2 | Les chansons, les dialogues sont plus recommandables                                 | 1 |
| Repérage de figures de style           | 2 | Sujets démodés   | 1 |
| Histoire littéraire                    | 2 |  |   |
| Connaître des sujets                   | 2 |  |   |
| Développement des aspects de la langue | 2 |  |   |
| Mémorisation                           | 1 |  |   |

Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

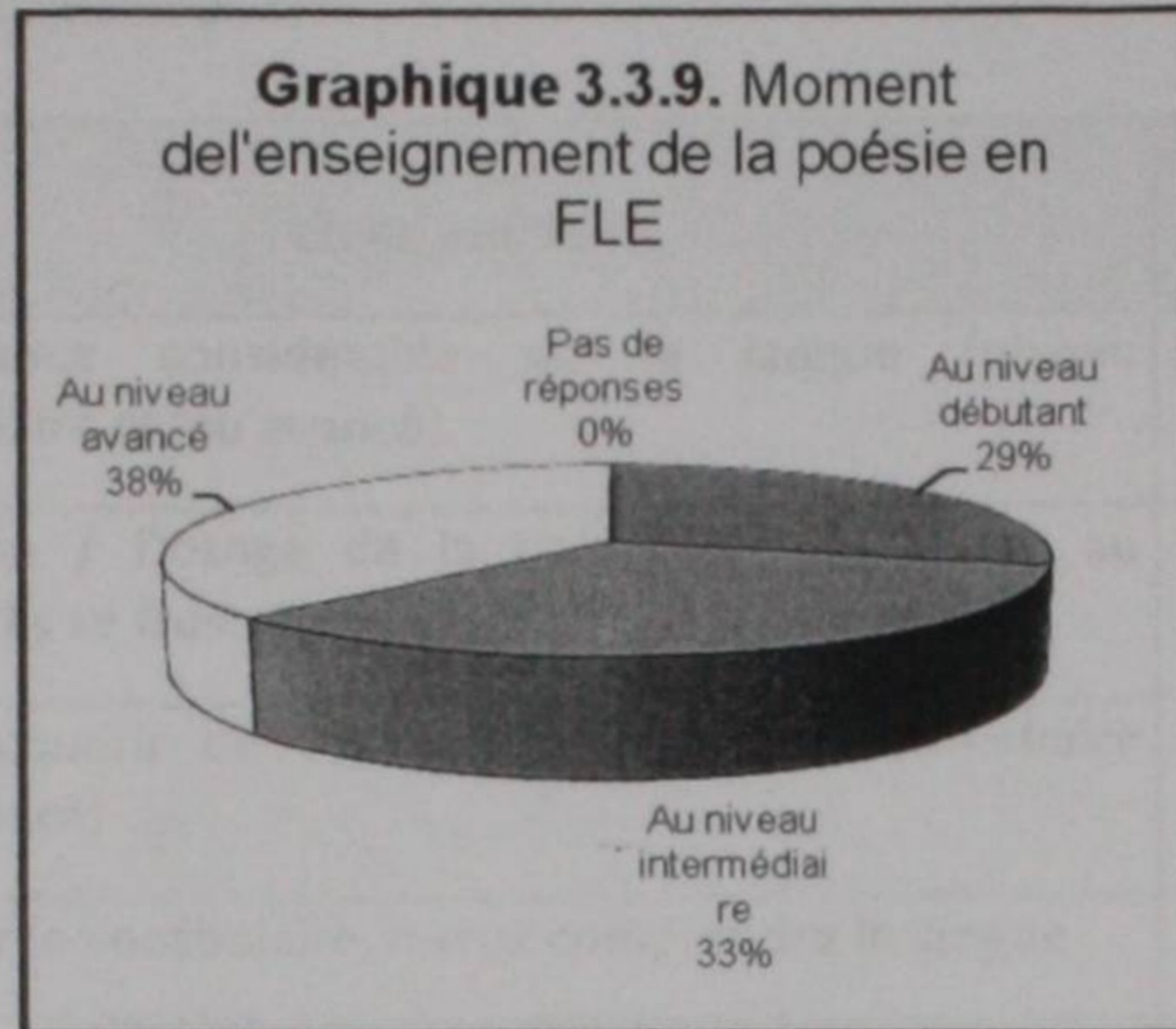
- Considérez vous que la poésie peut être abordée en FLE ?



Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

Dans le **graphique 3.3.8.**, 94 % des apprenants croient que la poésie peut être abordée en FLE, tandis que 6 % des apprenants ne croient pas à son efficacité. Le pourcentage comme des autres questions concernant à ce sujet est absolument majoritaire, de sorte qu'on aperçoit une accessibilité de la part des apprenants à l'étudier.

- Si oui, quand?



Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

Dans le **graphique 3.3.9.**, pour 38 % des apprenants la poésie doit être abordée au niveau avancé, tandis que pour 33% des apprenants, le traitement pédagogique de la poésie prend place au niveau intermédiaire ; 29 % des apprenants croient que la poésie doit être traitée au niveau débutant durant leur expérience universitaire. Une certaine conscience se présente parmi les étudiants que pour aborder la poésie il faut un emmagasinage des connaissances langagiers préalables. Dans ce sens, les arguments des enseignants et les points de vue des apprenants vont de concert.

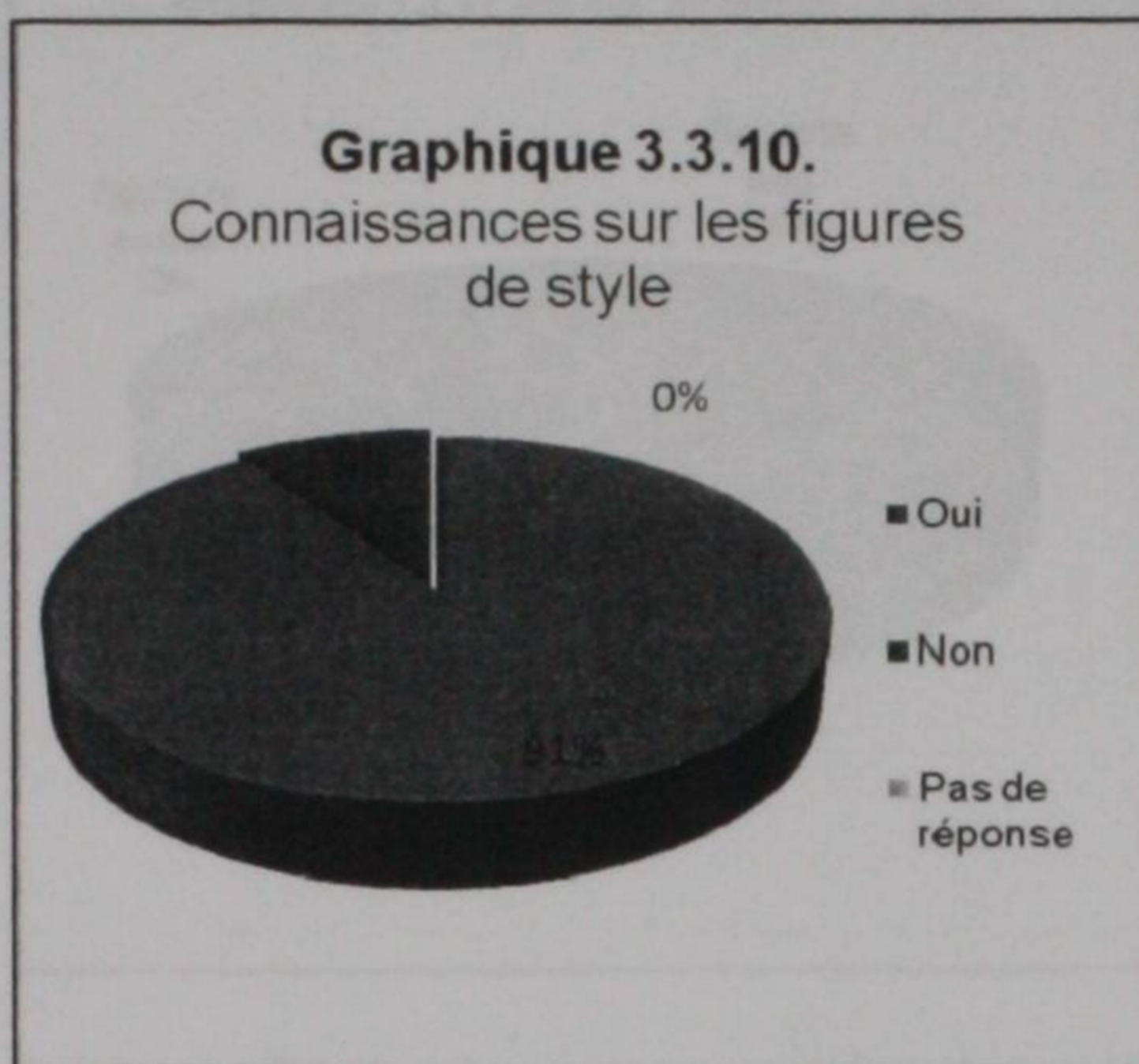
Justifications des réponses:

**Tableau 3.3.3.** En raison de :

| En raison de :   | # de réponses |
|--|---------------|
| Connaissance considérable de la langue (niveau intermédiaire et/ou avancé).                        | 5             |
| Adaptation / Dosage de la complexité du texte, au contraire ils se frustrant.                      | 5             |
| Il faut acquérir de vocabulaire (niveau intermédiaire et/ou avancé).                               | 5             |
| Améliorer le vocabulaire, mieux comprendre la langue   | 4             |
| C'est la manière de l'aborder (le niveau, la complexité des tâches à accomplir) (tous les niveaux) | 3             |
| Cela demande des connaissances préalables (niveau intermédiaire et / ou avancé)                    | 1             |
| Interprétation atomisée du poème   | 1             |
| Dès la première année pour une vision globale du français  | 1             |
| Poèmes simples pour travailler la phonétique (niveau débutant).                                    | 1             |
| Dans tous les niveaux  | 1             |
| Intérêt  | 1             |
| Difficile à comprendre   | 1             |

Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

- Savez-vous ce que c'est une figure de style?

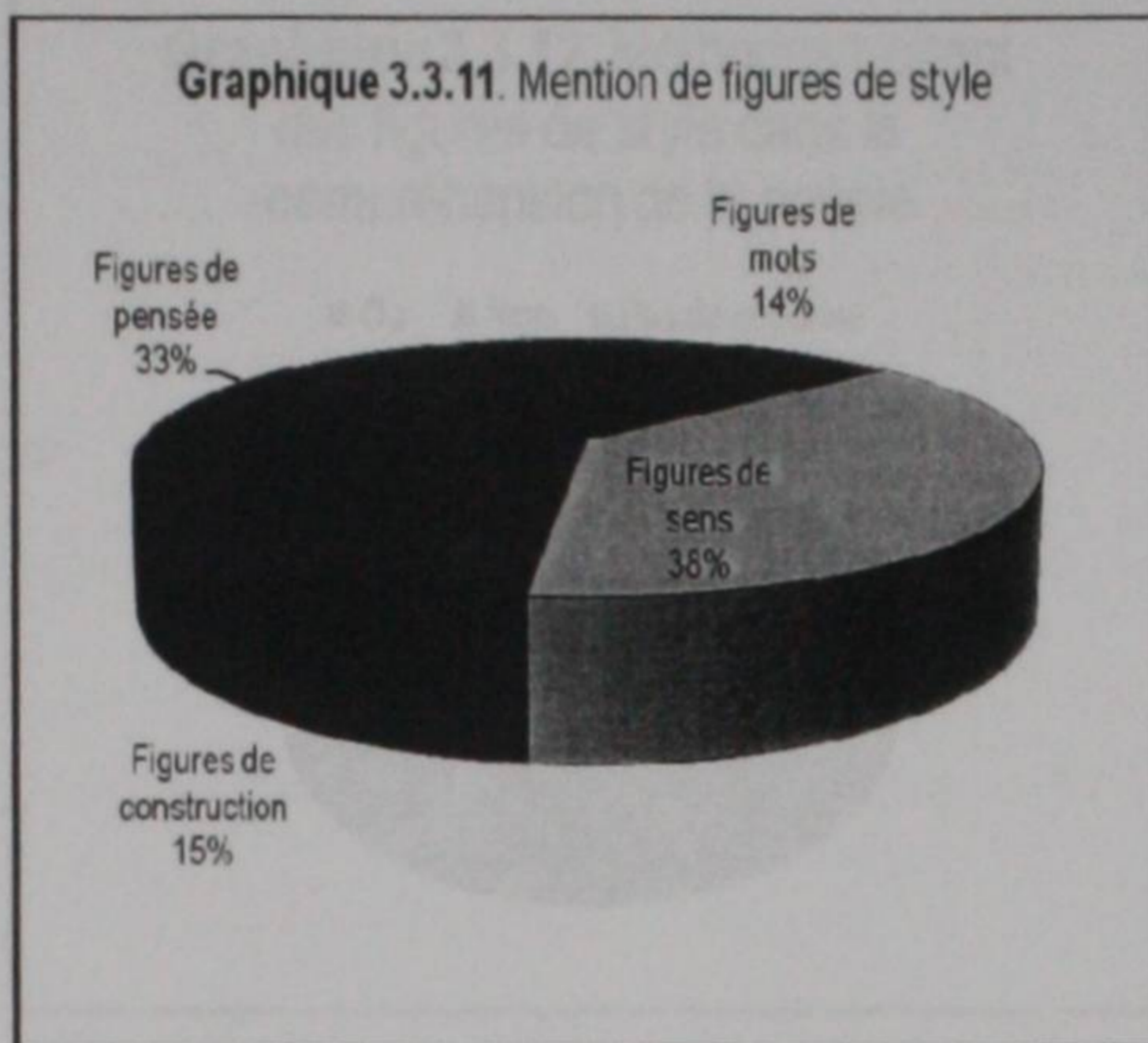


Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

Selon le **graphique 3.3.10.**, 91 % des apprenants savent ce que c'est une figure de style, tandis que 9 % manifestent leurs méconnaissances des figures de style. Il est évident que leur formation écolier en L1 les a mis au courant de celles-ci.

### Catégorie 3 : sur les figures de style

- Mentionnez les principales figures de style que vous connaissez.

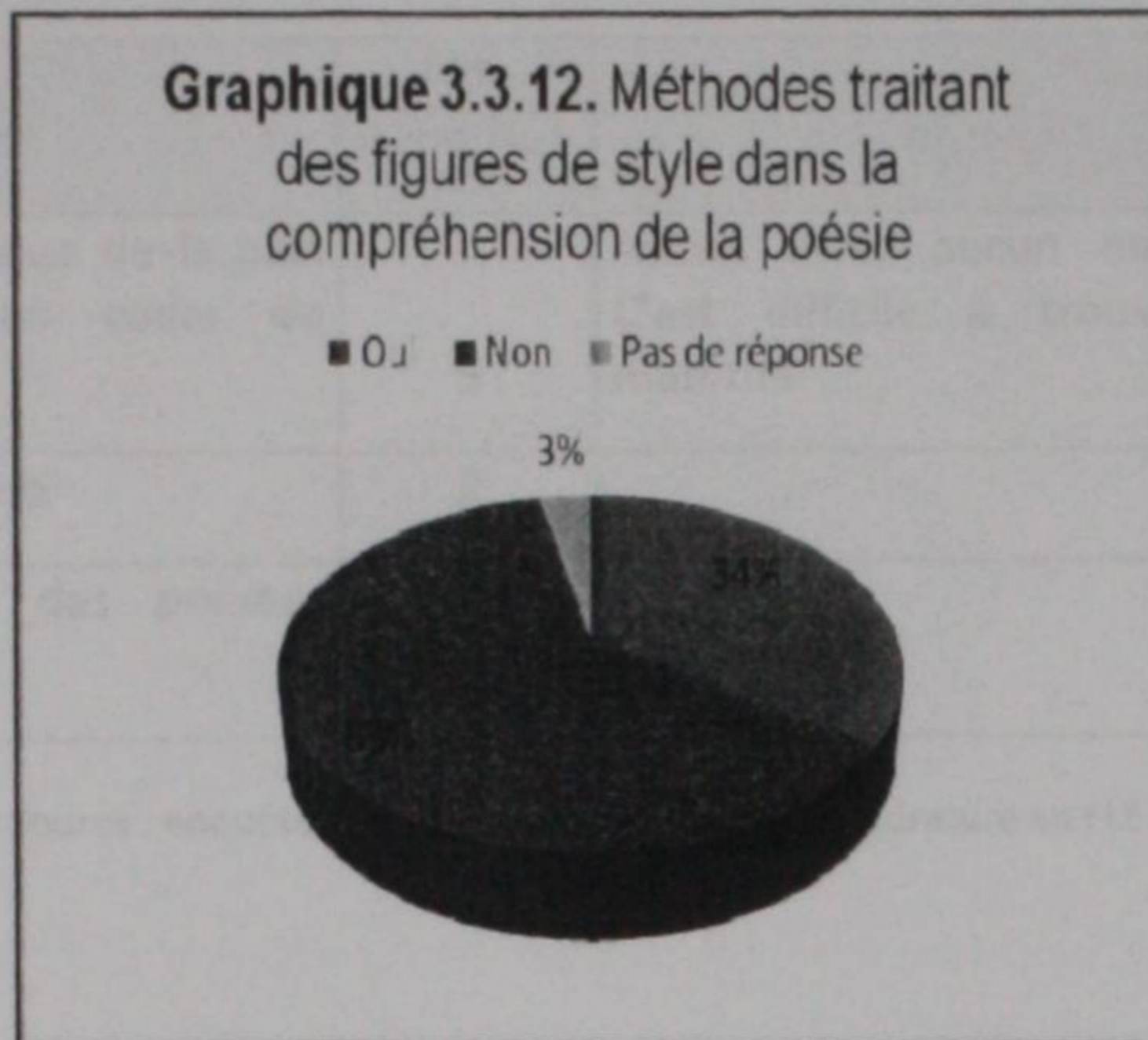


Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

Dans le **graphique 3.3.11.**, concernant les connaissances sur les figures de style, 38 % des apprenants mentionnent une ou plusieurs *figures de sens* qu'ils connaissent (métaphores, comparaison, allégorie, périphrase, oxymore, etc.). 33 % des apprenants mentionnent l'hyperbole, la litote, la personnification, parmi d'autres, comme les *figures de pensée* qu'ils connaissent. Concernant des *figures de construction*, 15 % mentionnent une ou plusieurs figures telles que la répétition, le chiasme, l'antithèse, etc. Au regard des *figures de mots*, 14 % des apprenants mentionnent l'anaphore, l'allitération, l'onomatopée, parmi d'autres.

Il est évident que le programme du cours de littérature met au courant ces apprenants de l'existence et de la fonctionnalité des figures de style dans un texte littéraire, en plus, que ces connaissances en langue maternelle deviennent un bagage intellectuel déjà acquis tout au long de leur formation écolier en langue maternelle.

- Connaissez-vous des exercices qui utilisent les figures de style pour travailler la compréhension d'un poème?



Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

Selon l'information du **graphique 3.3.12.**, 63 % des apprenants connaissent des méthodes traitant des figures de style dans la compréhension de la poésie ; 34 % des apprenants ne connaissent aucune méthode abordant les figures des style et 3 % des apprenants ne répondent pas. Cette méconnaissance sera l'occasion de fournir d'un matériel didactique complémentaire au public meta.



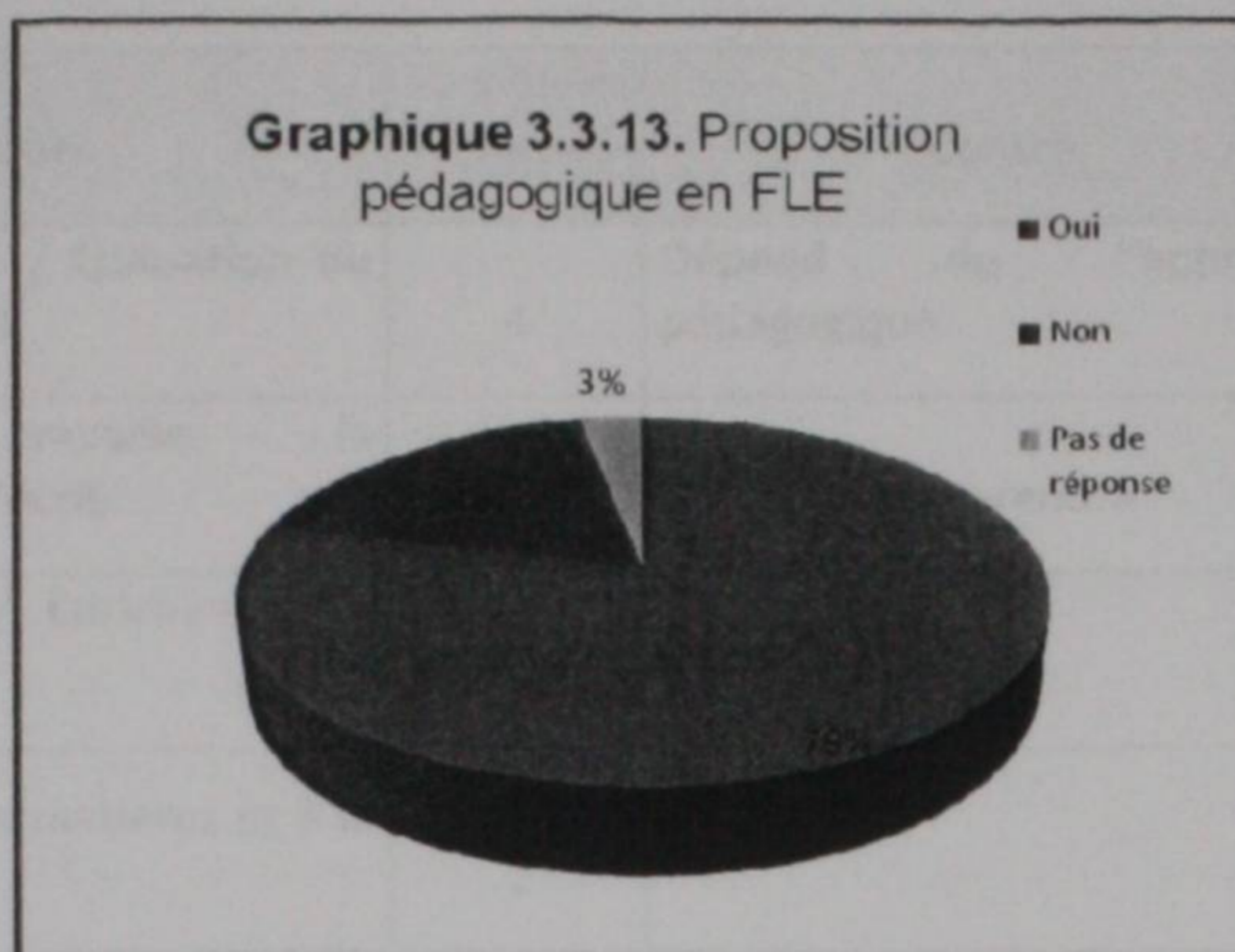
Expliquez votre réponse:

**Tableau 3.3.4. Pour / Contre**

| Pour   | # de réponses | Contre  | # de réponses |
|--|---------------|---|---------------|
| Explication théorique de la part de professeur en cours de littérature | 5             | Aucun livre, aucun matériel. C'est difficile à trouver ce matériel. | 1             |
| Exercices sur la web   | 2             |   |               |
| Livres, sélection des poèmes abrégés                                   | 1             |   |               |

Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

- Croyez-vous qu'une proposition pédagogique traitant les figures de style soit utile aux apprenants en classe FLE?



Source : enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

Dans le **graphique 3.3.13.**, 79 % des apprenants croient qu'une proposition pédagogique traitant les figures de style au niveau pratique (compréhension littéraire) sera utile en classe FLE; 18 % des apprenants ne croient pas utile cette proposition, tandis que 3 % des apprenants ne répondent pas. Ce grand pourcentage majoritaire emmène à travailler cette approche en faisant attention aux recommandations et suggestions tant de la part des enseignants comme de la part des apprenants.

Expliquez votre réponse :

**Tableau 3.3.5. Pour / Contre**

| Pour   | # de réponses | Contre                           | # de réponses |
|--|---------------|----------------------------------|---------------|
| Compréhension / Utilisation du langage figuratif | 4             | Dépend de l'approche pédagogique | 1             |
| Permettra travailler la production de l'écrit    | 2             | Difficile à comprendre           | 1             |
| Connaissance / Enrichissement du langage         | 2             |                                  |               |
| Utile aux autres matières et à la vie            | 2             |                                  |               |
| Moyen de ressentir les mots (sens)               | 2             |                                  |               |
| Accès à la mentalité linguistique française      | 2             |                                  |               |
| Moyen de comparaison de la langue maternelle     | 1             |                                  |               |
| Lexique / Locution                               | 1             |                                  |               |
| Syntaxe  | 1             |                                  |               |



### 3.4. Conclusion des résultats des enquêtes

#### 3.4.1. Enseignants

Selon les résultats des enquêtes de cet échantillon, le profile du professeur moyen est majoritairement expérimenté, car plus de la moitié des enseignants comptent au moins 6 ans d'expérience au delà, de sorte que la littéraire en FLE est sujet non-neuf pour eux.

Or, concernant les approches didactiques de la littérature- en l'occurrence poésie-, on conclut que, d'abord, pour les enseignants, il y a une majeure tendance au traitement phonique- 43 %- (voir tableau 3.2.14.) en classe FLE ; c'est-à-dire les enseignants montrent une préférence pour développer des cours en privilégiant l'approche au niveau de sonorité (rimes: allitération, assonance, etc.). Cependant, cela peut être entendu dû à deux raisons possibles: *i*) Les enseignants croient que le traitement phonique- approche privilégié à l'école- doit être abordé aussi dans un niveau plus avancée; c'est-à-dire qu'on doit poursuivre la même tendance et les mêmes objectifs tel qu'on fait à l'école ou au lycée ; et *ii*) en raison du nombre limité d'heures d'études, les enseignants croient que les apprenants ne sont que habitués à une expérience phonique ; c'est-à-dire une sorte de piège ou de préjugé de la part des enseignants sur les élèves- probablement justifié. A propos de cela, le commentaire suivant d'un professeur éclaire mieux cette tendance d'enseignement de la poésie au niveau écolier au lieu d'un traitement plus scriptovisuel (des figures de style, repérage de sens connotatif ou langage figuré d'un poème, etc.). L'enseignant dit que « *si on avait du temps hebdomadaire avec les apprenants, cela serait riche, mais étant donné qu'on ne dispose que de 120', je vois difficile exploiter le cours à travers les figures de style* ». Nous croyons donc que le commentaire précédent justifie le propos et le public auquel celle-ci est adressé, c'est-à-dire à un public avancé.

D'ailleurs, bien que la totalité des professeurs est d'accord qu'une proposition pédagogique traitant les figures de style est valable, un professeur

interviewé dit que: «*il faut encourager les enseignants à perdre la peur que certains ont envers à ce sujet*». Probablement le traitement scriptovisuel est vu comme complexe et difficile à comprendre et à aborder, car on peut avoir des connaissances théoriques, mais ne pas disposer d'expérience pédagogique ni des méthodes disponibles des figures de style.

D'autre part, dû aux réponses atomisées, pour les professeurs interviewés, la poésie présente un usage multiple au choix de l'enseignant. Nous pouvons mentionner, selon les réponses et les préférences des enseignants, par exemple, des activités où la lecture d'un poème est orientée soit sur *i*) objectifs culturels, soit sur *ii*) l'expression lexicale ou soit au *iii*) niveau des figures littéraires. Néanmoins, ces objectifs peuvent devenir contradictoires vis-à-vis à leurs recommandations qui ciblent le traitement phonique que les professeurs préfèrent. Vérité apprise par cœur ou simple discours théorique des enseignants, celle de la poésie qui sert pour l'exploitation des objectifs culturels, l'expression lexicale ou au niveau du sens métaphorique?

On met en exergue aussi le témoignage d'un enseignant interviewé pour qui «*la poésie est un outil littéraire pour la compréhension d'un contexte socio-culturel et historique*». Nous rebondissons sur ce commentaire pour constater la validité du travail, auprès des élèves, sur les affaires d'intégration culturelle. De même, il faut remarquer ces deux réponses à l'égard de la nature ludique de la poésie; pour un informateur, «*cela (la poésie) constitue un excellent espace permettant l'exploitation non seulement de l'oral et de l'écrit mais elle considérablement élargit le talent imaginaire de l'élève*; un autre informateur considère que «*la poésie devient une voie pour exploiter le vocabulaire de manière ludique*». Alors, si la poésie est ludique et si on suit la notion que «*la poésie réjouit (dans le sens de jouer aussi) en enseignant ou enseigne en se réjouissant* », pourquoi ne pas approfondir son enseignement? Bien que ce soit une question de choix personnel du professeur, on doit ajouter, néanmoins, que le facteur pédagogique (expérience dans l'enseignement, manuels et d'autres ressources) à sa disposition sera un facteur pour tendre plus du côté de

celle-ci. Mais comment enseigner quelque chose qui est aussi inconnu pour nous? Il faudra réfléchir sur ce sujet, car en raison des actants (MEP, institutions scolaires, institutions universitaires, enseignants, apprenants)- actants qui ne sont pas peu-, la situation devient complexe. Alors, cette proposition est une réponse à ce décalage, aux besoins des intéressés de travailler sur ce sujet.

De plus, en parlant de l'enseignement de la littérature au niveau avancé, parmi d'autres arguments de ce pourquoi enseigner la poésie, un professeur dit que: *«il faut savoir qu'apprendre une langue étrangère ne se limite pas à un travail scolaire mais requiert aussi une certaine sensibilité et une ouverture d'esprit»*. Précisément cette ouverture d'esprit doit emmener aux professeurs de littérature en FLE à emphatiser la compétence lectrice depuis une perspective semblable à celle de la littérature en langue maternelle. Tout à l'évidence ce sont des parcours différents, mais si les pistes de décodage sont remises de manière adéquate avant de commencer des chemins de lecture, les apprenants arriveront à une destination beaucoup plus réjouissante et profitable de ce qu'est lire de la poésie en FLE.

#### 3.4.2. Apprenants

On conclut que pour un grand nombre d'apprenants de la filière d'enseignement de français à l'UNA, la rubrique lexicale constitue la principale difficulté pour la compréhension ou non compréhension d'un texte poétique.

Une autre difficulté que les apprenants trouvent en lisant de la poésie en français, mais en même temps étroitement liée au problème analysé lignes plus haut est la compréhension du langage figuratif. Il faut remarquer que l'origine de cette difficulté est probablement le manque d'habitude de lire de la poésie en L1. Selon les enquêtes, les difficultés qui se présentent au sein des apprenants-alloglottes est l'habitude de lire de la poésie en langue maternelle ; 84 % des apprenants ne possèdent pas l'habitude de lire de la poésie en espagnol (L1), cependant, contrairement à ce type d'*inahabitus*, le pourcentage de lire de la poésie en FLE est de 48 %. Il est évident que les programmes d'apprentissage en FLE dans la filière de l'enseignement de français à l'UNA exercent une influence sur les habitudes des

lecteur-apprenants. Néanmoins, cela n'assure pas une communion naturelle et favorable entre ces lecteurs et un document de type poétique, cela veut dire que l'on peut lire de la poésie, mais en raison d'intérêts évaluatifs : notes, scores, etc.-intérêts éloignées des habitudes réels du lecteur.

Une autre entrave présente dans les apprenants interviewés est le manque d'intérêts au "sujets démodés". On répète de nouveau que ces trois difficultés (rubrique lexicale, langage figuratif et cette dernière) sont étroitement liées l'un à l'autre, de sorte que nous insistons sur le fait que l'on doit mettre l'accent sur la phase de sensibilisation où que l'on doit fournir les connaissances préalables permettant de décoder l'encodage d'un poème. Or, à cause de l'exigence d'une connaissance considérable de la langue (voir tableau 3.3.3) certains apprenants croient que les niveaux intermédiaires ou avancés sont les moments les plus recommandables du traitement de la poésie en FLE. En effet, pour déchiffrer ce qui découle des mots d'un poème, il faut maîtriser les structures syntaxiques, avoir une banque abondante de lexique et maîtriser les aspects culturels et historiques en langue française. D'autres apprenants croient qu'il faut une adaptation ou un dosage de la complexité du texte. De même, certains autres voient que pour le traitement de la poésie, il faut d'abord acquérir du vocabulaire, pour cette raison son enseignement doit prendre place dans la dernière phase de l'apprentissage de la langue. De ces recommandations, nous apercevons une sorte de « crainte » que les apprenants éprouvent face à un texte poétique, troublé par son étrangeté. Celles-ci révèlent qu'il faut fournir des éléments ou pistes de décodage au poème.

D'autre part, les enquêtes montrent que les apprenants sont au courant des figures de style (Voir tableau 3.3.5.), de sorte qu'une approche en les traitants au niveau pratique est valable. Les arguments des apprenants tournent autour des réponses telles que « *pour la compréhension et/ou utilisation du langage figuratif* » ; ou parce que « *cela permettra de travailler la production de l'écrit* ». Pour un autre groupe d'apprenants les figures de style « *fournissent des connaissances et/ou des*

*enrichissements du langage*». En raison des réponses, on déduit donc que les apprenants ont conscience des multiples atouts de la poésie.



#### IV. APPROCHE DIDACTIQUE

*« Il nous semble qu'il n'y a pas plaisir de lecture  
sans priorité au sens évoqué... »*

*Henri Besse*

Dans cette proposition on a considéré des différentes démarches issues des théoriciens tels qu'Amor Séoud, Albert et Souchon, Cuq et Gruca, parmi d'autres. De même, vu que cette proposition pédagogique est orientée vers un public universitaire au niveau avancé, l'exploitation du texte poétique ne sera pas seulement réduite au niveau phonique- traitement privilégié à l'école- mais aussi au niveau culturel et scriptovisuel, car la composante sémantique en poésie est plus subtil<sup>41</sup> et cela demande un niveau plus pointu de perception littéraire et des connaissances culturelles, conditions requises par le public méta auquel ce travail est adressé.

Quant à ces conditions, on est d'accord avec ce que Albert et Souchon (2000) disent : *« un poème n'est pas réductible au jeu des assonances et aux variations rythmiques; l'enseignant cherchera également à sensibiliser les apprenants aux niveaux scriptovisuel et métaphorique. »* (p. 13).

De même, on croit à la pertinence de ces activités de lecture du texte poétique envisageant certaines figures de style, car elles ont pour but de sensibiliser les élèves au sens figuré et à la production du propre langage métaphorique dans un poème ou dans un slogan ; l'exploitation des métaphores *in praesentia* et *in absentia* dans les fiches 2 et 3 ont comme but d'accomplir ces objectifs.

---

<sup>41</sup> Peytard (1982:54) *Littérature et classe de langue FLE*. Hatier Crédif.

D'ailleurs, avant d'évaluer la compréhension d'un poème, l'objectif principal à considérer comme constatation de l'apprentissage du FLE sera la sensation éprouvée par un lecteur-alloglotte au cours de la lecture d'un poème ou d'un message métaphorique. Dans ce sens, nous montrons notre accord que, au lieu de parler de littérature dans une séance d'apprentissage du FLE, il vaut mieux que les apprenants partagent leurs sensations éprouvées lors d'une activité didactique de lecture littéraire comme Albert et Souchon (2000) le soulignent en disant que « *il est important de formuler la consigne conformément à l'objectif visé afin que les apprenants puissent s'exprimer de façon spontanée, qu'ils soient libres d'utiliser le métalangage dont ils disposent, et qu'ils ne se croient pas sollicités pour parler de « littérature », mais pour échanger les expériences de lectures* » (p. 53).

Ainsi, en tenant compte que la lecture spontanée sera l'objectif visé, on a considéré la typologie de compréhension de lecture d'Henri Besse<sup>42</sup>. Ils sont de trois ordres: celui du *sens littéral*, celui du *sens signifié* (comment interprétez-vous un poème?) et celui du *sens évoqué* (quelles sensations avez-vous éprouvées?). Selon les démarches de notre proposition afin que les apprenants s'expriment ce qu'une poésie veut dire et ce que cela dit à chaque lecteur (que se déclenche-t-il au sein de sa tête?), dans cette proposition pédagogique mettra l'accent sur les deux derniers ordres. Néanmoins, on ne prétend pas que les lecteurs-alloglottes ciblent vers une seule interprétation comme si un poème n'amène qu'un message d'intention monosémique, car la particularité des textes littéraires est leur nature polysémique ou leur plurivocité de celles-ci. L'interprétation suivante prise toujours d'Amor Séoud citant le travail de Denis Lehmann et son équipe, est pertinente :

*« Dans le cadre de la littérature, et parce que le texte lui-même n'est pas monosémique, le sens n'est pas (déjà-là) dans le texte mais résulte d'une interaction*

---

<sup>42</sup> Séoud, A. (1997: 127) *Pour une didactique de la littérature*. Hatier-Didier.

*entre le texte et le lecteur. Ce qu'une pédagogie authentique devrait développer, c'est précisément cette interaction.» (p. 103).*

À propos de cela, Jean Claude Béacco et Daniel Coste<sup>43</sup> dans le numéro 363 de *Le Français dans le Monde*, en tenant compte des niveaux du Cadre Commun de Référence Européenne, disent que tout niveau de langue doit être digne d'intérêt. Alors, nous considérons que, soit au niveau de production de l'écrit (dissertation, essai), ou au niveau de l'oral (ronde-table, débat, discussion), toute possible interprétation d'un message poétique de la part des lecteurs-apprenants mérite d'être aussi entendue. Pour cette raison, on coïncide avec ce que Albert et Souchon<sup>44</sup> remarquent que « *quand on travaille sur la réception du texte littéraire, on est confronté au problème de la diversité des lectures. Plutôt que d'essayer de l'évacuer, il s'agit d'en faire un facteur dynamique de la conduite de classe, et pour cela de privilégier quelques procédés pédagogiques basés sur la verbalisation des stratégies de lecture* » (p. 54).

D'autre part, on croit que par la nature littérature est avant tout une activité silencieuse et individuelle; les 6 fiches pédagogiques suivantes par conséquence mettront l'accent sur la lecture personnelle, en plus, celles-ci visent l'objectif de travailler sur l'écrit au niveau individuel dans une première phase, au contraire, l'attention au message connotatif, l'interaction ou communion texte-lecteur se dispersera. On ajoute aussi qu'il faut faire le point sur une sorte de piège à éviter ; une démarche favorisant des éléments «accessoires» ou exogènes au document littéraire traité. A ce propos, Henri Besse<sup>45</sup> remarque:

*« Ce doublement (l'auteur -status social et vie privée- et l'écrivain) permet de rendre compte qu'on puisse lire avec plaisir une oeuvre littéraire sans en connaître l'auteur et sa biographie : « il faudrait tout de même en finir, dit C. Simon, avec (...) la méthode*

---

43 Béacco, JC ; Coste Daniel (2009). Pour une éducation plurilingue en Europe. *Le Français dans le Monde* (# 363, p. 30, 31, 32).

44 Op. Cit.

45 Peytard (1982 : 29) *Littérature en classe de langue*. Hatier Didier

*universitaire traditionnelle de l'explication de l'œuvre par l'homme et par sa vie ...» Les événements biographiques peuvent certes parfois jouer un rôle dans la genèse d'une œuvre mais ils n'expliquent pas cette genèse et l'engendrement du texte par lui-même ».*

Néanmoins, ce qu'on vient de mentionner n'est pas une question de toute ou de rien. On recommande donc considérer ces éléments (biographie du poète, contexte historique) autour du texte comme le souligne Henri Besse <sup>46</sup>:

*« Le Proust de Pantier est, pour un lecteur de littérature, infiniment moins présent que le Proust de **À la recherche du temps perdu**, lequel est constitué en tant que sujet (écrivain et narrateur) dans le travail même d'une écriture dont l'auteur est disparu depuis longtemps. »*

De même, des activités basées sur «*jeux tels que des cadavres exquis, des mot-valises, des calligrammes, des oulipos, de la permutation d'idiotismes*<sup>47</sup>, etc. », seront aussi travaillées autour du texte. De plus, ces «*" jeux poétiques "* conduisent souvent à multiplier les analyses de détails, à disperser l'attention de lecture (...)*»*; dit autrement, ces activités seront abordées de manière périphérique en ce qui concerne à l'activité propre de lecture ; car, on met l'accent sur ce propos : l'objectif primordial de l'enseignement de la littérature est celle de l'activité de lire et de la «*recherche des cohérences constitutives du texte littéraire*» ( p. 33)<sup>48</sup>.

D'autre part, lors des résultats de l'enquête aux apprenants, la majeure entrave réside sur l'affaire du lexique par rapport à la difficulté de comprendre un poème (voir graphique 3.3.4.). On envisagera par conséquent la phase de sensibilisation comme fondamental avant lire le texte poétique. Il faut expliquer donc le propos de présenter principalement des informations journalistiques au sein de cette phase. On ne croit pas que surpasser les barrières de mots inconnus se réduise à une simple quête lexicale ou à la traduction en espagnol par le biais d'un

---

<sup>46</sup> Ibidem.

<sup>47</sup> Mur de briques + cœur de lion = mur de lion, cœur de briques.

<sup>48</sup> Ibidem

dictionnaire bilingue d'un mot inconnu, mais cette difficulté doit être surpassée au niveau du sens connotatif ou charge sémique culturelle dont les mots ou les expressions peuvent être porteurs. On peut ajouter, en guise d'exemple, que le cinquième mois de l'année: *mai*- faisant partie du vocabulaire des apprenants débutants- peut devenir tout à fait inconnu s'il est employé en ajoutant *68* et, en plus, si le lecteur-alloglotte méconnaît ce terme; c'est-à-dire que *Mai 68* ne déclenchera aucun type d'évocation au sein de la pensée des apprenants si on ne connaît pas sa connotation sociale, culturelle et historique. Par conséquent, la phase de sensibilisation (échauffement, connaissances préalables, conflit cognitif, remue-méninges) devient le pilier majeur pour le succès d'une activité de lecture d'un document poétique ou d'un document publicitaire contenant un message métaphorique; donc que tout au long du procédé pédagogique, il faudra d'abord adapter les apprenants-lecteurs à faire une immersion préalable des pistes permettant de reconnaître l'intention poétique d'un poème déterminé. On croit que l'enseignement de la poésie de courant traditionnel doit fonder ses préoccupations dans cette phase sans prendre compte du temps qu'il demande, car si les apprenants s'emmagasinent des connaissances suffisantes, ils seront capables de jouer des lectures dans une séance de littérature en FLE ou hors du cours, cela veut dire acquérir un *habitus*<sup>49</sup> de lecteur par gré. En ce sens, au lieu de la traditionnelle quête lexicale à travers un dictionnaire bilingue ou de fournir des mots clés préalablement, on envisage de fournir des documents de type référentiel qui permettront au lecteur-alloglotte déduire la signification d'un terme ou d'une expression lexicale, des termes ou des expressions qui seront vues plus tard dans la phase de lecture sélective. Ainsi, en raison ce que on vient de dire, on a trié sur le volet ces informations journalistiques (phase de sensibilisation des fiches pédagogiques) car, précédemment, un travail de sélection de mots clés de chaque poème abordé a été réalisé. Néanmoins, on ne prétend pas non plus étourdir le lecteur-alloglotte d'un excès de lexique non-nécessaire, car soit des mots

---

<sup>49</sup> Terme employé par Pierre Bourdieu

transparents se trouvent au sein des poèmes abordés ou l'essence du message subjective a été soulagée précédemment- dans la phase de connaissances préalables de chaque fiche pédagogique.

De même, on vient de dire que l'intention métaphorique d'un poème « oblitère » la fonction référentielle (voir section 2.3.6.). Il est évident que notre acquisition de la langue maternelle se nourrit de la vie quotidienne, une partie de cette vie quotidienne se nourrit aussi des lectures des informations journalistiques (documents de type référentiel selon le classement de Jakobson). Dans cette proposition pédagogique, ces informations extraites principalement des journaux seront utiles pour introduire l'apprenant-alloglotte au document poétique. On faisant cela, on cherchera d'imiter une partie de l'acquisition naturelle en langue 1.

Nous considérons aussi que l'encyclopédie adéquate que possèdent les lecteurs-alloglottes aidera beaucoup plus vers une plus communion favorable entre l'apprenant-lecteur en FLE et le document poétique abordé, cependant celle-ci dépasse les objectifs de la filière d'enseignement du français à l'UNA, car on parle d'une phase de formation antérieure à celle-ci, c'est-à-dire une formation écolière préalable.

Il est clair que la notion *n'est pas le poème en soit, mais ce qu'on peut exploiter du poème* ce qui permet de l'aborder à partir d'un niveau débutant; cependant dans cette phase d'apprentissage (niveau débutant ; ce qui ne veut pas dire que certains poèmes authentiques ne puissent pas être exploités: les poèmes de Jacques Prévert, par exemple), il s'agit des poèmes préfabriqués avec des propos ludiques et phoniques. Néanmoins, car l'exploitation du texte poétique dans des séances de littérature en FLE au ce niveau demande des poèmes réels et authentiques, on a choisi des certains poèmes de Charles Baudelaire et Guillaume Apollinaire, lesquels ont a été écrits pour exprimer artistiquement et esthétiquement quelque chose, une idée, un sentiment, c'est quelque chose que les apprenants auront pour tâche de

déchiffrer le message et nous apprendre leur sensations à l'aide des leurs connaissances préalables en L1 et leur formation en FLE.

Par la suite, quelques explications concernant aux les fiches pédagogiques.

#### 4.1. QUELQUES SPECIFICATIONS AUX FICHES PEDAGOGIQUES

D'abord, cette proposition pédagogique peut être vue comme un module à 6 séances d'apprentissages.

De même, on souhaite ajouter que le format des documents à aborder vient des documents authentiques qui incluent les formats originaux de certaines publications imprimées. Pour travailler ces documents, nous considérons qu'il est important avoir accès à la présentation d'origine (types de caractères, illustrations, etc.).

Dans la fiche N° 2 le propos de fournir une illustration avant d'aborder l'extrait de *Zone* de Guillaume Apollinaire sera de déclencher un conflit cognitif par rapport au lexique : Quelle est l'appellation de l'onomatopée des moutons (bêler)? ; ainsi que fournir une image poétique avant d'aborder le poème en soi.

De même, du fait que la fiche pédagogique N° 3 a pour but d'exploiter la production de la métaphore dans le slogan, on a considéré pertinent emmagasiner des faits historiques indéniables à la culture d'un étudiant costaricien de niveau universitaire et surtout d'un futur professeur.

En parlant du but à accomplir dans la phase de production où prolongement, nous retrouvons pertinentes les paroles de Henri Besse cité par Séoud<sup>50</sup>: « *À la recherche d'Henri Besse constatant qu'en poésie l'apprenant de FLE éprouve le besoin de dire des choses qu'il n'a pas pensées auparavant en langue 1.* »

De même, dans cette phase, bien qu'on ne prétende pas la création de « chefs d'œuvres » après avoir abordé les 6 séances de lecture du texte poétique, il faut

---

<sup>50</sup> Op. Cit. (p. 169).

considérer tant le caractère de la littérature, celle d'une œuvre artistique pérenne dans le temps, que la nature esthétique de celle-ci. En ce sens, afin d'imiter le processus créateur des poètes et des écrivains, on recommande que les apprenants-alloglottes reviennent aux textes produits par eux-mêmes afin de les améliorer, de les raffiner, en tenant compte de la différence entre avoir "un poème fait" et avoir un "poème fini"- ce dernier plus proche à la conception de ce que la poésie signifie par les poètes. On considère donc pertinent et valable de s'éloigner des textes produits par eux même ce qui permettra une meilleure perspective de leur création littéraire. Alors, une fois que les 6 séances ont été abordées, les apprenant-lecteurs poursuivront une autre séance de travail de raffinement de leurs textes produits au sein des activités de prolongement des fiches 1, 2, 3, 4, 5 et 6. À l'égard de cela, Séoud<sup>51</sup> dit :

*« Quelle que soit la forme que doit prendre cette activité (exercice d'expression littéraire, atelier d'écriture, journal scolaire, etc.) elle doit être intégrée à une situation d'apprentissage où elle n'intervient, en principe, qu'en fin de parcours , et dans laquelle le texte produit est lu, éventuellement corrigé, amélioré collectivement avec la conscience que l'essentiel est non pas dans le résultat (toujours perfectible) mais dans son processus d'élaboration, et dans l'aventure qui y conduit. » (p. 183).*

Enfin, pourquoi certains poèmes de Baudelaire et Apollinaire ont été choisis pour cette proposition pédagogique?

D'abord, tant Baudelaire qu'Apollinaire sont des poètes de référence de leurs époques. Un caractère non-éphémère est trouvé dans la production poétique de tous les deux. Dans le cas de la poésie de Guillaume Apollinaire, cela se situe au début du XX<sup>e</sup> siècle, époque où on a expérimenté divers changements socio-culturels qui ont modifié l'actuelle société contemporaine. Baudelaire (XIX<sup>e</sup> siècle) est probablement le poète le plus transcendantal du symbolisme, sa poésie combine des influences de romantisme et du modernisme. De même, les allusions

---

<sup>51</sup> Op. Cit.



culturelles trouvant chez ses poèmes seront l'occasion de renforcer ainsi que d'exploiter un héritage culturel qui est en risque de se perdre. Il s'agit d'une révision- bref- du passé classique de la culture occidentale par le biais de *Le Guignon* par exemple- référence culturelle du mythe de Sisyphe. De même, les fiches 1, 2 et 3 envisagent vers le but d'exploiter le message métaphorique (allégorie, métaphores *in praesentia et in absentia*) ; c'est-à-dire les apprenants auront d'abord l'occasion d'analyser la métaphore du point de vue de lecteurs et d'après une perspective de "créateurs " de messages métaphoriques par le biais de ses propres poèmes.

D'autre part, les poèmes *Le pont Mirabeau* d'Apollinaire ainsi que *L'irréparable* de Baudelaire - abordés dans la fiche pédagogique 4 et 5- ont été choisis en raison que ceux permettent de faire un travail quant à la présentation de forme des poèmes produits par les apprenants. *L'inversion* et *l'antépériphore*, figures de style abordées dans ces fiches, fourniront donc un recours littéraire ou un outil de création poétique quant à la forme.

Après avoir abordé les 5 fiches précédentes, la fiche pédagogique # 6 a le but de montrer que l'usage de figures de style n'est pas seulement réduite à la "sphère poétique". L'usage social du *calembour* est exploité par le biais d'une affiche publicitaire, d'abord comme phase de compréhension du message de double sens et puis comme phase de production des calembours issues des propres apprenants.

Si- le diagnostic fait- «le passé culturel, notre fameux « héritage », s'est soudain éloigné des nouvelles générations, à une vitesse vertigineuse»<sup>52</sup>, cela sera l'occasion, par le biais de cette proposition pédagogique, de combattre cet éloignement culturelle parmi la jeunesse.

---

<sup>52</sup> Séoud, A. (1997 : 32) *Pour une didactique de la littérature*. Hatier-Didier.



## 4.2. FICHES PÉDAGOGIQUES

### OBJECTIFS

#### I. Objectif général:

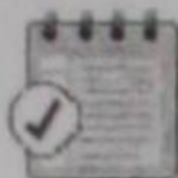
Proposer un module pédagogique de lecture des textes poétiques issus des poètes Baudelaire et Apollinaire et des slogans contenant des messages politiques ou publicitaires.

#### II. Objectifs spécifiques:

- i. Fournir aux apprenants au niveau avancé une synthèse théorique concernant certaines figures de style pour développer la lecture des textes poétiques en français.
- ii. Sensibiliser le public cible sur l'importance du langage figuré dans un contexte littéraire.
- iii. Faire découvrir des techniques pour développer la lecture des documents poétiques en langue française.
- iv. Développer des compétences d'observation afin de repérer des figures de style au sein des documents poétiques et des slogans.
- v. Produire des textes contenant de messages poétiques ou métaphoriques.

#### 4.2.1. FICHE PÉDAGOGIQUE No 1

### AU NIVEAU SCRIPTOVISUEL ET CULTUREL



1. **TYPE DE DOCUMENT:** Littéraire
2. **PUBLIC:** Apprenants au niveau avancé du cours de littérature FLE
3. **MATERIEL:** Texte poétique, vignettes, dictionnaires monolingues et/ou encyclopédies
4. **DUREE:** 80'
5. **OBJECTIFS:**
  - Affiner la connaissance encyclopédique-culturelle des apprenant-lecteurs par le biais d'un poème de Baudelaire
  - Réaliser un procédé d'immersion métalinguistique à travers des compositions poétiques propres des apprenant-lecteurs.
  - Développer la compétence créative littéraire à travers de compositions poétiques propres des apprenant-alloglottes.

#### 6. **DÉMARCHES:**

##### 6.1. DES CONNAISSANCES PRÉALABLES

- D'abord, on demande si quelqu'un connaît ce qu'est une allégorie. La définition de celle-ci est lue par les apprenants (Doc.1)
- Ensuite, on demande aux apprenants si quelqu'un connaît le mythe de Sisyphe. Leurs interventions orales sont bienvenues.
- Ensuite, on distribue des morceaux de papier contenant l'explication du mythe de Sisyphe. (Doc. 2).
- Les apprenants lisent le texte à haute voix et ensuite répondent avec leurs propres mots à la question: À quelle représentation allégorique fait allusion Sisyphe?

## 6.2. LEXIQUE

- Complétez la phrase suivante (Doc. 3).
- Après avoir lu les phrases, les apprenants traduisent les phrases présentées dans le Doc. 3.
- Lisez la suivante information journalistique (Doc. 4) et selon le contexte, proposez-vous un synonyme du verbe *s'épancher*<sup>53</sup>.

## 6.3. LECTURE SELECTIVE

- En visant à créer une ambiance propre de lecture- silence intérieur et détente- on demande aux élèves de fermer les yeux pendant 2 minutes. Au choix de l'enseignant : fond sonore : un morceau de musique classique.
- Puis, on a accès au poème *Le Guignon* de Baudelaire. (Doc. 5)
- On fait une première lecture balayage afin de repérer des mots inconnus. L'enseignant fait le point sur le fait qu'il s'agit d'une activité individuelle et silencieuse.
- A l'aide des connaissances préalables (Doc. 3, Doc. 4), on déduit par contexte l'intention du poète de faire appel à Sisyphe. Débat. Le professeur prend des notes de leurs appréciations.
- On lit à haute voix.
- Une fois qu'on a réalisé une lecture balayée au poème *Le guignon* (Doc.5), on aborde une lecture détaillée:
  - Repérage d'un ou de plusieurs vers employant la comparaison.
  - Repérage d'un ou de plusieurs vers employant la métaphore.

---

<sup>53</sup> Réponse : Se confier

#### 6.4. PROLONGEMENT

À vous :

- Quelles images sautent aux yeux en lisant *Le Guignon* ? - Essayez de décrire vos sensations au cours de l'activité de lecture. Prenez de notes si nécessaire.
- Partagez votre expérience de lecture avec vos camarades d'études.
- Comment traduisez-vous *Le guignon* en espagnol ?
- Quelle allégorie trouvez-vous dans ce poème?
- Choisissez un de ces deux sujets: *la fuite de temps* ou *la nostalgie* ou un sujet libre. Ensuite, préparez une banque de mots concernant ces sujets proposés ou d'autres sujets de votre propre sélection.
- À l'aide des figures comme la comparaison et la métaphore repérées précédemment et de votre banque de mots, rédigez un poème en utilisant la structure de *Le Guignon*.
- À l'aide de la structure des strophes de *Le Guignon*: *Pour + verbe + nom + adjectif / il faudrait + nom / Bien que + expression en subjonctif / phrase indicatif*, les apprenants composent leurs poèmes.

## Doc. 1<sup>54</sup> :

- Lisez la définition suivante

*L'allégorie se sert des mots pour représenter une idée sous une forme matérielle et vivante.*

## Doc. 2

- Lisez le document suivant sur le mythe de Sisyphe



<http://89.img.v4.skyrock.net/897/pitchou777/pics/1741852528.jpg>

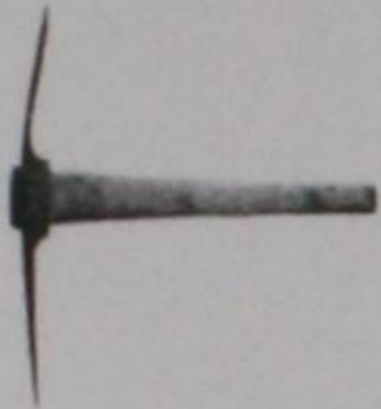
**Le mythe de Sisyphe.** Dans la mythologie grecque, roi de Corinthe, fils d'Eole. Il fut condamné dans les Enfers à rouler éternellement jusqu'au sommet d'une montagne un rocher qui en retombait aussitôt.

---

<sup>54</sup> Tous les Documents – à l'exception de la fiche N° 5, numéroté comme Doc. 2.- des suivantes fiches pédagogiques ramènent à deux propos. D'abord, une présentation introductrice aux lecteurs de ce mémoire. Ensuite, fournir aux apprenants-lecteurs d'une définition théorique de la figure de style traitée dans la suivante activité de compréhension d'un document poétique.

**Doc. 3**

<http://www.paratrooper-vehicles.fr/catalog/images/PiocheUS.jpg>



- Quel est le nom de cet outil?

*La ..... est un outil composé de deux pièces : une pièce de travail en acier fixée par l'intermédiaire d'un œil à un manche en bois dur. La pièce de métal forme un angle de 50 à 60° avec le manche.*

- Lisez ces phrases. Quelles significations donneriez-vous à ces phrases?

- Je l'ai rencontré en **mainte** occasion.
- Il m'a fait **mainte** et **mainte** difficulté.
- On trouve **mainte** épine où l'on cherchait des roses.

Traduisez-les

- 
- 
-

## Doc. 4

- Lisez la suivante information journalistique et selon le contexte que "*s'épancher*" veut-t-il dire? Avez-vous des synonymes à ce verbe?



<http://images.google.com/imgres?imgurl=http://www.gala.fr/var/gal/storage/images/>

### **Cécilia s'épanche, Nicolas Sarkozy se tait**

"Simplement, ce n'était plus possible". Au lendemain de l'annonce du divorce du couple présidentiel, Cécilia Sarkozy s'est expliquée vendredi dans "L'Est républicain", alors que son ex-mari refusait de "commenter (sa) vie privée". "J'ai été élu par les Français pour trouver des solutions à leurs problèmes, pas pour commenter ma vie privée", a expliqué le chef de l'Etat lors de la conférence de presse de clôture du Conseil européen informel de Lisbonne.



Doc. 5

- a) Lisez le poème. Faites une lecture balayée en trouvant des mots inconnus.
- b) Relisez des vers comportant *la comparaison* et *la métaphore*.
- c) Selon vous, à quelle représentation allégorique fait allusion Sisyphe?

---

**LE GUIGNON**

*Pour soulever un poids si lourd,  
Sisyphe, il faudrait ton courage!  
Bien qu'on ait du cœur à l'ouvrage,  
L'Art est long et le Temps est court.*

*Loin des sépultures célèbres,  
Vers un cimetière isolé,  
Mon cœur, comme un tambour voilé,  
Va battant des marches funèbres.*

*Maint joyau dort enseveli  
Dans les ténèbres et l'oubli,  
Bien loin des pioches et des sondes;*

*Mainte fleur épanche à regret  
Son parfum doux comme un secret  
Dans les solitudes profondes.*

— Charles Baudelaire

#### 4.2.2. FICHE PÉDAGOGIQUE No 2

### AU NIVEAU SCRIPTOVISUEL



1. **TYPE DE DOCUMENT**: Littéraire
2. **PUBLIC**: Apprenants au niveau avancé du cours de littérature FLE
3. **MATERIEL**: Texte poétique, vignettes, dictionnaires monolingues et/ou encyclopédies.
4. **DUREE**: 2 séances de 80'
5. **OBJECTIFS**:
  - Acquérir un savoir culturel par le biais de FLE à partager en français.
  - Affiner la sensibilité littéraire des apprenant-lecteurs.
  - Produire des textes poétiques en employant les figures de style repérées dans les lectures préalables.

#### 6. **DÉMARCHES**:

##### 6.1. DES CONNAISSANCES PRÉALABLES

- La définition de Nietzsche de la métaphore *in praesentia* est lue par les apprenants (Doc. 1).
- Le Doc. 2 est distribué aux apprenants avec le propos d'intérioriser la signification des mots clés du poème *Correspondances* (Doc. 3).

##### 6.2. COMPRÉHENSION SELECTIVE

- En visant à créer une ambiance propre de lecture (silence intérieur) et détente, on demande aux apprenant-lecteurs de fermer les yeux pendant 2 minutes. Au choix de l'enseignant: fond sonore, un morceau de musique classique.

- On réalise une lecture balayée du poème **Correspondances** (Doc. 3). Repérage des mots inconnus.
- Réponses à choix-multiples
- À partir de leurs réponses aux choix-multiples, on dresse un débat de la part des apprenants-lecteurs à l'aide des réponses.
- Interprétation personnelle des apprenants de ce que «*La Nature est un temple*» veut dire ?
- Repérage des figures de style. Les *métaphores* et les *comparaisons* extraites par les apprenants sont montrées sur le tableau:

[...] *La nature est un temple où de vivants piliers*  
*L'homme y passe à travers des forêts de symboles*  
*Comme de longs échos qui de loin se confondent*  
*Dans une ténébreuse et profonde unité,*

### 6.3. PROLONGEMENT

- Avec le propos de déclencher des remue-méninges ou un conflit cognitif, concernant le lexique, on pose aux apprenants la question suivante :
  - Que voyez-vous dans cette image (Doc. 4)? D'abord, on écrit de mots clés concernant l'illustration, ensuite on essaie de la décrire.
- L'extrait de *Zones* de Guillaume Apollinaire (Doc. 5) est distribué aux apprenant-lecteurs. On réalise une lecture détaillée afin de repérer la métaphore *in praesentia*? Mentionnez des exemples.
- « Tu », à qui fait-il référence ?
- À l'aide des figures de style repérées, essayez de rédiger une composition en utilisant de métaphores *in praesentia* sous la forme d'un poème à sujet libre.



## Doc. 1

- Qu'est-ce qu'est est la métaphore *in praesentia* ? Lisez la définition suivante:

La métaphore *in praesentia*

« La métaphore n'est pas pour le vrai poète une figure de rhétorique, mais une image substituée qu'il place réellement devant ses yeux à la place d'une idée. »

Friedrich Nietzsche

- Lors de la définition de la métaphore *in praesentia*, Il vous est venu une idée? Voici quelques exemples expliquant mieux l'idée:

*Mon cœur est un palais flétri par la cohue*

Les paroles des gens blessent son cœur.

*Par ces deux grands yeux noirs, soupiraux de ton âme*

Par les yeux on accède à l'âme.

*Dans l'enfer de ton lit devenir Proserpine*

*ton lit est un enfer; ton lit, cet enfer...*

Proserpine ayant été enlevé par Pluton pour être son épouse, le poète se désigne comme une Proserpine piégé par ses propres sentiments pour sa maitresse et ne pouvant fuir d'elle.

- Connaissez-vous quelques autres? À l'aide de ces exemples, pouvez-vous créer quelques autres ?

## Doc. 2

- Lors de la lecture, savez-vous ce qu'est le musc et l'ambre?

(...) Vraiment surprise à apprendre que le musc est une substance d'origine animale. Son association avec la sexualité m'a paru très justifiée (...). Cette substance m'a inspiré l'image d'un mâle vigoureux, qui sent très fort le bois. L'imaginaire de la sensualité dans les parfums s'est fondée justement sur cette idée d'accouplement des animaux desquels on extrait les fortes substances odoriférantes comme le musc, l'ambre et la civette et c'est toujours cette association avec le sexuel qu'à porté ces odeurs animales au rejet dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle (...)

## Doc. 3

- Quels mots inconnus apercevez-vous dans le poème suivant? Trouvez-vous des mots inconnus issus de ce poème de Baudelaire?

### **Correspondances**

*La Nature est un temple où de vivants piliers  
Laisser parfois sortir de confuses paroles;  
L'homme y passe à travers des forêts de symboles  
Qui l'observent avec des regards familiers.  
Comme de longs échos qui de loin se confondent  
Dans une ténébreuse et profonde unité,  
Vaste comme la nuit et comme la clarté,  
Les parfums, les couleurs et les sons se répondent.  
Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants,  
Doux comme les hautbois, verts comme les prairies,  
— Et d'autres, corrompus, riches et triomphants,  
Ayant l'expansion des choses infinies,  
Comme l'ambre, le musc, le benjoin et l'encens,  
Qui chantent les transports de l'esprit et des sens.*

— Charles Baudelaire

- Selon vous, le poème traite sur:

- a) Le monde naturel
- b) Le monde spirituel
- c) Le monde matériel
- d) Le monde divin
- e) Toutes les deux options précédentes (c et d)

- D'après vous, que «*La Nature est un temple*» veut-il dire? La nature est sacrée? Réfléchissez et prenez des notes si nécessaire.

- Dans quel vers trouvez-vous *la comparaison*? Dans quel vers trouvez-vous *la métaphore in praesentia*?

#### Doc. 4

- Que voyez-vous dans cette image ? Décrivez-la. Prenez des notes des mots clés afin de la mieux décrire.



<http://morel.romandie.com/get/4705/berger%20mouton.jpg>

#### Doc. 5

- Le poème suivant est plein de métaphores. Lisez-le et puis répondez aux questions.

- a) Quelles métaphores *in praesentia* trouvez-vous?
- b) « Tu » a qui- fait-t-il référence? Exprimez votre opinion personnelle.

*A la fin tu es las de ce monde ancien  
Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bêle ce matin  
Tu en as assez de vivre dans l'antiquité grecque et romaine  
Ici même les automobiles ont l'air d'être anciennes  
La religion seule est restée toute neuve la religion  
Est restée simple comme les hangars de Port-Aviation*

*Seul en Europe tu n'es pas antique ô Christianisme  
L'Européen le plus moderne c'est vous Pape Pie X  
Et toi que les fenêtres observent la honte te retient  
D'entrer dans une église et de t'y confesser ce matin*

*Tu lis les prospectus les catalogues les affiches qui chantent tout haut  
Voilà la poésie ce matin et pour la prose il y a les journaux  
Il y a les livraisons à 25 centimes pleines d'aventure policières  
Portraits des grands hommes et mille titres divers*

*J'ai vu ce matin une jolie rue dont j'ai oublié le nom  
Neuve et propre du soleil elle était le clairon  
Les directeurs les ouvriers et les belles sténo-dactylographes  
Du lundi matin au samedi soir quatre fois par jour y passent  
Le matin par trois fois la sirène y gémit  
Une cloche rageuse y aboie vers midi  
Les inscriptions des enseignes et des murailles  
Les plaques les avis à la façon des perroquets criaillent  
J'aime la grâce de cette rue industrielle  
Située à Paris entre la rue Aumont-Thieville et l'avenue des Ternes*

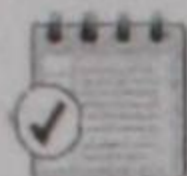
*[...]*

*Extrait de **Zone** - Apollinaire, Alcools (1912)*



### 4.2.3. FICHE PÉDAGOGIQUE No 3

#### AU NIVEAU SCRIPTOVISUEL ET CULTUREL



- 1) **TYPE DE DOCUMENT:** Littéraire
- 2) **PUBLIC:** Apprenants au niveau avancé du cours de littérature FLE
- 3) **MATERIEL:** Affiche publicitaire, articles (textes), dictionnaires monolingues.
- 4) **DUREE:** 2 séances de 80'
- 5) **OBJECTIFS:**
  - Renforcer le domaine du monde des apprenants par le biais du FLE.
  - Découvrir un épisode capital dans l'histoire contemporaine de la France et de répercussion mondiale par le biais d'un slogan sur *Mai '68*.
  - Approfondir et raffiner des connaissances sur la réalité française contemporaine.
  - Contraster les réalités française et costaricienne.
  - Produire des messages de type injonctif en employant la métaphore *in absentia*.

#### 6. **DÉMARCHES:**

##### 6.1. DES CONNAISSANCES PRÉALABLES

- On lit la définition de métaphore *in absentia* (Doc. 1). D'abord, on demande des exemples de métaphores connues, ensuite, on les demande de créer les propres métaphores.
- L'enseignant pose ces questions:

- Que savez-vous sur l'événement de **Mai '68**?
- Vous avez déjà entendu parler sur l'importance de la chute du *Rideau du fer*, des mouvements écologiques?

## 6.2. SENSIBILISATION

- On lit des différents extraits sur **Mai 68**. (Doc. 2).
- Réponses à choix- multiples.

## 6.3. REMUE – MENINGES

- Après s'être mis au courant des événements de **Mai 68** et des débats, on distribue le slogan (Doc.3) afin d'établir une discussion sur l'interprétation donnée par les apprenants- lecteurs.
- Que «*sous les pavés, la plage*» veut-il dire ?

## 6.4. COMPRÉHENSION DE L'ECRIT

- Réception d'opinions de la part des apprenants sur de sujets tels que *le gaz à effet de serre, de pollution, d'environnement*.
- Interprétation de la part des apprenants de la phrase, «*Il trouvait cela "naturiste", le mot écologie n'existait pas, et les verts non plus*» (Doc. 4).

## 6.5. RENFORCEMENT

- Lors d'une discussion sur les interprétations possibles de «*Sous les pavés, la plage*», on distribue l'épilogue de l'article (Doc.5) afin de mettre en exergue la signification du langage figuratif.
- Selon le contexte, les apprenants essayent de donner une interprétation «*caillou mouillé, caillou bijou*».

## 6.6. PROLONGEMENT

- Avec le propos de créer un brainstorming, en groupe de 3 apprenants, ils élaborent un slogan sur l'événement le 24 Avril 1970, l'affaire ALCOA.

### Doc. 1

- Lisez la définition suivante. Connaissez-vous quelques exemples de métaphore *in absentia*? Pouvez-vous composer quelques métaphores *in absentia*.

La métaphore *in absentia*. L'auteur introduit dès lors une forme d'énigme au lecteur de deviner à quoi il fait référence.

- Voici quelques phrases qui aideront à créer les vôtres

*Mon âme rêveuse appareille / Pour un ciel lointain*

Sorte d'image poétique de quelqu'un qui rêve profondément.

*Quand notre cœur a fait une fois sa vendange*

Quand il n'y a plus d'amour à attendre d'une relation amoureuse.

*Voilà que j'ai touché l'automne des idées*

L'automne peut être vu comme une représentation métaphorique à la tristesse, l'auteur à toucher le fond.

## Doc 2.

- Lisez les articles suivants. Répondez aux questions:

a) Mai '68 fut un événement de protestation:

- ouvrière
- de la jeunesse française universitaire
- des politiques français
- des femmes au foyer

c) Les révoltes de Mai '68 ont été de type

- culturel
- social
- politiques
- ou les trois options précédentes

d) Quelles ont été les raisons pour protester?

e) Spécifiez les raisons de lutte. Quelles sont-elles? Nommez-les.

-----

### Extrait a

*Nous avons grandi dans une véritable morale de l'engagement qui donne un sens à la vie. Nous lisions Camus, Malraux, Nizan, Sartre, Saint-Exupéry, Henri Alleg, Franz Fanon, Édouard Glissant, Hemingway, Steinbeck. Nous ne manquions aucun des bouquins publiés par Maspero. Nous écoutions Brassens, Brel, Ferrat, Ferré. Nous étions nourris des récits de la guerre d'Espagne, de la Résistance et des luttes contre le colonialisme. Nous attendions que la société se mobilise sur des objectifs conformes aux valeurs dont nous étions imprégnés. Elle ne nous proposait que de consommer. Mai 68 fut pour beaucoup d'entre nous la contestation d'une société qui ne donnait aucun sens à notre vie. Ce n'est pas un hasard si l'action humanitaire, la défense des droits fondamentaux, la militance écologique, la libération de la*

femme, le retour à des formes de vie plus simples, plus authentiques (le Larzac, par ex.) furent, pour beaucoup, une suite cohérente à **Mai 68**.

<http://www.france.attac.org/spip.php?article8385>

### **Extrait b**

**Mai 68** est un terme désignant de manière globale l'ensemble des mouvements de révolte survenus en France en mai-juin 1968. Ces événements constituent une période et une césure marquantes de l'histoire contemporaine française, caractérisées par une vaste révolte spontanée, de nature à la fois culturelle, sociale et politique, dirigée contre la société traditionnelle, le capitalisme, l'impérialisme, et, plus immédiatement, contre le pouvoir gaulliste en place. Enclenchée par une révolte de la jeunesse étudiante parisienne, puis gagnant le monde ouvrier et pratiquement toutes les catégories de population sur l'ensemble du territoire, elle reste le plus important mouvement social de l'Histoire de France du XX<sup>e</sup> siècle.

Les événements superposèrent essentiellement un mouvement étudiant et un mouvement ouvrier tous deux d'exceptionnelle ampleur. Au-delà de revendications matérielles ou salariales, et de la remise en cause du régime gaullien installé depuis 1958, ils virent se déployer une contestation multiforme de tous les types d'autorité. Une partie active du mouvement lycéen et étudiant revendiqua notamment la « libéralisation des mœurs », et au-delà, contesta la « vieille Université », la société de consommation, le capitalisme et la plupart des institutions et valeurs traditionnelles.

Le « Mai français » s'inscrit par ailleurs dans un ensemble d'événements dans les milieux étudiants et ouvriers d'un grand nombre de pays. Il ne se comprend pas sans ce contexte d'ébullition générale de part et d'autre du Rideau de fer, notamment en Allemagne, en Italie, aux États-Unis, au Japon, au Mexique et au Brésil, sans oublier la Tchécoslovaquie du printemps de Prague ou la Chine de la Révolution culturelle.

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Mai\\_68](http://fr.wikipedia.org/wiki/Mai_68)

### **Extrait c**

... En résumé, **Mai 68** fut une exigence d'émancipation. Émancipation culturelle contre une société qui offrait comme seul projet de consommer toujours plus. Émancipation pédagogique contre une université pétrifiée dans des méthodes surannées dominées par une mentalité hiérarchique. Émancipation sociale contre un système économique perpétuant l'exploitation et qui refusait un partage plus équitable de la richesse produite. Émancipation morale contre une société marquée par les tabous religieux en particulier en ce qui concerne l'autonomie de la femme et les rapports sexuels. Émancipation démocratique contre une V<sup>e</sup> République qui imposait les institutions les moins démocratiques de toute l'Europe démocratique d'alors.

*<http://www.france.attac.org/spip.php?article8385>*

Doc. 3

- Observez l'affiche. Que croyez-vous se passe ? À quoi fait référence ce slogan ?



[http://www.ruedescollectionneurs.com/magazine/mag/img/sslespavesCaron\\_.jpg](http://www.ruedescollectionneurs.com/magazine/mag/img/sslespavesCaron_.jpg)

## Doc. 4

- Lisez l'article suivant. Répondez aux questions.
- La création du slogan «*Sous les pavés, la plage*», a été une création individuelle?
- Qui ont-t-ils été les personnes chargés de la création du slogan «*Sous les pavés, la plage*»?
- Que sorte de technique ont-ils employé? Expliquez comment est-ce qu'ils ont travaillé ?
- Pour quoi ont-ils préféré *la plage* au lieu de *l'herbe*?
- À l'époque actuelle des termes comme *gaz à effet de serre, de pollution, d'environnement* font partie du vocabulaire collectif. Dans le paragraphe «*Il trouvait cela " naturiste ", le mot écologie n'existait pas, et les verts non plus* » à quoi fait-t-il référence?

---

### Sous les pavés, la plage. Quarante ans après

Lundi 25 février 2008. Je reçois un message de Bernard Cousin, avec le témoignage ci-dessous, qu'il avait envoyé à Libération. En avril, Anne, journaliste à l'Express, le rencontre et me fait parvenir de bonnes copies des papiers mentionnés dans le texte, et dont je reproduis quelques morceaux.

*Voici les faits : en 1968 je travaille à «Internote Service », Fritsch est donc mon patron, nous décidons de réaliser en commun un graffiti qui aurait l'accord des deux, Fritsch que je vais appeler Killian car c'était le prénom celte qu'il s'était choisi, pro-situationniste, parisien et moi qui ai gardé mon prénom de Bernard donné par mes parents en 1943, catholique, bourgeois et provincial. C'est là une des magies de 68 que d'avoir fait rencontrer et se parler des gens aussi différents.*

*Nous avons commencé le travail sur le graffiti un soir, fin mai, et non le 10 comme le pense L. Joffrin, au café « La chope » Place de la Contrescarpe actuellement café « Delmas ». J'ai gardé le papier sur lequel nous notions nos propositions. Killian a ouvert le feu en écrivant sur le papier « les vieux ne font que justifier leurs investissements de sacrifices n'aspions*



pas à être compris des sacrifiés » voila ce que j'appelle avoir le sens poétique. Je lui en fit la réflexion, il ratura et remplaça « compris des sacrifiés » par « compris des auto-sacrifiés ». À relire le compte rendu de ce brain storming je réalise pourquoi il voulait ma participation, je n'avais pas des idées bien correctes pour l'époque, mais j'avais ce qui lui manquait : le swing.

il y a de l'herbe sous le,  
pavés  
regardez-voir vous êtes triste

Sur le même papier au milieu de pas mal de conneries il y a tout à coup, de ma main : « il y a de l'herbe sous les pavés », on approchait, mais Killian n'aimait pas l'herbe, il trouvait cela « naturiste », le mot écologie n'existait pas, et les verts non plus. En plus l'herbe : « ils vont comprendre le hash ». On cherchait quelque chose à rechercher sous les pavés pour inciter le chaland à les retirer, c'est venu assez naturellement car pour noyer le grenades des CRS\* on ouvrait les vannes des trottoirs et l'eau coulait sur le lit de sable qui servait d'assise aux pavés parisiens. Pour évoquer un avenir paradisiaque commun aux deux compères, si différents de philosophie, nous n'avons trouvé que notre joie d'enfant à la plage.

Je rentrai chez moi ce soir là avec mon herbe sous les pavés à remplacer par la plage. Lors de la réunion du lendemain la phrase est devenue celle que nous connaissons, j'ai gardé le papier, il est meilleur que la veille, c'est écrit au feutre rouge et il y a une vigule au stylo à bille bleu. Ce soir là, partant de la Place de la Contrescarpe nous sommes descendu à l'école des beaux-arts faire des affiches.

Laurent Joffrin dit que le graffiti a été écrit pour la première fois place Edmond-Rostand c'est vrai si on excepte une petite répétition générale place du Panthéon, il en a fait un autre

au coin du boulevard Saint Germain et de la rue de l'ancienne comédie. C'est celui qui a tenu le plus longtemps car il était écrit sur le rideau de fer d'une boutique (reproduit page 143 de « Enragés et situationnistes dans le mouvement des occupations ») et les équipes de nettoyage ne le voyaient pas le jour, rideau relevé.

Sous les pavés, la plage

Killian a bombé dans Paris ce graffiti une centaine de fois. Je ne l'ai donc écrit au départ qu'une fois et sur un papier.

La fin de l'histoire est assez dramatique, Killian n'a pas supporté l'espèce de désillusion morne qui a saisi ceux qui ont trop cru en 68. Tandis qu'en 69 on fondait, à la Bastille, avec quelques échappés de 68, le premier club de moto à disposer d'un atelier de mécanique (je raconte cela dans « La Harley Rose d'Olivier Mosset » ) Killian s'enfonçait dans la prise de divers toxiques. Je lui gardais une 500 Terrot RGST avec un moteur d'avance, mais il n'a jamais passé son permis moto, un soir de déprime il s'est jeté sous le métro « Gaité ».

\*: Police anti-émeute (CRS: Comité Républicaine de Sécurité)

<http://users.skynet.be/ddz/mai68>.

## Doc.5

- Lisez l'article suivant.

### (a) Epilogue

*Passant à la Fac il y a quelques années pour rencontrer Olivier Mosset, ancien complice, je vis sur un beau mur blanc l'écriture de Killian, un artiste avait reproduit le graffiti, un beau « sous les pavés, la plage » en néon comme à Times Square, voyant ma « propriété intellectuelle » ainsi traitée, je me suis permis de sortir mon feutre et de signer le mur. Un certain remue-ménage s'ensuivit.*

*Ce que je ne raconte pas dans « La Harley Rose » c'est que j'ai fini par rencontrer l'artiste José Dávila, il est mexicain, il a trouvé la phrase dans un bouquin allemand et recopié avec beaucoup de soins le graphisme. La signification qu'il en donne est très décevante : les étudiants arrachent les pavés et après ils iront en vacances. Il a reproduit un graffiti au néon mais l'œuvre c'est le fait de le reproduire en néon, le sens du texte n'est pas son problème. Ah bon .. Je crois que si la phrase a eu un tel succès ce n'est pas uniquement par son swing, c'est que grâce à sa forme, le fond est remonté tout doucement à la surface, comme aurait dit André Malraux.*

*Le pavé représente nos constructions, les routes, le plan de roulement et ce qu'on édifie autour, si on l'arrache c'est qu'on ne comprend plus son agencement et son utilité on ne comprend plus le plan, peut-être est-il incompréhensible, je ne juge pas, je constate. La plage c'est beaucoup plus ancien c'est sous et c'est avant le pavé. Il est bien possible qu'avant de monter sur la dune explorer le vaste monde nous ayons vécu quelques millions d'années en mammifères semi-aquatiques. Le bonheur total de l'enfant pataugeant au bord de l'eau, notre évocation le soir ou nous avons créé le graffiti, pourrait bien être notre paradis perdu, cela expliquerait beaucoup de choses du corps de l'homme et de son comportement.*

*C'est à vous, les jeunes d'explorer maintenant. Je vous laisse un petit graffiti : « caillou mouillé, caillou bijou », vous comprendrez plus tard.*

Bernard Cousin

- .....
- Selon le contexte précédent, essayez d'interpréter l'expression métaphorique «*caillou mouillé, caillou bijou*». Rédigez votre réponse.
  - Ne croyez-vous pas que cette expression «*Après la pluie, le beau temps*» soit une sorte d'interprétation à «*Sous les pavés, la plage*», et sa conséquence «*caillou mouillé, caillou bijou*»? Que pensez-vous?

## Doc. 6

- Connaissez-vous un événement de type politique national, des étudiants ou syndical, semblable à celle de Mai 68 au Costa Rica?
- Que s'est-il passé le 24 Avril 1970 au Costa Rica ?
- Comment est-il connu cet événement ? Lisez l'article afin de se mettre au courant.

### NAISSANCE DU MOUVEMENT ECOLOGISTE ET ALCOA

*Par Gabriel Quesada:*

La naissance du mouvement écologiste est étroitement liée au contrat-loi approuvé par le gouvernement du Costa Rica avec la société Aluminium



Company of America (ALCOA), il y a de cela quarante ans. ALCOA est l'une des entreprises d'aluminium les plus grandes dans le monde et les plus puissants aux Etats-Unis concernant la production d'aluminium.

ALCOA signa un contrat de gestion avec le gouvernement du Costa Rica pour exploiter la bauxite à San Isidro del General, canton de Pérez Zeledón en 1964. Le contrat prévoyait une période de cinq années d'études avant de commencer

l'exploitation et l'exportation du minerai.

Toutefois, Alcoa et le gouvernement décidèrent de négocier un contrat-loi pour l'installation d'une usine de transformation de la bauxite en alumine, étape préliminaire à l'obtention de l'aluminium. Afin de commencer l'exploitation minière, l'Assemblée nationale du Costa Rica approuva le contrat par la loi n° 4562, le vendredi 24 avril 1970.

Le Costa Rica s'engageait également à construire une centrale hydroélectrique sur le fleuve Grande de Térraba aujourd'hui centrale hydroélectrique « Diquís » dont la production d'énergie aurait principalement été utilisée dans l'usine de transformation de l'aluminium. Un autre aspect controversé du contrat fut que les différends entre le gouvernement du Costa Rica et la société auraient été résolus par une cour des États-Unis. Et bien sûr, les gains auraient été minimes pour le Costa Rica.

Au début de 1969, un groupe d'étudiants, présenta lors d'une session plénière du Congrès des étudiants organisée par la Fédération des Etudiants de l'Université de Costa Rica (FEUCR), un rapport sur le projet de loi ALCOA.

Le rapport suscita une forte réaction au sein du Congrès et les étudiants commencèrent à s'organiser pour protester contre les décisions du gouvernement et de l'entreprise.

En parallèle, un groupe de députés s'opposa également aux demandes d'Alcoa, considérant qu'ils portaient atteinte à la souveraineté nationale et au patrimoine.

Les étudiants occupèrent de manière permanente l'Assemblée Nationale au cours des premiers mois de 1970.

La situation devint extrêmement violente lorsque des représentants de l'exécutif envoyèrent la police anti-émeute contre les étudiants qui furent battus, puis emprisonnés. La nouvelle courut sur tout le campus et le reste des étudiants rejoignirent immédiatement la manifestation.

La FEUCR fit appel aux élèves du secondaire. Les collèges principaux se joignirent aux manifestations. Et les élèves du secondaire devinrent la masse majoritaire qui prit d'assaut l'avenue centrale, du Congrès jusqu'à la Banque centrale. Au cours du 22, 23 et 24 avril 1970, jours où le Congrès discuta le contrat-loi, se produisirent les manifestations d'étudiants, paysans, travailleurs et syndicalistes les plus importantes dans l'histoire du Costa Rica. Entre 50.000 et 100.000 personnes descendirent dans les rues de la capitale.

Une fois le contrat approuvé par les députés, les étudiants lancèrent des pierres et brûlèrent une partie du Congrès.

Immédiatement, la police tira du gaz lacrymogène sur les manifestants et il y eut des arrestations massives d'étudiants ; environ 1.700 détenus.

Deux conséquences ont donné suite à l'éviction d'ALCOA ; fondamentales pour l'histoire du pays : la fin des contrats-lois en tant que norme constitutionnelle et la naissance du Comité de Défense du Patrimoine National (CDPN), le 24 avril 1970, première organisation environnementale. Le CDPN fut fondé par Ricardo Quesada López-Calleja, éminent avocat et écrivain national.

C'est ainsi que commença l'une des étapes les plus importantes dans l'histoire des luttes pour la protection de l'environnement au Costa Rica. Quelques années plus tard, le 1 mai 2001, le Comité de défense du patrimoine national devient le mouvement écologiste Costaricien.

Organisation qui proposa et élaborait un projet d'introduction dans la Constitution, d'un décret sur le

droit de l'environnement et définit le 24 avril, Journée nationale de l'environnement.

<http://www.elpregon.org/opinion/100-perspectivas/2514-nacimiento-del-movimiento-ecologista-y-el-cuarenta-aniversario-de-alcoa->

---

- En groupes de 3 étudiants, rédigez un slogan sur l'affaire Contrato ALCOA- le 24 Avril 1970 en employant la métaphore *in praesentia*.

#### 4.2.4. FICHE PÉDAGOGIQUE No 4

### AU NIVEAU SCRIPTOVISUEL ET CULTUREL



1. **TYPE DE DOCUMENT:** Littéraire
2. **PUBLIC:** Apprenants au niveau avancé du cours de littérature FLE
3. **MATERIEL:** Texte poétique, vignette, dictionnaires monolingues
4. **DUREE:** 80'
5. **OBJECTIFS:**
  - Affiner la sensibilité culturelle des apprenant-lecteurs de FLE.
  - Relativiser le système de valeurs culturelles de l'apprenant et de la culture étrangère acquise.
  - Produire des textes poétiques en employant les figures de style repérées dans les lectures préalables.

#### 6. **DEMARCHE:**

##### 6.1. ÉCHAUFFEMENT

- Afin de déclencher un conflit-cognitif, le professeur demande aux étudiants: Qu'est-ce que l'inversion veut-elle dire en poésie?
- On présente quelques exemples :

*Fière est cette forêt dans sa beauté tranquille. (Musset)*

*Un soir qui traîne au fil d'un lambeau voyageur  
De ma docile enfance un reflet de rougeur. (Valéry)*

*Mais si ce même enfant à tes ordres docile  
Doit être à tes desseins un instrument utile... (Racine)*

- Les apprenants ré-inversent les vers antérieurs à des phrases

référentielles.

- On présente les suivantes phrases référentielles (Doc. 2). Les apprenants font usage de *l'inversion* afin de donner à ces phrases une forme plus poétique.

## 6.2. ACTIVITE DE LECTURE

- Le poème *Sous le Pont Mirabeau* (Doc. 3) est distribué aux lecteurs-alloglottes.
- On réalise une lecture balayage et silencieuse afin d'apercevoir l'architecture du poème (Doc. 3).

## 6.3. CONTENU

- Chaque étudiant est invité à partager ses impressions : que voyez-vous? Dans quelle saison de l'année voyez-vous ce piéton près du pont Mirabeau ?
- Lors d'une première lecture les apprenants émettent des hypothèses et des impressions de ce poème :
- Faites des prédictions. De quoi parle-t-il le poème?

## 6.4. PROLONGEMENT

- Selon les modèles du Doc. 2, rédigez des phrases référentielles sur une période charnière de votre vie ou sur un autre sujet que vous considérez.

Par exemple:

*Mon premier amour est arrivé à 13 ans.  
Il se versait du vin accoudé à sa table.*



Ensuite, inversez vos phrases :

*Est arrivé mon premier amour à 13 ans  
À sa table accoudé, du vin il se versait.*

### Doc. 1

- Lisez la définition de *l'inversion*

*L'inversion* est une figure de style cherchant un effet de déstructuration. Alors, *l'inversion* désarticule une phrase « régulier », rompt son ordre et provoque un effet de surprise.

Voici quelques exemples :

- *Fière est cette forêt dans sa beauté tranquille. (Musset)*

- *Un soir qui traîne au fil d'un lambeau voyageur / De ma docile enfance un reflet de rougeur.*  
(Valéry)

*Mais si ce même enfant à tes ordres docile, / Doit être à tes desseins un  
instrument utile... (Racine)*

### Doc. 2

a) Essayez de ré-inverser les vers antérieurs à des phrases référentielles.

b) Inversez les phrases suivantes (Doc. 2).

- *La seine coule sous le Pont Mirabeau.*

- *Il faut qu'il m'en souviennne.*

- *La nuit vienne, l'heure sonne.*

- *Les jours passent et les semaines passent.*

- Lisez le poème

# Le pont Mirabeau



*Sous le pont Mirabeau coule la Seine  
Et nos amours  
Faut-il qu'il m'en souviene  
La joie venait toujours après la peine*

*Vienne la nuit sonne l'heure  
Les jours s'en vont je demeure*

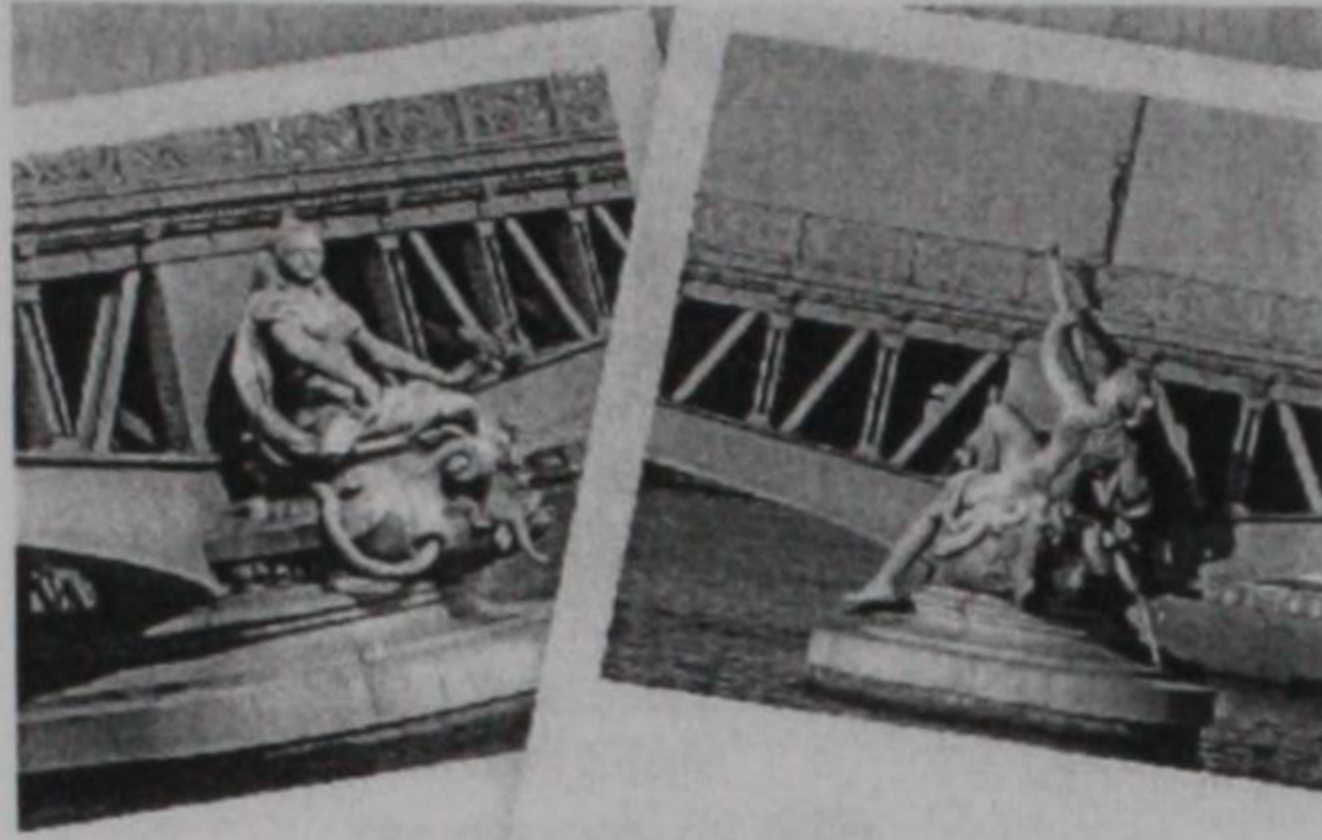
*Les mains dans les mains restons face à face*

*Tandis que sous  
Le pont de nos bras passe  
Des éternels regards l'onde si lasse  
Vienne la nuit sonne l'heure  
Les jours s'en vont je demeure  
L'amour s'en va comme cette eau courante  
L'amour s'en va  
Comme la vie est lente*

*Et comme l'Espérance est violente  
Vienne la nuit sonne l'heure*

*Les jours s'en vont je demeure  
Passent les jours et passent les semaines  
Ni temps passé  
Ni les amours reviennent  
Sous le pont Mirabeau coule la Seine*

*Vienne la nuit sonne l'heure  
Les jours s'en vont je demeure*



[http://www.google.co.cr/imgres?imgurl=http://www2.ignatius.edu/faculty/turner/images/mirabeau1.JPG&imgrefurl=http://www2.ignatius.edu/faculty/turner/pontmirabeau.htm&usq=\\_\\_W3t1aNbUlyXR1ud00FjpiqBH68E=&h=972&w=1296&sz=935&hl=es&start=0&tbnid=P5Aj4l64gmLBqM:&tbnh=134&tbnw=197&prev=/images%3Fq%3Dle%2Bpont%2Bmirabeau%26um%3D1%26hl%3Des%26sa%3DN%26biw%3D1016%26bih%3D566%26tbs%3Disch:1&um=1&itbs=1&iact=rc&dur=261&ei=qoBXTMOvHpTUtQOI00GrBg&page=1&ndsp=12&ved=1t:429,r:0,s:0&tx=89&ty=84](http://www.google.co.cr/imgres?imgurl=http://www2.ignatius.edu/faculty/turner/images/mirabeau1.JPG&imgrefurl=http://www2.ignatius.edu/faculty/turner/pontmirabeau.htm&usq=__W3t1aNbUlyXR1ud00FjpiqBH68E=&h=972&w=1296&sz=935&hl=es&start=0&tbnid=P5Aj4l64gmLBqM:&tbnh=134&tbnw=197&prev=/images%3Fq%3Dle%2Bpont%2Bmirabeau%26um%3D1%26hl%3Des%26sa%3DN%26biw%3D1016%26bih%3D566%26tbs%3Disch:1&um=1&itbs=1&iact=rc&dur=261&ei=qoBXTMOvHpTUtQOI00GrBg&page=1&ndsp=12&ved=1t:429,r:0,s:0&tx=89&ty=84)

**Doc. 4**

- Rédigez une composition sur une période charnière de votre vie en employant l'imparfait. Ensuite divisez-la en strophes et puis faites des inversions aux phrases. Voici un modèle de référence:

*« Mes amis choisissaient toujours les livres de lecture tandis que les filles ramassaient souvent des fleurs. Et moi je les regardais. Mais, plus tard, les mecs et les gamines plongeraient dans la piscine. La cloche sonnait. Ma mère nous annonçait qu'il était l'heure de déjeuner ».*

.....  
*Complément + verbe + Sujet*  
.....

*Toujours  
choisissaient mes amis  
les livres de lecture*

*souvent  
des fleurs  
ramassaient les filles*

*Plus tard  
plongerions dans la piscine  
Les mecs et les gamines.*

*Sonnait la cloche.  
nous annonçait  
ma mère  
l'heure  
était  
de déjeuner.*

### AU NIVEAU SCRIPTOVISUEL ET CULTUREL



1. **TYPE DE DOCUMENT**: Littéraire
2. **PUBLIC**: Apprenants au niveau avancé du cours de littérature FLE
3. **MATERIEL**: Texte poétique, actualité, dictionnaire monolingue et/ou encyclopédies.
4. **DUREE**: 2 séances de 80'
5. **OBJECTIFS** :
  - Acquérir un savoir culturel-historique par le biais de FLE
  - Sensibiliser aux apprenants au niveau littéraire.
  - Affiner la sensibilité culturelle des apprenant-lecteurs à travers d'un texte poétique.
  - Développer la compétence créative-artistique des apprenants-lecteurs de FLE à travers de la création poétique.
  - Produire des textes poétiques en employant les figures de style repérées dans les lecteurs préalables.

## 6. DÉMARCHES

### 6.1. ÉCHAUFFEMENT

- Présentation du premier morceau sur le tableau: Quel type de coïncidence stylistique trouvez-vous dans le premier vers? Savez-vous ce qui est l'antépériphore?

**Que vous disent les vieilles rues**  
Des vieilles cités? ...  
Parmi les poussières accrues  
De leurs vétustés  
Rêvant de choses disparues  
**Que vous disent les vieilles rues?**

- Le Doc. 1 est distribuée aux apprenants afin de savoir l'usage de l'antépériphore.
- Remue-méninges sur Charles Baudelaire :  
À quel courant Baudelaire a-t-il appartenu ? (Doc. 2)
- Caractéristiques données des symbolistes de la part de l'enseignant où de quelques apprenants en cas qu'ils y soient au courant avec le propos de se situer à l'époque de Charles Baudelaire.
- Afin de retrouver le sens métaphorique et la compréhension du lexique du poème **L'irréparable** par contexte, on lit le Doc. 3 et le Doc. 4.
- Selon le contexte des informations journalistiques lues précédemment, que «**chenille**» et «**flaire**» signifient ?
- Repérage dans le texte d'un vers utilisant *la comparaison*.

### 6.2. LECTURES ET INTERPRÉTATIONS

- Activité de lecture (Doc. 5). Au choix de l'enseignant, les apprenants

lisent en même temps, ils écoutent la lecture du poème du lien suivant: <http://www.artmony.biz/ecrivains-et-poetes-f94/charles-baudelaire-t597.htm>

- Baudelaire, que veut-il nous dire avec la phrase suivante? Comment l'interprétez-vous ?

*Le remord se nourrit de nous comme le ver des morts*

- Interprétation orale de la part des apprenants.
- Reconnaissances des figures de style : *l'antépériphore* et *l'oxymore*.
- Lecture en haute voix de la part des apprenants (récitation)
- À quoi **L'irréparable** fait-il référence ?

### 6.3. POUR ALLER PLUS LOIN

- Les apprenants rédigent des vers à sujet libre, en faisant attention aux caractéristiques de *l'antépériphore* (fonction de circularité). Voici quelques exemples:

«**Le mal** dont les hommes sont responsables est en foin de compte le vrai visage **du mal**»

**Que vous disent les vieilles rues**  
Des vieilles cités? ...  
Parmi les poussières accrues  
De leurs vétustés  
Rêvant de choses disparues  
**Que vous disent les vieilles rues?**

- Travaillez à partir des questions selon le modèle de *L'irréparable*.
- A l'aide de ces associations:
  - La sangsue → le sang
  - Le pétrole → l'eau
  - Les hommes → le bois
- Pensez-vous à d'autres afin d'obtenir une banque de mots pour rédiger votre propre poème ; par exemple:

*Les hommes si éloignés de l'eau  
comme les hommes des bois habitent en villes*





## Doc. 1

- Lisez la définition de l'antépiphore

*L'antépiphore* se présente lorsqu'un mot ou groupe de mots est répété au début et à la fin d'une strophe ou d'un vers.

**Que vous disent les vieilles rues**  
Des vieilles cités? ...  
Parmi les poussières accrues  
De leurs vétustés  
Rêvant de choses disparues  
**Que vous disent les vieilles rues?**

## Doc. 2

- Lisez certains extraits définissant le Symbolisme

« Ennemie de l'enseignement, la déclamation, la fausse sensibilité, la description objective, la poésie symbolique cherche à vêtir l'idée d'une forme sensible. Les poètes symbolistes teintent leurs œuvres d'intentions métaphysiques, de mystère, voire de mysticisme ». Jean Moréas

Histoire de la littérature française T. 2 XVIII<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup>. (p. 838, 839) S. Armand Colin.

« C'est en ce sens que la poésie baudelairienne est, *stricto sensu*, métaphysique, qu'elle imprégnée de spiritualité religieuse. »

Dictionnaire de littérature de langue français XIX siècle. (p. 70). Encyclopaedia Universalis.

## Doc.3

- Lisez cette information journalistique. Selon le contexte essayez de trouver un synonyme à «chenille».

### Lutte accrue contre la chenille processionnaire

**La municipalité invite les habitants à piéger l'insecte, aussi bien pour le danger qu'il représente pour le massif forestier que pour des raisons de santé publique.**



Claire Anquetin responsable des espaces verts expliquant la pose d'un piège à phéromone pour papillons mâles. PHOTO M. B.

La lutte contre la chenille processionnaire s'intensifie sur la commune de La Teste-de-Buch. Cet insecte, à l'état de chenille, consomme

les aiguilles de pin entraînant une défoliation de l'arbre atteint. C'est une menace pour le massif forestier en cas d'infestation massive car elle provoque un affaiblissement des arbres offrant une vulnérabilité plus forte aux maladies. Fait aggravant cette année se situe dans un des cycles de 6 à 7 ans qui connaît un fort développement de chenilles processionnaires, et comble de malchance, suite à la tempête Klaus, l'abondance de bois mort a favorisé un accroissement très important d'insectes xylophages, les scolytes. Les résultats d'observations confirment qu'il s'agit de la plus forte défoliation depuis 20 ans.

<http://www.sudouest.fr/2010/07/15/lutte-accrue-contre-la-chenille-processionnaire-139860-4723.php>

## Doc. 4

- Lisez le document. Selon le contexte essayez de trouver un synonyme au verbe «*flairer*»

### Un demi kilo de cocaïne et plus de 50 000 € saisis

L'enquête des gendarmes aura duré près de deux mois. (...). De fil en aiguille, les militaires ont pu cibler quelques individus sur ce secteur et ont décidé de "taper" jeudi soir. Ils ont interpellé trois hommes âgés (...). Et c'est lors des perquisitions de leurs lieux d'habitation, ainsi que de leurs véhicules, que les gendarmes ont eu la bonne surprise de mettre la main sur plusieurs dizaines de milliers d'euros en liquide, entre 50 000 et 70000 euros selon nos sources. Mais ce n'était pas tout car le chien cynophile n'avait visiblement pas fait le déplacement pour rien... L'animal a en effet également *flairé* de la drogue et a posé sa truffe sur un peu moins d'un demi kilo de cocaïne (...). Présentés hier au parquet de Carpentras, les trois hommes ont été laissés libres sous contrôle judiciaire. L'enquête, elle, continue.

<http://www.laprovence.com/actu/faits-divers-en-direct/un-demi-kilo-de-cocaine-et-plus-de-50-000-%E2%82%AC-saisis>

## Doc. 5

- Lisez le poème suivant de Charles Baudelaire.

### L'irréparable

1 *Pouvons-nous étouffer le vieux, le long Remords,*

*Qui vit, s'agite et se tortille*

*Et se nourrit de nous comme le ver des morts,*

*Comme du chêne la chenille?*

5 *Pouvons-nous étouffer l'implacable Remords?*

*Dans quel philtre, dans quel vin, dans quelle tisane,*

*Noierons-nous ce vieil ennemi,*



*Destructeur et gourmand comme la courtisane,*

*Patient comme la fourmi?*

*10 Dans quel philtre? dans quel vin? dans quelle tisane?*

*Dis-le, belle sorcière, oh! dis, si tu le sais,*

*A cet esprit comblé d'angoisse*

*Et pareil au mourant qu'écrasent les blessés,*

*Que le sabot du cheval froisse,*

*15 Dis-le, belle sorcière, oh! dis, si tu le sais,*

*A cet agonisant que le loup déjà flaire*

*Et que surveille le corbeau,*

*A ce soldat brisé! s'il faut qu'il désespère*

*D'avoir sa croix et son tombeau;*

*20 Ce pauvre agonisant que déjà le loup flaire!*

*Peut-on illuminer un ciel bourbeux et noir?*

*Peut-on déchirer des ténèbres*

*Plus denses que la poix, sans matin et sans soir,*

*Sans astres, sans éclairs funèbres?*

*25 Peut-on illuminer un ciel bourbeux et noir?*

*L'Espérance qui brille aux carreaux de l'Auberge*

*Est soufflée, est morte à jamais!*

*Sans lune et sans rayons, trouver où l'on héberge*

*Les martyrs d'un chemin mauvais!*

*30 Le Diable a tout éteint aux carreaux de l'Auberge!*

*Adorable sorcière, aimes-tu les damnés?*

*Dis, connais-tu l'irrémissible?*

*Connais-tu le Remords, aux traits empoisonnés,*

*A qui notre cœur sert de cible?*

*35 Adorable sorcière, aimes-tu les damnés?*

*L'Irréparable ronge avec sa dent maudite*

*Notre âme, piteux monument,*

*Et souvent il attaque ainsi que le termite,*

*Par la base le bâtiment.*

*40 L'Irréparable ronge avec sa dent maudite!*

*J'ai vu parfois, au fond d'un théâtre banal*

*Qu'enflammait l'orchestre sonore,*

*Une fée allumer dans un ciel infernal*

*Une miraculeuse aurore;*

*45 J'ai vu parfois au fond d'un théâtre banal*

*Un être, qui n'était que lumière, or et gaze,*

*Terrasser l'énorme Satan;*

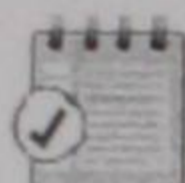
*Mais mon cœur, que jamais ne visite l'extase,*

*Est un théâtre où l'on attend*

*50 Toujours, toujours en vain, l'Etre aux ailes*

#### 4.2.6. FICHE PÉDAGOGIQUE No 6

### AU NIVEAU SCRIPTOVISUEL ET PHONIQUE



1. **TYPE DE DOCUMENT**: Littéraire
2. **PUBLIC**: Apprenants au niveau avancé du cours de littérature FLE
3. **MATERIEL**: Affiches publicitaires, slogans, vignettes, des revues, de magazines, dictionnaires monolingues.
4. **DUREE**: 80'
5. **OBJECTIFS**:
  - Interpréter des messages à double sens de type injonctif.
  - Produire au niveau écrit des messages amenant à doubles sens dans des textes de type injonctif.

### 6. **DÉMARCHES**

#### 6.1. **ÉCHAUFFEMENT**

- On demande aux apprenants si quelqu'un est au courant de la figure de style *le calembour*.
- Ensuite la définition de *calembour* est distribuée aux apprenants (Doc. 1).
- A partir de cette définition pouvez-vous donner quelques exemples ?

#### 6.2. **LE CONTENU**

- À l'aide de ces phrases : "*Tout va bien !*", "*Je souhaite que tout aille bien!*" Les apprenants tentent de saisir le slogan de la marque de

moutarde **Maille**, « *Il n'y a que Maille qui m'aïlle* » (Doc. 2).

- Afin de mieux saisir la double intention du message phonique, les apprenants lisent le slogan à haute voix plusieurs fois.

### 6. 3. POUR ALLER PLUS LOIN

- Observez l'affiche de la page suivante. D'après vous, quelle sera-t-elle votre interprétation du slogan de *Hépar* dans cette affiche publicitaire? (Doc. 3). Réponse par écrit.
- Ensuite on établit un débat afin d'entendre l'interprétation de chaque apprenant.
- Par groupes de 3 membres, on recueille une banque des mots de la même sonorité (homophones) afin d'élaborer un slogan publicitaire d'un produit existant ou imaginaire choisi par les apprenants.
- Afin de s'aider à saisir la sonorité des mots homophones- à choix des apprenant-alloglottes- on travaillera à haute voix la banque de mots choisis.

#### Doc. 1

- Lisez la définition suivante.

*Le Calembour* est une équivalence phonique entre deux mots, un groupe de mots et un mot, ou entre des groupes de mots. *Le calembour* cherche un rôle plus littéraire et expressif.

Doc. 2

- Complétez les phrases suivantes.

- *Tout ..... bien!*

- *Je souhaite que ..... bien!*

- Ensuite lisez le slogan à haute voix plusieurs fois. Essayez de repérer le sens caché de ce jeu de mots.



Il n'y a que Maille qui m'aille.



Doc. 3

- Observez cette affiche publicitaire. Faites attention au jeu de mots.

Quelques bonnes façons de se détendre :

- rire
- faire des pauses dans la journée
- respirer
- écouter de la musique douce

la meilleure :

- choisir de boire Hépar
- car elle contient 10 mg de magnésium

© Hépar

**n'eau fatigue  
n'eau stress**

**HÉPAR**

**HÉPAR. LE MAGNÉSIUM A SA SOURCE.**

- En groupes de 3 personnes, recueillez une banque des mots de la même sonorité (homophones) afin d'élaborer un slogan publicitaire d'un produit existant ou imaginaire choisi par les apprenants.

## V. EVALUATION DE LA PROPOSITION PÉDAGOGIQUE

Afin d'évaluer les objectifs de la proposition pédagogique de cette recherche, on a mise en pratique la fiche pédagogique N° 1.

### 5.1. Instrument employé

Ce document d'évaluation de la fiche pédagogique a été basé sur l'échelle de Likert (Voir annexes 3). Cet échelle consiste à répondre à différentes questions selon le tableau suivant :

| Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Peu d'accord | Pas du tout d'accord |
|----------------------|----------|-----------------------------|--------------|----------------------|
| 100                  | 75       | 50                          | 25           | 0                    |

L'instrument est organisé en 3 catégories principales :

- Données générales
- Critères de validation
- Commentaires

Les données générales. Cette fiche a été appliquée à 39 étudiants du cours de littérature IV de la filière d'enseignement de français à l'UNA et à l'UCR et, de même aux étudiants du programme de licence en linguistique appliquée avec mention en français à l'UNA. Les dates de l'application ont été le 29 Octobre, le 5 et le 9 Novembre 2010.

Les critères d'évaluation. Pour interpréter les résultats de l'instrument d'évaluation on a considéré un score maximum de 100 points. Les réponses majeures à 65 seront considérés comme acceptables, les réponses moins à 65 seront considérés comme non-acceptables.

## 5.2. Analyse de chaque critères

Concernant les critères d'évaluation, 6 critères ont été choisis afin de connaître si les objectifs de la proposition pédagogique ont été accomplis:

1. Considérez-vous que grâce aux documents 1, 2, 3 et 4, la lecture du poème **Le Guignon** de Baudelaire a été plus compréhensible.
2. Considérez-vous que grâce aux documents 1, 2, 3, et 4, vous avez éprouvé une sorte de plaisir à lire.
3. Lors de l'activité traitant la lecture du poème, considérez-vous que votre connaissance culturelle a augmenté.
4. La composition du poème à partir du repérage des figures de style (comparaison, métaphores) a contribué à améliorer la création de votre poème.
5. Les documents antérieurs au poème ont facilité la lecture de **Le Guignon** de Baudelaire, dans un niveau pareil à la langue maternelle.
6. J'ai eu beaucoup de choses à exprimer (commentaires) lors de la discussion sur le sujet.

Les résultats obtenus pour chacun des critères sont expliqués par la suite:

**Tableau 5.1. Critère 1**

| 1. Considérez-vous que grâce aux documents 1, 2, 3 et 4, la lecture du poème <i>Le Guignon</i> de Baudelaire a été plus compréhensible. |           |                |           |
|---|-----------|----------------|-----------|
| Catégorie de réponse  | fréquence | pourcentage    | score     |
| Tout à fait d'accord (100)  | 21        | 54%            | 2100      |
| D'accord (75)   | 14        | 36%            | 1050      |
| Ni en désaccord ni d'accord (50)  | 4         | 10%            | 200       |
| Peu d'accord (25)   |           |                |           |
| Pas du tout d'accord (0)  |           |                |           |
| Total   | 39        | 100            | 3350      |
|   |           | <b>Moyenne</b> | <b>86</b> |

La moyenne de réponse est obtenue en divisant le score et le nombre des (39 interviewés).

Selon le **tableau 5.1.**, 54% des enquêtés disent être tout à fait d'accord sur le fait que grâce aux documents 1, 2, 3 et 4, la lecture du poème *Le Guignon* de Baudelaire a été plus compréhensible, tandis que 36% sont d'accord avec cet énoncé. Le 10% restant ne sont ni en désaccord ni d'accord. Cela veut dire que le critère 1 a un rang d'acceptation du 90 % et le moyenne de réponse est de 86 points.

De ces résultats, nous considérons que les documents choisis préalablement (l'extrait encyclopédique, l'information journalistique, l'exercice de remplir le trou et l'exercice de la traduction) ont bien marché comme connaissances de base avant que les lecteurs-alloglottes abordent la lecture du poème.

**Tableau 5.2. Critère 2**

| 2. Considérez-vous que grâce aux documents 1, 2, 3, et 4, vous avez éprouvé une sorte de plaisir de lire |           |                |           |
|--|-----------|----------------|-----------|
| Catégorie de réponse   | fréquence | pourcentage    | score     |
| Tout à fait d'accord (100)   | 14        | 36%            | 1400      |
| D'accord (75)  | 16        | 41%            | 1200      |
| Ni en désaccord ni d'accord (50)   | 6         | 15%            | 300       |
| Peu d'accord (25)  | 3         | 8%             | 75        |
| Pas du tout d'accord (0)   | 0         | 0              | 0         |
| Total  | 39        | 100            | 2975      |
|  |           | <b>Moyenne</b> | <b>76</b> |

Selon le **tableau 5.2.**, 36% des enquêtés disent être tout à fait d'accord sur le fait que grâce aux documents 1, 2, 3, et 4, ils ont éprouvé une sorte de plaisir à lire, tandis que 41% disent être d'accord avec cet énoncé. 15% ne sont ni en désaccord ni d'accord, tandis que 8% sont peu d'accord. Cela veut dire que le critère 2 a un rang d'acceptation du 77% et la moyenne de réponse est de 76 points.

On émette l'hypothèse que si avant de la lecture d'un texte poétique en français on fournit aux apprenants des pistes préalables adéquates qui donnent la signification dénotative mais aussi le sens connotative, une sensation de lecture plaisante peut être atteinte parmi les lecteurs -alloglottes.

**Tableau 5.3. Critère 3**

| 3. Lors de l'activité traitant la lecture du poème, considérez- vous que votre connaissance culturelle a augmenté? |           |                |           |
|--|-----------|----------------|-----------|
| Catégorie de réponse   | fréquence | pourcentage    | score     |
| Tout à fait d'accord (100)   | 17        | 44%            | 1700      |
| D'accord (75)  | 16        | 41%            | 1200      |
| Ni en désaccord ni d'accord (50)   | 2         | 5%             | 100       |
| Peu d'accord (25)  | 4         | 10%            | 100       |
| Pas du tout d'accord (0)   |           |                |           |
| Total  | 39        | 100            | 3100      |
|  |           | <b>Moyenne</b> | <b>79</b> |

Selon le **tableau 5.3.**, 44% des enquêtés disent être tout à fait d'accord sur le fait que leur connaissance culturelle a augmenté, tandis que 41% disent être d'accord avec cet énoncé. 5% ne sont ni en désaccord ni d'accord. 10% sont peu d'accord. Cela veut dire que le critère 3 a un rang d'acceptation de 85% et la moyenne de réponse est de 79 points.

On déduit que la rubrique littéraire en FLE peut être une voie d'accès vers la culture et l'histoire d'un pays, d'une société déterminée. Si la littérature est le meilleur moyen d'accès à la culture de un pays, nous considérons capital faire le point sur le fait du développement de la culture littéraire en donnant un plus grand nombre d'heures à l'enseignement de la rubrique littéraire en FLE.

**Tableau 5.4. Critère 4**

| 4. La composition du poème à partir du repérage des figures de style (comparaison, métaphores) a contribué à améliorer la création de votre poème |           |                |           |
|---|-----------|----------------|-----------|
| Catégorie de réponse  | fréquence | pourcentage    | score     |
| Tout à fait d'accord (100)  | 13        | 33%            | 1300      |
| D'accord (75)   | 15        | 38%            | 1125      |
| Ni en désaccord ni d'accord (50)  | 6         | 15             | 300       |
| Pas d'accord (25)   | 3         | 8              | 75        |
| Pas du tout d'accord (0)  | 2         | 5              | 0         |
| Total   | 39        | 100            | 2800      |
|   |           | <b>Moyenne</b> | <b>72</b> |

Selon le **tableau 5.4.**, 33% des enquêtés disent être tout à fait d'accord sur le fait que la composition du poème à partir du repérage des figures de style a contribué à améliorer la création de leur poème. 38% restant disent être d'accord avec cet énoncé, tandis que 15% ne sont ni en désaccord ni d'accord. 8 % disent n'être pas d'accord. 5 % ne sont pas du tout d'accord. Cela veut dire que le critère 4 a un rang d'acceptation 71% et la moyenne de réponse est de 72 points.

Il est important de voir que, en plus des autres éléments tels que les mots clés, les expressions du lexique, le repérage des figures de style au sein d'un texte permet mieux aborder la phase de production des compositions poétiques de la part des apprenant-alloglottes ; c'est-à-dire, lors d'une activité de compréhension, une fois qu'on a repéré les figures de style au sein d'un poème, ces figures

influencent- soit au niveau de fond (les métaphores) ou de forme (l'antépériphore et l'inversion)- dans la création de composition poétique de la part des apprenants-alloglottes.

**Tableau 5.5. Critère 5**

| 5. Les documents antérieurs au poème ont facilité la lecture du <i>Le Guignon</i> de Baudelaire, dans un niveau pareil tel qu'en langue maternelle. |           |                |           |
|---|-----------|----------------|-----------|
| Catégorie de réponse  | fréquence | pourcentage    | score     |
| Tout à fait d'accord (100)  | 15        | 38%            | 1500      |
| D'accord (75)   | 17        | 44%            | 1275      |
| Ni en désaccord ni d'accord (50)  | 3         | 8%             | 150       |
| Pas d'accord (25)   | 4         | 10%            | 200       |
| Pas du tout d'accord (0)  |           |                |           |
| Total   | 39        | 100            | 3125      |
|   |           | <b>Moyenne</b> | <b>80</b> |

Selon le **tableau 5.5.**, 38% des enquêtés disent être tout à fait d'accord sur le fait que les documents antérieurs au poème ont facilité la lecture de *Le Guignon* de Baudelaire dans un niveau pareil à la langue maternelle. 44% disent être d'accord avec cet énoncé. 8% ne sont ni en désaccord ni d'accord, tandis que 10% disent n'être pas d'accord. Cela veut dire que le critère 5 a un rang d'acceptation de 82% et la moyenne de réponse est de 80 points.

Il est clair qu'atteindre un niveau de sensation pareille à la langue maternelle est étroitement lié aux connaissances antérieures en langue étrangère.



Si les lecteurs-alloglottes maîtrisent ces connaissances préalables, ils seront plus capables de décoder l'encodage d'un ouvrage sans entraves connotatifs, en atteignant une lecture fluide pareille à la langue maternelle ; c'est pour cette raison cette proposition pédagogique emphatise la phase de sensibilisation.

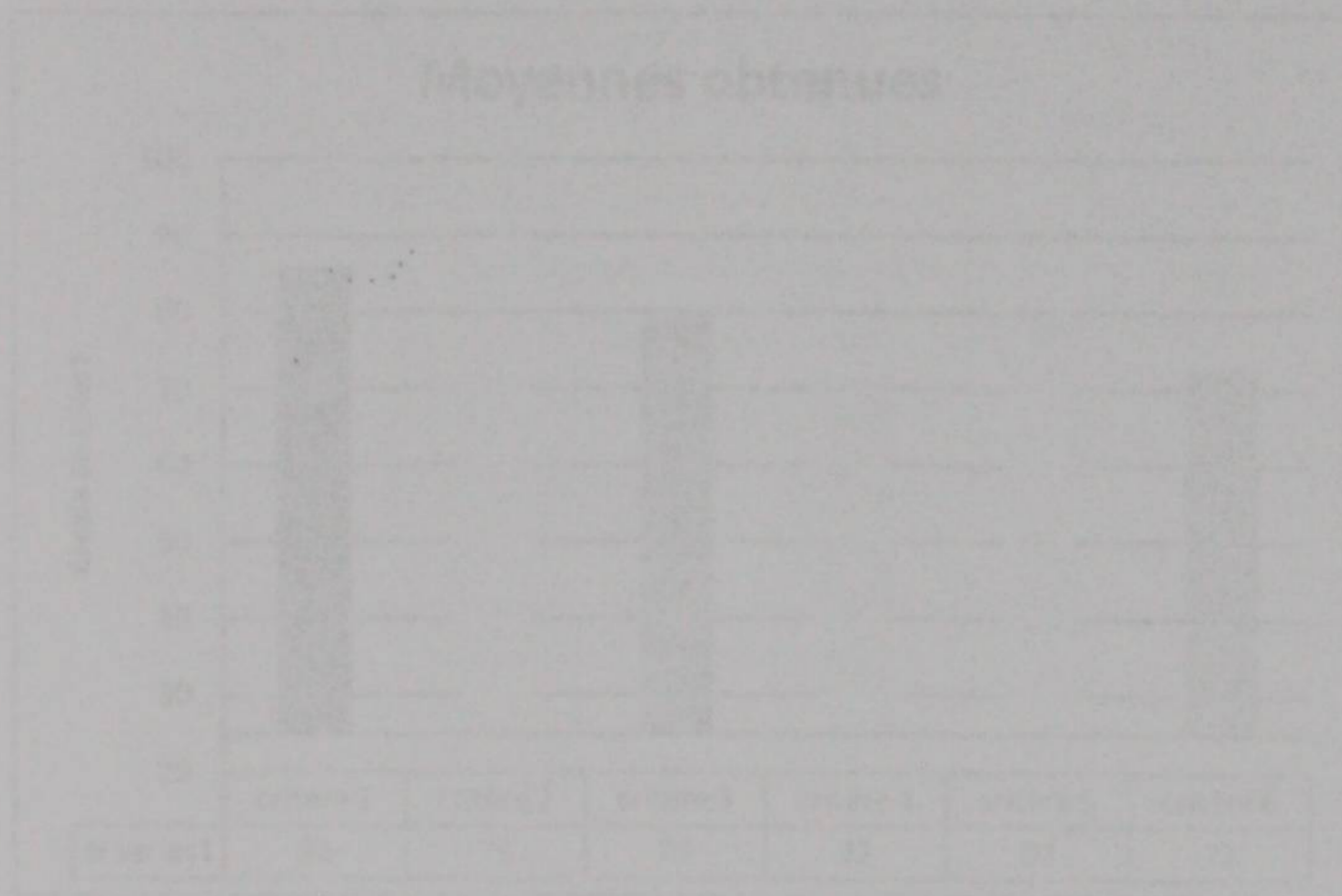
**Tableau 5.6. Critère 6**

| 6. J'ai éprouvé beaucoup de choses à dire (commentaires) au moment de la discussion sur le sujet. |           |             |           |
|---|-----------|-------------|-----------|
| Catégorie de réponse  | Fréquence | pourcentage | score     |
| Tout à fait d'accord (100)  | 15        | 38%         | 1500      |
| D'accord (75)   | 11        | 28%         | 825       |
| Ni en désaccord ni d'accord (50)  | 8         | 21%         | 400       |
| Peu d'accord (25)   | 4         | 10%         | 100       |
| Pas de tout d'accord (0)  | 1         | 3%          | 0         |
| Total   | 39        | 100         | 2825      |
| <b>Moyenne</b>  |           |             | <b>72</b> |

Selon le **tableau 5.6.**, 38% des enquêtés disent être tout à fait d'accord sur le fait qu'ils ont eu beaucoup de choses à exprimer (commentaires) lors de la discussion sur le sujet. 28% disent être d'accord avec cet énoncé tandis que 21 % disent être ni en désaccord ni d'accord sur le fait qu'ils ont eu beaucoup de choses à exprimer lors de la discussion sur le sujet. 10% disent ne pas être pas d'accord,

tandis que 3% ne sont pas du tout d'accord avec cet énoncé. Cela veut dire que le critère 6 a un rang d'acceptation de 66% et la moyenne de réponse est de 72 points.

Probablement les apprenants en face d'un sujet qui demande un niveau de langue plus avancé, en plus du manque d'habitude de l'introspection soient les facteurs qui empêchent les apprenants-alloglottes de s'exprimer de manière fluide. D'où l'explication de pourquoi le rang d'acceptation et de réponse soient mineurs à ceux des critères antérieurs. Une autre raison est qu'ainsi que la production littéraire est une activité demandant du temps, participer et donner des commentaires exigent aussi une préparation préalable, inclus hors de cours ; c'est-à-dire que cela demande des différentes stratégies pour l'organisation du discours comme les idées forcées, le réseau de mots clés ou le brainstorming.



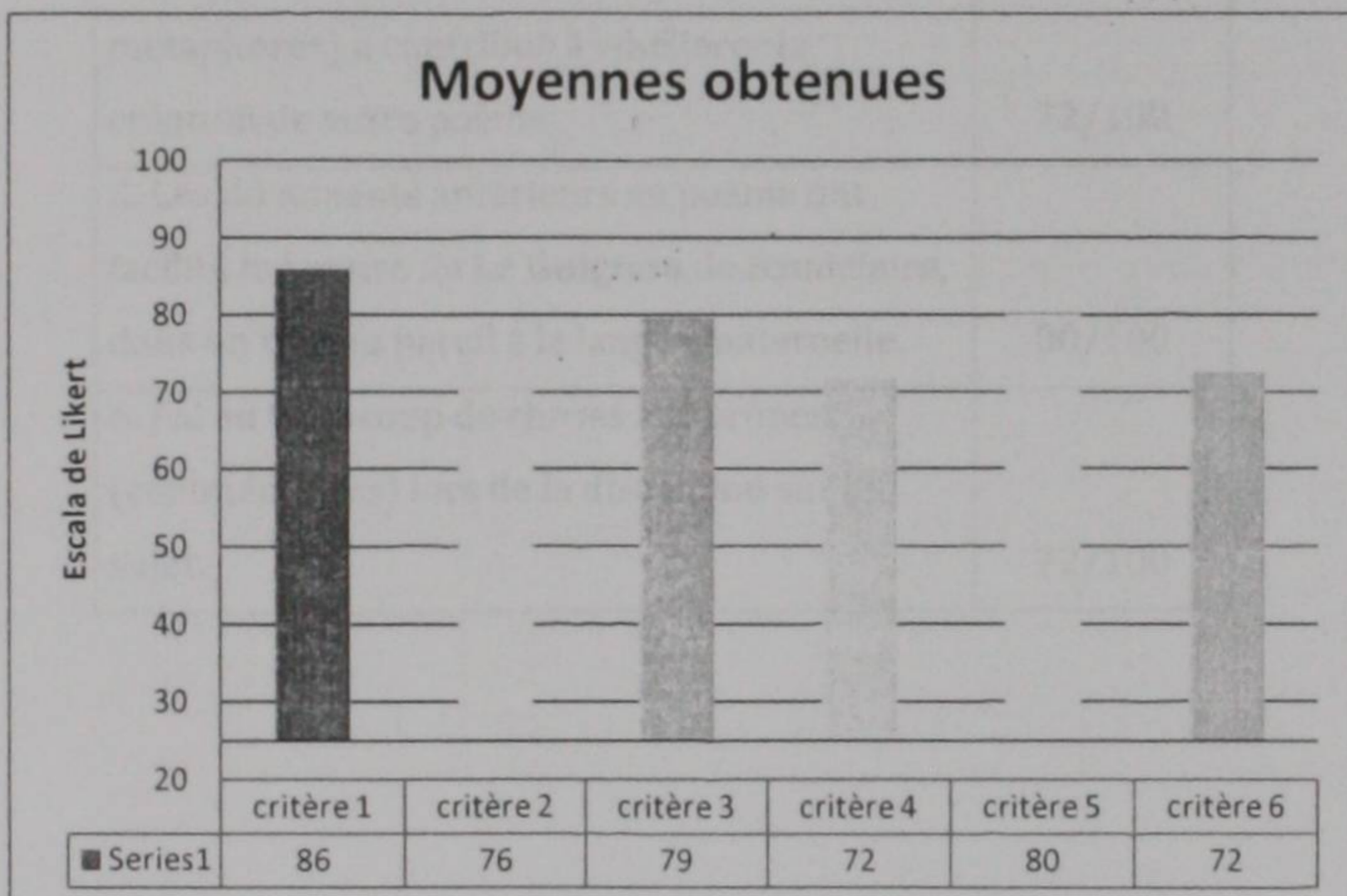
### 5.3. Analyse global

La méthodologie de l'échelle de Likert consiste à donner des points afin de générer une moyenne de réponse. Dans le tableau suivant, on montre tous les critères ainsi que la ponctuation et les moyennes obtenues:

**Tableau 5.7. Analyse global**

|          |           |           |           |           |           |           |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| critères | critère 1 | critère 2 | critère 3 | critère 4 | critère 5 | critère 6 |
| score    | 3350      | 2975      | 3100      | 2800      | 3125      | 2825      |
| moyenne  | 86        | 76        | 79        | 72        | 80        | 72        |

**Graphique 5.1. Moyennes obtenues**



**Tableau 5.8. Résultats généraux**

| Critères   | Moyennes |
|--|----------|
| 1. Considérez-vous que grâce aux documents 1, 2, 3 et 4, la lecture du poème <i>Le Guignon</i> de Baudelaire a été plus compréhensible.            | 86/100   |
| 2. Considérez-vous que grâce aux documents 1, 2, 3, et 4, vous avez éprouvé une sorte de plaisir à lire.   | 76/100   |
| 3. Lors de l'activité traitant la lecture du poème, considérez-vous que votre connaissance culturelle a augmenté.                                  | 79/100   |
| 4. La composition du poème à partir du repérage des figures de style (comparaison, métaphores) a contribué à améliorer la création de votre poème. | 72/100   |
| 5. Les documents antérieurs au poème ont facilité la lecture de <i>Le Guignon</i> de Baudelaire, dans un niveau pareil à la langue maternelle.     | 80/100   |
| 6. J'ai eu beaucoup de choses à exprimer (commentaires) lors de la discussion sur le sujet.  | 72/100   |

#### 5.4. Analyse des commentaires

Par la suite des commentaires (27 commentaires sur 39 participants):

**Tableau 5.9.** Commentaires

| Enquêtés    | Commentaires  |
|-------------|---|
| Etudiant 1  | Il y a eu un bon guidage pour travailler les documents.   |
| Etudiant 2  | C'est une manière différente d'aborder le thème, d'enseigner la poésie, mais surtout d'éprouver le plaisir dans la poésie.  |
| Etudiant 3  | Très bien ! ... et la façon de présenter le personnage et le vocabulaire est très bien (sic).   |
| Etudiant 4  | La méthodologie, c'est génial !   |
| Etudiant 5  | Excellent exercice  |
| Etudiant 6  | La création du poème a été une activité appropriée  |
| Etudiant 7  | La poésie a attiré toujours mon attention donc c'est pour cela que l'activité m'a beaucoup plu  |
| Etudiant 8  | C'est génial cette façon d'aborder la poésie. D'après ces documents je crois que je vais faire une recherche personnelle pour savoir ou connaître beaucoup plus par rapport à comment aborder on la poésie. |
| Etudiant 9  | Il a manqué de faire le même processus avec les mots <i>voilé</i> et <i>enseveli</i>  |
| Etudiant 10 | Excellent!  |
| Etudiant 11 | Une forme différente d'aimer et d'apprendre la poésie, et même on s'inspire   |
| Etudiant 12 | Je n'aime pas la poésie, mais cette activité a été amusante.  |
| Etudiant 13 | J'aurais bien aimé que le professeur ait fait plus de questions pour promouvoir de la participation.  |
| Etudiant 14 | C'est bien, car on apprend des vocabulaires, qu'on ne connaît pas avant de lire le poème par exemple la pioche, aussi fait l'étudiant plus autonome.  |
| Etudiant 15 | L'activité est très claire. Donc on a pu tout comprendre.   |
| Etudiant 16 | L'activité était bien préparée. C'était intéressant d'y participer.   |
| Etudiant 17 | Une forme différente d'aimer et d'apprendre la poésie, et même on s'inspire.  |
| Etudiant    | C'est génial cette façon d'aborder la poésie. D'après ces documents, je   |

|             |  |
|-------------|--|
| 18          | crois que je vais faire une recherche personnelle pour savoir ou connaître beaucoup plus par rapport à comment aborde-t-on la poésie.  |
| Etudiant 19 | Il faut soigner la prononciation. Bon maîtrise du sujet. Félicitations!  |
| Etudiant 20 | Pour comprendre ce poème il faut de l'inspiration.   |
| Etudiant 21 | Quant à moi, on pourrait exploiter plus ces activités pour transmettre l'idée aux apprenants   |
| Etudiant 22 | Merci à vous pour votre temps pour essayer de montrer et enseigner la littérature.   |
| Etudiant 23 | Améliorer la phonétique  |
| Etudiant 25 | Merci de votre temps   |
| Etudiant 26 | La méthode marche bien, cependant je ressens de votre insécurité au moment de l'appliquer.   |
| Etudiant 27 | Oui, peut être y vous présenter et expliquer un peu de quoi s'agit l'activité ce sont de choses minimales mais elles peuvent nous mettre sur le voie parce que un peut perdu au début. |

### 5.5. Production des poèmes

Par la suite des productions des apprenants (33 poèmes sur 39 participants):

**Tableau 5.10.** Production de poèmes

|            |  |
|------------|--|
| Etudiant 1 | Pour aller dans la vie /Loin d'une montagne  |
| Etudiant 2 | Pour trouver l'amour /Loin de marcher très vite/ on marche comme le temps  |
| Etudiant 3 | <u>La liberté</u><br>Pour marcher au bonheur /Loin de la prison comme un oiseau  |
| Etudiant 4 | Pour rencontrer le bonheur / loin de rester en silence   |
| Etudiant 5 | Pour venir au bout de ma tristesse captive/ il faudrait ton image estompée/ Bien que tu sois encore présent dans mes rêves/ je te chasse de ma vie sans regret       |
| Etudiant 6 | Pour dessiner ta silhouette si intense/ il faudrait se réchauffer parmi les couleurs flamants/ Bien que le bonheur soit bref/ Chaque seconde devient tout un paradis |

|             |  |
|-------------|--|
| Etudiant 7  | <p style="text-align: center;"><u>La nostalgie</u></p> <p>Pour profiter de la vie/ Il faudrait le sourire/ Bien qu'arrive le temps de mourir/ la fin douloureuse et le début d'un souvenir<br/>Eloignée des amours/ Resté entre les murs/ la solitude restant même la seule compagnie/ au milieu d'un espace a jamais s'enfuir<br/>Ceux qui restent en terre comme des statues éternelles/ cherchent de sourires au milieu de la fin d'une vie</p> |
| Etudiant 8  | <p style="text-align: center;"><u>Mourir entre très bras</u></p> <p>Pour mourir entre bras sincèrement/Il faudrait mon amour te voir complétement/Bien que l'obscurité te couche entièrement/ Je te cherche a toi seulement</p>  |
| Etudiant 9  | <p style="text-align: center;"><u>L'espoir</u></p> <p>Pour s'échapper du stress quotidienne/ Il faudrait seulement une sourire/ Bien qu'on soit dans une société courante/ La vie est belle et elle nous donne des surprises.</p>  |
| Etudiant 10 | <p style="text-align: center;"><u>L'été</u></p> <p>Pour écouter l'oiseau petit/<br/>Il faudrait l'été/Bien que l'oiseau punisse chanter/ dans les ambres, ses chants de félicité.</p>  |
| Etudiant 11 | <p style="text-align: center;"><u>La joie</u></p> <p>Pour trouver la joie dans la vie/ Il faudrait voir des sourires/ je la cherche n'importe au bien que je sois vif/ La joie est par ici et par la</p>   |
| Etudiant 12 | <p style="text-align: center;"><u>Le mystère s'en va!</u></p> <p>Ma vie m'y attache/ ton amour me chagrine/ il faut trouver le mystère de sa vie!<br/>Le moment est arrivé/ comme une surprise idéalisée/ le monde est à nous...<br/>Voilà ! le mystère de ma vie/J'y suis, j'y vais, j'y serais/et le temps nous accompagnera pour toujours!</p>  |
| Etudiant 13 | <p>Pour aimer la liberté fidèle/ il faudrait l'amour/Bien que vous aimiez la liberté/Je t'aime mon amour</p>   |
| Etudiant 14 | <p>Pour aimer la vie suprême/ il faudrait la force pure/Bien que des obstacles arrivent/ même si cela est dure/ je vais les surmonter, sans doute/même si je ne suis pas sûre</p>  |
| Etudiant 15 | <p style="text-align: center;"><u>Inspiration</u></p> <p>Pour trouver l'inspiration la plus précieuse/ Il faudrait un moment de solitude/ Bien qu'on ait les idées à l'esprit/ Il faudrait les ordonner au parcours de la vie</p>  |
| Etudiant 16 | <p>Pour surmonter un instant de souffrance/Il faudrait un instant avec toi/ Bien que toi .... tu es en loin de moi/ Le chagrin ne sortira jamais de moi</p>  |
| Etudiant 17 | <p style="text-align: center;"><u>Nos vies</u></p> <p>Pour encourager mon âme si triste/Il faudrait une motivation si</p>  |



|                |   |
|----------------|---|
|                | <p>grande/Bien que nos vies soient différentes/l'amour et l'amitié nous ressemblent</p> <p>Peu à peu nos vies s'unissent/comme deux rives à la mer/Et les couleurs vives brillent/dans les yeux de nos âmes</p>   |
| Etudiant<br>18 | <p style="text-align: center;"><u>Le temps perdu</u></p> <p>Pour chercher le temps perdu/Il faudrait l'horloge de Chronos/<br/>Bien qu'on soit le Dieu du Temps/Il n'a pas le pouvoir humain<br/>Car Marcel Proust a essayé/De faire sa recherche du temps perdu/Il<br/>na pas pu réussir/Car les sensations ne font pas le temps/ il n'y a pas<br/>le pouvoir humain.<br/>Car Marcel Proust a essayé/ de faire sa recherche du temps perdu/ il<br/>n'a pas pu réussir/ car les sensations ne font pas le temps.<br/>Malgré tout il a essayé/ son temps est perdu/ il ne reviendra plus.<br/>Donc il ne faut pas regretter/ ce qu'in n'a pas pu faire.<br/>Ce n'est pas le temps qui décide/ c'est l'être humain qui le fait/ Le<br/>Chronos de la vie.../ est à la portée de la main.</p> <p style="text-align: center;">.....</p> |
| Etudiant<br>19 | <p style="text-align: center;"><u>Scandinave</u></p> <p>Pour conduire mon âme atrioulé (sic)/Il faudrait ta sureté<br/>éternelle/Bien que tu restes éloignées de moi</p> <p>Divinité suédoise, corré (sic) mais parfait/Divinité suédoise, belle à<br/>séduire/Divinité suédoise, ma vie à toi<br/>Pour éloigner le froid de mon esprit/ Il faudrait ta langue<br/>scandinave/Bien que tu restes éloignées de moi/Mes yeux te verront<br/>rouler à vie.</p>   |
| Etudiant<br>20 | <p>Pour attraper le malheur le plus profond/ Il faudrait un bonheur/<br/>Bien que tout soit calme dans un instant/ La vie est un complet<br/>ouragan</p> <p>On ne peut jamais changer le sort/De ce qui possède un destin<br/>défini/Les batailles sans fin et les larmes/Son les éléments les plus<br/>courants</p> <p>La douleur, elle est toujours là !/Que l'expérience ne vaut rien/La<br/>souffrance, comme un ruisseau/ Pénètre mon cœur sans cesse</p>  |
| Etudiant<br>21 | <p style="text-align: center;"><u>La fuite du temps</u></p> <p>Pour battre ton passage Malheureux/Il faudrait de la patience/ Bien<br/>qu'on essaie de l'échapper/On ne trouve que la souffrance</p>  |
| Etudiant<br>22 | <p style="text-align: center;"><u>La force</u></p> <p>Pour aimer la vie suprême/Il faudrait ta force pure/Bien que des<br/>obstacles arrivent/même si cela est dure/Je vais les surmonter sans<br/>coute/Même si je ne suis pas sure</p>  |
| Etudiant<br>22 | <p>Pour éviter l'épuisante chagrin/Il faudrait bien penser/ à son<br/>contraire le futur</p>  |



|                |   |
|----------------|---|
| Etudiant<br>23 | <u>La fuite du temps</u><br>Pour le souvenir de mon enfance/Il faudrait plus de sensations/Qu'une goutte d'eau dans un grand tombeau  |
| Etudiant<br>24 | Pour chanter une mélodie glorieuse/il faudrait une voix divine/Bien que je fasse des efforts/ les opportunités de démontrer mes connaissances m'échappent à chaque fois.<br>Pour éviter le chagrin passant/il faudrait un passe temps/Bien que le temps m'échappe               |
| Etudiant<br>25 | <u>La fuite du temps</u><br>Pour comprendre la vie humaine/ Il faudrait une intelligence divine/Bien qu'elle semble être simple/Nous n'arrivons guère à son origine   |
| Etudiant<br>26 | <u>Inspiration</u><br>Pour trouver l'inspiration la plus précieuse/Il faudrait un moment de solitude/Bien qu'on ait les idées à l'esprit/Il faudrait les ordonner au parcours de la vie   |
| Etudiant<br>27 | <u>La nostalgie</u><br>Pour un minute avec vous je vous donne la vie/ Pour un baiser de vous, je meurs d'envie/ Il faudrait monsieur que vous soyez plus près/Bien que le temps passe/Bien que la distance augmente/J'y reste   |
| Etudiant<br>28 | Pour rendre une personne heureuse/Il faudrait de l'amour<br>Bien qu'il y ait de la tristesse/Notre vie serai presque parfaite   |
| Etudiant<br>29 | Bien que la vie soit très courte<br>On doit les profiter<br>Pour rendre la vie les plus agréables<br>On doit être positive<br>Il faudrait que les êtres humains<br>Sachent qu'ils ne vivent plus une fois<br>Et ils arrivent à le faire<br>Cela nous fera peur                  |
| Etudiant<br>30 | Pour voler et arriver jusqu'au le point/<br>Mon bel oiseau, il faudrait ton cœur<br>Bien que vous fassiez l'effort/ta nature, tes yeux sont/ l'obstacle le plus profond.<br>En arrivant toute seul/ le ciel me dit/que le oiseau est perdu/ comme le soleil que n'arrive jamais |
| Etudiant<br>31 | <u>L'amour</u><br>Pour tomber amoureuse d'une personne douce/<br>Il faudrait de la réflexion/bien que ne sache pas si c'est la personne adéquate/ il faut réfléchir avant de perdre une discision   |
| Etudiant       | Pour réfléchir l'homme utilise son/ mémoire pour changer ses  |

|                |   |
|----------------|---|
| 32             | opinions// qui vient derrière de lui<br>Bien qu'il soit méchant avec/les autres, il soit que ses mémoires/ son<br>la vie d'un monde indifférent                         |
| Etudiant<br>33 | <u>L'amour</u><br>Pour aimer quelqu'un à mourir/ il faudrait se laisser tomber/bien<br>que l'on va beaucoup souffrir/ l'amour est douloureuse et le cœur<br>illusionné. |

## 5.5. Conclusions générales de l'évaluation

Comme observations générales on peut citer les suivantes:

- Selon les résultats obtenus, l'évaluation de la fiche pédagogique est positive. Elle a un grand rang d'acceptation.
- Le score plus haut se trouve dans le critère 1 (86 points), cela veut dire que les apprenants considèrent que le matériel de lecture est approprié et cela accomplit les objectifs de la proposition pédagogique.
- Le moindre score se trouve dans le critère 6 (72 points), cela veut dire qu'il faut promouvoir de la participation des étudiants. L'intervention des apprenants marche mieux quand le groupe de travail n'est pas nombreux.
- Les apprenants ont montré de motivation et intérêt pour participer. Cela est constaté en raison que certains apprenants on a demandé plus de temps afin de réécrire dans leurs carnets leurs poèmes travaillés au cours de la séance d'apprentissage.
- Un autre facteur, mais plus subtil et moins mesurable est la performance de l'enseignant. Il doit savoir maîtriser les phases, le rythme de la classe.

## VI. CONCLUSION

D'abord, on met en relief une préoccupation personnelle qui nous a emmenés à nous « plonger » dans ce domaine. Cela peut être résumé à partir d'une question faite par Doubrovsky : Nous « les professeurs de littérature » ne sommes nous pas en train de prêcher dans le désert, maintenant que les nouvelles générations se sont éloignés du passé culturel à une vitesse vertigineuse ? En effet, la littérature ennuit la jeunesse. Mais pourquoi ? La réponse peut être entendue en raison de plusieurs facteurs. La lecture littéraire, par exemple, est aperçue par les apprenants comme une besogne lourde et ennuyante, surtout celle de courant traditionnel. Acceptons que les apprenants n'aient pas tort car la lecture littéraire demande une formation culturelle préalable ; celle-ci étant de nos jours, presque inexistante chez les étudiants du fait de leurs préférences, leurs goûts. Ce mode de vie les éloigne indirectement du contenu de la littérature de courant traditionnel.

Alors, une introduction prématurée de la littérature aux apprenants en FLE n'est pas recommandable en raison du niveau de langue, de même que pour les lecteurs-alloglottes au niveau avancé, car le fait de dominer la langue ne veut pas forcément dire que l'on ait une bonne formation culturelle. S'il s'agit d'un héritage culturel, d'une culture étrangère que l'on doit comprendre dans sa propre langue d'origine, comment peut-on combler cette lacune qui touche aujourd'hui nos étudiants. Notre projet pédagogique s'appuie sur des documents de type référentiel comme un moyen d'accès à des poèmes et d'autres documents littéraires. Ce projet prétend réduire ce fossé culturel, métaphoriquement parlant « éclaircir le panorama, l'horizon qui nous empêche de bien comprendre le sens, l'image que le poème suggère ». Notre approche pédagogique prétend donc que les étudiants-alloglottes comprennent le sens qu'évoque un mot, un verset ou une expression française en s'enrichissant au préalable du sens connotatif que ces mots peuvent vouloir dire à travers de la presse. Ainsi on met en avant le développement de nouvelles issues des journaux principalement avant la lecture du texte poétique ; autrement dit, aborder le langage figuratif du poème avant la lecture de celui-ci,

sinon, on commettra la même erreur des manuels et des méthodes traditionnels par rapport à la rubrique de civilisation et culture ; c'est-à-dire ces rubriques accomplissent la tâche d'informer aux apprenants les différentes expressions culturels et littéraires, mais les apprenants-alloglottes ne comprennent pas tout suite le sens des poèmes ou les extraits de romans abordés dans ces rubriques. Nous croyons qu'on court le risque de faire ce qui se passe normalement avec le cinéma, ce n'est pas la même chose de discuter sur un film qui a été vu auparavant qu'entendre raconter l'intrigue d'un film, c'est-à-dire que l'antérieur ne déclenchera pas la même sensation d'intérêt, de plaisir et d'engouement sur le sujet à la différence du septième art quand un film a été vu. On tient en compte qu'au fur et à mesure qu'on avance, les compétences communicationnelles en FLE- ceux du langage connotatif- se présentent de manière plus récurrente tant au niveau écrit qu'au niveau oral. De même, il faut mettre l'accent sur les aspects culturels comme objectifs d'apprentissage dans un niveau avancé. Les apprenants doivent être conscients qu'une langue étrangère véhicule la culture de sa civilisation et la culture universelle aussi. Alors, l'importance de travailler la poésie dans cette proposition pédagogique réside sur deux objectifs: *i*) Le sens métaphorique à repérer au sein des poèmes comme démarches de raffinement de la maîtrise du français au niveau avancé et *ii*) La mise en pratique des figures de style comme des éléments d'aide pour la production de poèmes ou de textes métaphoriques de la part des apprenants-alloglottes.

Concernant le cadre méthodologique, on peut conclure que les professeurs connaissent les figures de style au niveau théorique mais, au niveau pratique, ils ne sont pas habitués à leur enseignement, ou il n'y a pas de manuels ou de méthodes disponibles traitant les figures de style. D'autre part, selon l'étude du diagnostique, 84% des apprenants ne possèdent pas l'habitude de lire de la poésie en espagnol. Par rapport à l'antérieur, un grand nombre des apprenants montrent une sorte de « crainte » vers la poésie en français en raison de l'abondance des mots inconnus ou le langage métaphorique. Ainsi pour les apprenants interrogés, l'abondance des

mots inconnus est la principale difficulté quand ils lisent de la poésie en français. Le langage figuratif est le deuxième grand problème et le troisième et celui de l'interprétation globale d'un poème. On voit que ces trois problèmes sont étroitement liés l'un à l'autre, de sorte que ces difficultés doivent être abordées de manière globale car ils constituent des composantes indissociables au sein du *corpus* d'un poème.

D'ailleurs, l'habitude d'être lecteur en L1 peut aider au développement de la compréhension d'un document littéraire en FLE parce qu'un lecteur en L1 est plus habitué au langage figuratif, donc il sera plus capable de « se débrouiller » en lisant une poésie en FLE. Mais cela n'est pas une vérité incontestable. Pour lire de la poésie dans une langue étrangère, il faut dans un premier temps étudier le lexique que contient un poème avant toute première lecture, c'est-à-dire faire une fiche avec le vocabulaire clé pour ensuite en comprendre le sens. Pour cette raison, nous croyons que l'enseignement de la poésie française de courant traditionnel doit fonder ses préoccupations dans la phase de la sensibilisation. Si les apprenants s'emmagent des connaissances préalables dans cette phase, ils seront capables de ressentir le sens évoqué qu'un poème provoque, par conséquent de jouir d'une lecture plaisante comme dans leur langue maternelle. Pour cette raison, dans cette proposition pédagogique on aborde les connaissances préalables (lexique principalement) dès une perspective référentielle par le biais des informations journalistiques. Or, concernant les figures de style, on démontre que le repérage de celles-ci permet une perspective plus ample du poème et en même temps cela devient un outil qui permet de mieux aborder la phase de production des compositions poétiques de la part des apprenant-alloglottes. Ces figures influencent- soit au niveau de fond (les métaphores) ou de forme (l'antépériphore et l'inversion)- dans la création de composition poétique de la part des apprenants-alloglottes.

D'autre part, on ajoutera que l'enseignement de la poésie et par extension de la littérature en général en FLE ne commence pas seulement à l'université ni débute dans l'enseignement secondaire, c'est un parcours qui débute des les premières années d'enseignement de la langue, et qui permet donc de fournir aux futurs lecteurs les outils nécessaires à la lecture. L'habitude de lire de la poésie est étroitement liée à son enseignement en langue maternelle. Cependant en fournissant des pistes adéquates, curieusement, il est probable d'inverser de nouveau cette brèche culturelle avec l'aide du français comme langue étrangère, cela veut dire regagner l'intérêt et l'engouement pour la poésie en L1 grâce au français.

Il s'agit d'une manière différente d'enseigner mais en même temps efficace; le pourcentage élevé d'acceptation parmi le public interrogé le démontre. À travers cette méthode on emphatise des connaissances préalables afin que le lecteur éprouve le sens évoqué au moment de lire un texte poétique. Dans ce sens, on emprunte les paroles d'Henri Besse qui dit « *qu'il n'y a pas de plaisir de lecture sans priorité au sens évoqué* ». Afin que les apprenants jouissent de nouveau des lectures, il faudra alors fournir des pistes de décodage pour que les mots inconnus déclenchent une « puissance évocatrice » au sein des têtes des lecteurs. En raison de cette méthode d'enseignement, le choix des informations journalistiques comme voie d'accès au sens évoqué est justifié du fait que celles-ci deviennent une voie d'accès rapide et efficace d'acquérir du vocabulaire et d'apercevoir leur charge sémique, leur usage connotatif et dénotatif. On s'appuie pour affirmer cela sur les résultats de l'évaluation de la fiche pédagogique N° 1, fait par les apprenants au niveau avancé à l'UNA et à l'UCR. Nous pouvons donc conclure que grâce aux documents référentiels (informations journalistiques principalement) la lecture du poème abordé est plus compréhensible. Quant à éprouver une lecture plaisante, ces documents appartenant à la phase de sensibilisation contribuent à accomplir l'objectif de jouir d'une lecture plaisante et presque pareille à la langue maternelle. Prenons l'exemple des enfants qui apprennent tout en jouant afin que celle-ci, la

littérature, cesse d'être vue comme lourde et ennuyante. De même, un point positif est que cette proposition est un moyen d'améliorer la connaissance culturelle des apprenants-lecteurs. Un autre point positif est que la mise en pratique de cette méthode permet de déclencher la participation à travers les commentaires des apprenants-alloglottes. Nous croyons aussi que cette mise en exergue du langage référentiel comme moyen de présentation des mots clés des poèmes constitue la caractéristique innovatrice de cette méthode. De même, certains facteurs ont eu une certaine influence négative sur les résultats par rapport à la participation des apprenants (Critère 5.6). Il est probable donc que ces facteurs empêchent les apprenants-alloglottes de s'exprimer de manière fluide lorsqu'ils sont confrontés à un sujet qui exige un niveau plus avancé, en plus du manque d'habitude de l'introspection ou de l'abstraction. D'où l'explication de pourquoi le rang d'acceptation et de réponse soient mineurs à ceux des critères antérieurs. Une autre raison est aussi que la production littéraire est une activité qui demande du temps. Participer et donner des commentaires, exige aussi une préparation préalable, inclus en dehors du cours ; c'est-à-dire que cela demande une organisation du discours en employant différentes stratégies comme les idées forcées ou le réseau de mots clés ou le brainstorming- probablement des stratégies pas du tout utilisées par les apprenants.

Finalement, en parlant de l'enseignement de la littérature au niveau avancé, parmi d'autres arguments de ce pourquoi enseigner la poésie, un professeur dit que: *«il faut savoir qu'apprendre une langue étrangère ne se limite pas à un travail scolaire mais requiert aussi une certaine sensibilité et une ouverture d'esprit»*. Précisément cette ouverture d'esprit doit emmener aux professeurs de littérature en FLE à emphatiser la compréhension écrite depuis une perspective semblable à celle de la littérature en langue maternelle. Il est évident que ce sont des parcours différents, mais si les pistes de décodage sont remises de manière adéquate avant



de commencer des chemins de lecture, les apprenants arriveront à une destination beaucoup plus agréable et profitable de ce qu'est lire de la poésie en FLE.

## VII. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUE ET ANNEXES

### 7.1 Bibliographie

Adam, J.M. (1991). *Langue et littérature. Analyse pragmatique et textuelles*. Paris Hachette.

Albert, M ; Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Hachette.

Albin, Michel, (1988). *Dictionnaire de littérature de langue français XIX siècle*. Encyclopaedia Universalis.

Béacco, J-C; Di Giura, M. (2009) *Alors? 3 Niveau B1*. Didier.

Beth, A. ; Marpeu, E. (2005). *Figures de Style*. Librio.

Beylard, J-L. (2007). *Le texte littéraire en didactique du Français Langue Etrangère FLE*

Brunnel, P ; Haisman, D. (1972). *Grandes thèmes littéraires*. Fernand Nathan

Castro Alonso, C. (1969). *Didáctica de la Literatura*. Anaya.

Charaudeau, P. (2001, Mars-Avril). *Revue de didactologie de langues cultures. Langue discours et identité culturelle*. Extraite de : [http://www.unavirtual.una.ac.cr/aulavirtual/file.php/120/Patrick\\_Charaudeau.pdf](http://www.unavirtual.una.ac.cr/aulavirtual/file.php/120/Patrick_Charaudeau.pdf)

Cuq, J-P et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.

Derrida, J. (1971). *De la Gramatología*. Siglo XXI Argentina.

- Fontanier, P. (1968). *Les figures du discours*. Science Flammarion.
- Galisson, R. (1979) *Méthodologie et enseignement de langues (essais méthodologiques) Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures*. Hachette
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación (4ª edición)*- México D.F.: Mac Graw Hill.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y poética*. Cátedra
- Jiménez, J.C. (2005). *Approche interculturelle du texte littéraire: une expérience d'altérité en classe FLE*. UNA Heredia.
- Klein, W. (1989). *Acquisition d'une langue étrangère*. Colin.
- Landheer, R et tel. (1994, Février-Mars-Avril) *Langue française- Revue trimestrielle. Les figures de rhétorique et leur actualité en linguistique*. Larousse.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge. UP.
- Léon, M. (2006). *L'enseignement de la compréhension et l'expression écrites dans la classe de français langue étrangère du point de vue du mode descriptif*. UNA Heredia.
- Peytard J. (1982). *Littérature et classe de langue FLE* Hatier.
- Peytard, J ; Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français – Les lieux d'une rencontre*. Hachette.
- Pozuelo Ivanco, J. M. (1992). *Teoría del Lenguaje Literario*. Cátedra.

- Roger, J. (1970). *Histoire de la littérature française. T.2 XVIII<sup>e</sup> XX<sup>e</sup>*. Armand Colin.
- Quirós García, E. (2005). La literatura en clase de idiomas extranjeros. *Revista Artes y Letras, Universidad Costa Rica*. (29) 299-306.
- Sacchi, S. et tel (1988). *Rimbaud: le poème en prose et la traduction poétique*. Tübingen : G. Narr.
- Sapir, E. (1949). *Language: An introduction to the study of speech*. Harvest Book.
- Saussure, F. de. (1993) *Curso de lingüística general*. Alianza.
- Séoud, A. (1997) *Pour une didactique de la littérature*. Hatier-Didier.
- Siouffi, G. ; Van Raemdock, D. (1999). *100 fiches pédagogiques pour comprendre la linguistique*. Bréal.
- Smith, A. (2005). *La grammaire en cours de langues: références et représentations en contexte costaricien*. Université des Antilles et de la Guyane.
- Ugalde J., Castro, Z. (2006). *Quelques propositions pédagogiques pour le développement de la capacité de structurer des narrations écrites dans la classe de français langue étrangère au niveau débutant*. UNA Heredia.
- Viala, A. et Schmitt, M. P. (1982). *Savoir lire*. Didier

## 7.2. Annexes

### 7.2.1 Enquête adressée aux enseignants de littérature en FLE

### 7.2.2. Enquête adressée aux apprenants de littérature en FLE

### 7.2.3. Instrument d'évaluation des fiches pédagogiques

## ENQUÊTE ADRESSÉE AUX ENSEIGNANTS DE LITTÉRATURE EN FLE

Ce travail fait partie du mémoire **PROPOSITION PÉDAGOGIQUE POUR L'EXPLOITATION DU TEXTE POÉTIQUE EN FLE** Avec le propos de recueillir des données on fait une enquête sur les opinions des enseignants en FLE et sur leurs expériences dans la rubrique de littérature.

Toute information obtenue sera confidentielle et employée pour nos propos statistiques. On remercie votre disponibilité.

**Consignes générales.** Cochez avec une croix (x). Expliquez votre réponse si vous êtes demandé de le faire.

### INFORMATION GÉNÉRAL

• Vous êtes:

1  Homme                      2   
Femme

• Age:

1  de 21 à 30 ans      2  de 31 à 40 ans      3  de 41 au delà

• Années d'expérience comme enseignant de FLE:

1  moins de 2 ans      2  de 2 ans à 4 ans      3  de 4 à 6 ans      4  de 6 au-delà

### SUR LA POÉSIE DANS L'ENSEIGNEMENT DE FLE

1. Donnez un ordre d'importance (de 1 au 7) aux rubriques suivantes dans l'enseignement de FLE

- Littérature
- Phonétique
- Grammaire
- Compréhension de l'oral
- Production de l'oral
- Compréhension de l'écrit
- Production de l'écrit

2. Croyez-vous que la poésie puisse être utilisée pour l'apprentissage d'une langue étrangère ?

1  Oui                      2  Non

Expliquez votre réponse :

3. A votre avis, la poésie facilite-t-elle l'apprentissage/enseignement du français ?

1  Oui 2  Non

Si votre réponse est affirmative, spécifiez selon les options suivantes :

- 1  Par sa valeur sonore
- 2  Le sens connotatif
- 3  Lexique
- 4  Grammaire
- 5  Quoi d'autre ?

Expliquez comment :

4. Considérez vous que la poésie peut être abordée en FLE ?

1  Oui 2  Non

Si oui, quand ?

- 1  A la fin du baccalauréat
- 2  Au lycée
- 3  Au début des études universitaires
- 4  Des études universitaires au niveau avancé
- 5  Pas nécessaire

Justifiez votre réponse :

#### SUR LES FIGURES DE STYLE

5. Savez-vous ce que c'est une figure de style ?

2  Oui (PASSEZ A LA QUESTION 6) 1  Non (PASSEZ A LA QUESTION 8)

6. Mentionnez les principales figures de style que vous connaissez

7. Connaissez-vous des exercices, activités ou modules qui utilisent les figures de style pour travailler le texte poétique en classe FLE?

2  Non

1  Oui

Expliquez votre réponse :

8. Croyez-vous qu'une proposition pédagogique traitant les figures de style soit utile aux apprenants en classe FLE?

1  Oui

2  Non

Expliquez votre réponse :

9. Mentionnez de suggestions, de recommandations, etc., afin d'améliorer la compréhension du texte poétique au sein d'un matériel pédagogique.

*Merci de votre temps*

*San José, Mai 2010*



## ENQUÊTE ADRESSÉE AUX APPRENANTS DE LITTÉRATURE EN FLE

Ce travail fait partie du mémoire **PROPOSITION PÉDAGOGIQUE POUR L'EXPLOITATION DU TEXTE POÉTIQUE EN CLASSE FLE** Avec le propos de recueillir des données on fait une enquête sur leur expérience d'apprentissage des apprenants de littérature en FLE.

Toute information obtenue sera confidentielle et employée pour nos propos statistiques. On remercie votre disponibilité.

**Consignes générales.** Cochez avec une croix (x). Expliquez votre réponse si vous êtes demandé de le faire.

### INFORMATION GÉNÉRAL

• Vous êtes:

1  Homme      2  Femme

Age: 1  de 17 à 22 ans    2  de 23 à 28 ans  
3  29 à 35 ans    4  de 36 ans au-delà

### SUR LA POÉSIE DANS L'ENSEIGNEMENT DE FLE

1. Avez-vous l'habitude de lire la poésie en espagnol ? 1  Oui    2  Non

2. Avez-vous l'habitude de lire la poésie en français ? 1  Oui    2  Non

3. Quelles difficultés trouvez-vous en lisant une poésie en français ?

- 1  Langage figuratif (métaphores, etc.)
- 2  Abondance de mots inconnus
- 3  Manque d'intérêt aux sujets « démodés »
- 4  Structures syntaxiques complexes
- 5  Style bariolé/Langue soutenue
- 6  Interprétation globale du poème

4. Croyez-vous que la poésie puisse être utilisée pour l'apprentissage d'une langue étrangère ?

1  Oui      2  Non

Expliquez votre réponse :

5. A votre avis, la poésie facilite-t-elle votre apprentissage du français ?

1  Oui    2  Non

Expliquez comment :

6. Considérez vous que la poésie peut être abordée en FLE ?

1  Oui    2  Non

Si oui, quand ?

1  Au niveau débutant    2  Au niveau intermédiaire    3  Au niveau avancé

Justifiez votre réponse :

## SUR LES FIGURES DE STYLE

7. Savez-vous ce que c'est une figure de style ?

1  Oui (PASSEZ A LA QUESTION 8)    2  Non (PASSEZ A LA QUESTION 9)

8. Mentionnez les principales figures de style que vous connaissez.

9. Connaissez-vous des exercices qui utilisent les figures de style pour travailler la compréhension d'un poème ?

2  Non    1  Oui

Expliquez votre réponse :

10. Croyez-vous qu'une proposition pédagogique traitant les figures de style soit utile aux apprenants en classe FLE ?

1  Oui    2  Non

Justifiez votre réponse :

*Merci de votre temps*

*San José, Mai 2010*



I. INFORMATION GÉNÉRALE:

Âge : .....

Genre : .....

Etudes : .....

Date: .....

II. COCHEZ L'OPTION LA PLUS PERTINENTE :

|  | Tout à fait d'accord | D'accord | Ni en désaccord ni d'accord | Pas d'accord | Pas du tout d'accord |
|--|----------------------|----------|-----------------------------|--------------|----------------------|
| 1. Considérez-vous que grâce aux documents 1, 2, 3 et 4, la lecture du poème <i>Le Guignon</i> de Baudelaire a été plus compréhensible.            |                      |          |                             |              |                      |
| 2. Considérez-vous que grâce aux documents 1, 2, 3, et 4, vous avez éprouvé une sorte de plaisir de lire.  |                      |          |                             |              |                      |
| 3. Lors de l'activité traitant la lecture du poème, considérez-vous que votre connaissance culturelle a augmenté ?                                 |                      |          |                             |              |                      |
| 4. La composition du poème à partir du repérage des figures de style (comparaison, métaphores) a contribué à améliorer la création de votre poème. |                      |          |                             |              |                      |
| 5. Les documents antérieurs au poème ont facilité la lecture de <i>Le Guignon</i> de Baudelaire, dans un niveau pareil à la langue maternelle.     |                      |          |                             |              |                      |
| 6. J'ai éprouvé beaucoup de choses à exprimer (commentaires) au moment de la discussion sur le sujet.  |                      |          |                             |              |                      |

III. COMMENTAIRES:

Merci de votre temps

Heredia, Octobre 2010



**SIDUNA**



\*FI19080\*