



Série de séminaires et journées scientifiques

-13-

Enseigner la poésie, enseigner par la poésie.

QUELLES PRATIQUES ET QUELLES PERSPECTIVES?

En hommage aux professeurs :

Mme. Aicha KAOUACHI  
Mme. Nacera CHAABANE  
M. Mustapha EL BERHILI  
M. Hassan EL BASRI  
M. M'barek ZINE EL ABIDINE

Publication du  
Centre Régional des Métiers  
de l'Éducation et de Formation  
de l'Orient

2022

المملكة المغربية  
وزارة التربية الوطنية  
والتعليم الأولي والابتدائي



المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق  
Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la formation de l'Orient



Journée d'étude organisée par

le Département de Français au Centre régional des  
Métiers de l'Éducation et de la formation  
le 03 juillet 2021

Textes réunis par :

Jamal LAHBIL

## **De l'étude de la poésie à la lecture des poèmes, ou quand les savoirs méta-poétiques ne font des apprenants ni des poètes en herbe imaginatifs ni des amateurs de la critique de l'art.**

**Abdelaziz DADI**  
*Inspecteur pédagogique, DP Taourirt, AREFO*

### **Préambule :**

Historiquement, l'enseignement/ apprentissage de la poésie<sup>1</sup> au collège et au lycée au Maroc, dans le cadre du français langue étrangère, a été toujours inscrit au curriculum et aux programmes (MEN, 2002, 2007, 2009). Les corpus des textes poétiques, tels qu'ils sont programmés et exploités, ont toujours alterné les grands auteurs classiques (Hugo, Baudelaire, Rimbaud, etc.), les nouvelles tendances en poésie nées au XXème siècle (poèmes en prose, etc.) ou les autres formes rythmées (chansons, etc.). Cette réalité n'a pas pu, en revanche, doter la pédagogie du texte poétique d'un statut curriculaire ou pédagogique privilégié.

Dans le cadre de la didactique du français langue maternelle, le constat d'échec est déjà clairement établi. L'enseignement de la poésie semble, en effet, être devenu problématique et les enseignants se sont trouvés *ipso facto* devant des impasses méthodologiques (Canvat et Legros, 1997). La poésie n'existerait que pour servir la lecture méthodique et l'apprentissage

<sup>1</sup> Ne sont visés par cette réflexion que les poèmes classés comme tels, produits par des poètes reconnus et réunis dans des recueils de poésie : poèmes classiques, poèmes en prose, poèmes à formes fixes, etc. Les textes en prose, qui pourraient contenir des passages poétiques ou qui sont traversés par une expression poétique quelconque, n'en font pas partie.

du commentaire composé, où les poèmes sont présentés, « à l'issue d'une analyse d'une haute technicité (...), comme un exercice de « rhétorique descriptive » au service d'un « modèle culturel » et d'une « représentation stéréotypée » (Canvat et Legros, 1997).

Puis, la récupération de l'enseignement de la poésie -au même titre que celui du théâtre et du roman- par la didactique du français langue étrangère, aurait eu les mêmes effets qui auraient, été incorporés dans les pratiques de classe à tous les niveaux. Aucune adaptation didactique n'a été en effet effectuée pour les « programmes » du lycée marocain ayant trait à l'introduction des œuvres intégrales et de la lecture méthodique (Bourdereau, 2006). Dans cette logique, les pratiques n'ont pas tardé, faute de formation, à adopter les démarches de la didactique du français langue maternelle (Dadi, 2018), et, partant, à reproduire ses dérives.

Ainsi, le discours des orientations curriculaires et pédagogiques, puis, dans son sillage, les pratiques pédagogiques ont conféré au texte poétique un statut subalterne. Réduit, d'une part, à un contenu mis au service d'une compétence de nature différente au collège, annexé, d'autre part, au projet pédagogique autour d'œuvres intégrales au lycée, il est largement tributaire des convictions personnelles ou empiriques des enseignants et de certaines orientations somme toute « sacralisées » dans les documents d'accompagnement. Il serait ainsi réduit à un simple prétexte pour des séances de lecture ou de langue soumises tantôt à des applications canoniques et universelles de surface (stylistiques, « métriques », etc.) tantôt à des relevés hétéroclites d'indices linguistiques.

Du coup, en empruntant les démarches méthodologiques à ces activités (lecture méthodique, cours magistral, etc.), il finit par contracter leurs faiblesses : le circuit didactique adopté néglige l'apprenant et ses attentes psychoculturelles ; les enseignements proposés sont formels, exhaustifs et académiques (Raymond, 1997, 1998) ; les textes choisis, rédhibitoires et stéréotypés (Martin, 2010), ne sont pas représentatifs de la diversité des créations poétiques et à force d'être surexploités et reprogrammés au même titre que les autres supports, ils deviennent « vétustes » et « démodés » (Dadi, 2012).

Le cours de « poésie »<sup>1</sup>, tel qu'il est observé, qui se résume à un ensemble de savoirs descriptifs, à caractère académique, appliqués à un poème, reflète plus une activité de diffusion des crédos des *Arts poétiques*<sup>2</sup> qu'une situation d'apprentissage. De bout en bout, l'enseignant, qui aurait puisé les contenus de son cours dans des ouvrages hautement spécialisés (traités, encyclopédies, etc.) sans transposition didactique, multiplie le décalque des procédés de la métrique sur les vers figés du poème retenu et réduit le poète au statut de versificateur sans inspiration. Ni l'apprenant, ni le poème ne sont sollicités. L'apprenant est réduit au rôle de consommateur d'un type de savoirs qui dépassent son entendement et qui ne répondent pas à ses aspirations. Le poème est étouffé par « *trop d'échafaudages théoriques, trop de relevés d'occurrences, de couplages systématiques* » (Joubert, 1988) et se transforme à longueur de la séance en une arène où les relevés linguistiques ou stylistiques gratuits bousculent les digressions académiques de tous les types<sup>3</sup>. Le mode « enseignement » prend le dessus sur le mode « apprentissage ». La même matrice est appliquée, les mêmes savoirs ressassés, qu'il s'agisse d'un poème français ou francophone, romantique ou parnassien, à forme fixe ou à vers libre, qu'il s'agisse de **Senghor** ou de **Ronsard**, qu'il s'agisse de *L'albatros* ou de *L'homme qui te ressemble*. Une forme de poésie universelle et figée est enseignée au détriment de l'apprentissage d'une gamme variée d'expressions poétiques, porteuses pourtant d'expériences humaines singulières et contextuelles.

Cette situation problématique est donc à l'origine de cette réflexion qui tentera simultanément d'analyser les dérives des cours de poésie et de proposer des pistes de réflexion susceptibles d'améliorer les conceptions et

---

<sup>1</sup> Les enseignants semblent éviter les activités liées à la poésie. Sur des milliers de cours observés dans le cadre de notre mission d'encadrement et de contrôle pédagogiques depuis 1998, nous n'avons pu en observer qu'une vingtaine environ. Certains constats sont en effet puisés dans des rapports rendant compte de ces cours

<sup>2</sup> L'art poétique est un traité de l'art de la poésie ; c'est un ensemble de règles et de préceptes qui constituent un canevas à respecter par les poètes et un référentiel standard pour le critique de l'art. Le plus célèbre est celui de Nicolas Boileau (1636-1711).

<sup>3</sup> Tous les types des rimes, de strophes, de vers, de procédés métriques, etc. sont rappelés sans que cela soit cohérent ou justifié pédagogiquement.

les pratiques.

## 1- L'enseignement/apprentissage de la poésie : quelques repères

Les indications fournies par les textes officiels d'accompagnement, à savoir les *Orientations pédagogiques* (MEN, 2007, 2009) à propos d'une « pédagogie de la poésie » étant lacunaires et trop générales<sup>1</sup>, on se fie souvent à ses convictions ou à ses préférences pour planifier et gérer des cours de poésie, généralement greffés sur les autres apprentissages organisés eux autour d'une compétence ou d'un projet séquentiel.

En outre, L'hostilité de l'environnement socioculturel, qui se traduit par une banalisation du « faire » poétique, propagée par la prolifération de rimailleurs, par une tendance parodique et grotesque de « faire des vers », favorisées notamment par l'accès facile au web et la création d'espaces « poétiques » numériques, responsabilise davantage le cours de poésie et le dote de nouvelles missions pour réhabiliter la place, le statut et le rôle de la poésie tant au niveau de la formation cognitive que psychoculturelle.

La poésie, en tant qu'activité artistique et existentielle, est au cœur de plusieurs disciplines cognitives ou culturelles notamment la philosophie, la critique littéraire (Stevenson, in Genette 1992) et la psychanalyse (Jean, 1994), etc., dont certaines applications, adaptées aux pratiques pédagogiques et éducatives, fourniraient des éléments de conception d'outils d'enseignement/apprentissage (objectifs, de méthodologies, de contenus, etc.).

Ainsi, elle peut être appréhendée selon plusieurs angles (Joubert, 1988) : comme un « art du langage » qui dévoile une expérience linguistique singulière soutenue par une architecture lexicale et stylistique raffinée et élaborée, comme une « catégorie esthétique » à incidences génériques variées imprégnée par une culture et une civilisation ou comme une source d'imagination, de sensibilité et d'émotion sous-jacentes à une vision du

---

<sup>1</sup> Aucun scénario pédagogique/didactique proprement dit destiné à l'apprentissage de la poésie n'est proposé.

monde personnelle, mais qui aspire à l'universalité.

L'enseignement/apprentissage de la poésie est appelé donc à dépasser les écueils cognitifs et méthodologiques détectés et à s'appuyer sur des référentiels capables de construire des apprentissages véritables des poèmes et par les poèmes.

### **a- Didactiser un poème: risques de détournement et opportunités d'apprentissage**

Pédagogiquement et didactiquement, le support poétique constitue une aubaine pour les activités d'enseignement/apprentissage. S'il se partage plusieurs objectifs d'apprentissage avec les autres types ou genres fictionnels ou fonctionnels<sup>1</sup>, il révèle, comme chaque genre, des spécificités liées à sa forme, à ses finalités et à ses effets. C'est « *un genre court susceptible d'offrir de nombreux supports pédagogiques dès les débuts de l'apprentissage* » (Riquois, 2009). En fonction de l'âge, de la maturité des apprenants, du niveau scolaire, des priorités éducatives et des exigences curriculaires, différentes formes poétiques sont envisageables : de la comptine au sonnet, de la fable à l'ode, de la chanson au pantoum, etc. En classe, la poésie, qui ne doit pas être introduite comme un ersatz incommode ou comme une activité de remplissage curriculaire, doit faire l'objet d'une réflexion favorisant des apprentissages significatifs. Il est évident que toute didactisation ou toute transposition d'un document authentique est une opération de détournement de ses finalités originelles<sup>2</sup>, qu'il subisse des modifications par l'ajout, la suppression ou la substitution<sup>3</sup> ou qu'il préserve sa forme initiale.

<sup>1</sup> Récits, textes médiatiques, extraits dramaturgiques, etc.

<sup>2</sup> Les finalités originelles d'un texte ne concernent pas, sauf pour des cas de genres didactiques, l'apprentissage d'une langue ici et maintenant. C'est pourquoi, la récupération de certains supports littéraires ou autres, dans leur état brut sans transformation ou didactisation, qui dévie vite vers le formalisme et le technicisme, n'a pas toujours été concluante. Il est temps donc que la notion de « document authentique », telle qu'elle est adoptée et diffusée, soit revue à la lumière des théories de transposition didactique et de la logique de didactisation.

<sup>3</sup> Cette adaptation (ou ce détournement) est généralement faisable pour les extraits en prose (réécriture d'une phrase, suppression d'une expansion, etc.). La logique du choix d'un extrait est, elle-même, une forme de détournement puisque le choix suppose préalablement un écartement ou un rejet. Théoriquement, pour servir des objectifs didactiques précis, et

Le cas de la poésie est un peu spécifique étant donné la valeur de ses formes, l'importance de sa dimension rythmique, sa stabilité syllabique, etc. Sa didactisation suppose donc un travail de déconstruction et de reconstruction qui tente de négocier un compromis entre ses finalités initiales et les finalités éducatives, pédagogiques et didactiques ici et maintenant. A ce niveau, elle pourra développer à la fois des « tâches d'expression personnelle », « le pastiche accompagné par les exercices de lecture à voix haute et de prononciation [puisque] le caractère rythmique et sonore des poèmes semble bien adapté à ces exploitations » (Riquois, 2009)

Le texte poétique est donc exploitable dans toutes les activités d'enseignement/apprentissage selon des objectifs d'apprentissage adaptés : linguistiques, thématiques, axiologiques, culturels, psychologiques, etc., et dilués dans tous les domaines d'apprentissage reconnus : lecture, langue, oral et écrit.

#### **b- « La rencontre d'une intention et d'une attention » (Genette, 1992)**

L'activité de lecture implique l'existence d'une interaction triadique qui peut créer du sens et réaliser un cumul cognitif et culturel constitutif d'une expérience de lecture en développement continu: le créateur, son objet créé et le récepteur. Les études immanentes ou outrancièrement structurales, qui ont longtemps sévi dans les activités dédiées à la poésie, ont réduit les poèmes à de simples prétextes pour servir des savoirs préalablement fixés. L'objet est ainsi aliéné, le poète renié et le récepteur-apprenant marginalisé.

Or, la poésie, fruit de conditions historiques, culturelles et psychologiques spécifiques, est l'expression d'une expérience singulière et d'une plénitude littéraire qui participe à la construction d'une vision du monde à travers un prisme cognitif, linguistique et esthétique. Joubert (1988) note que « dans une même culture, la conception de la poésie varie

---

principalement lors de la phase de découverte et de compréhension, un poème peut également subir ce détournement, au prix évidemment d'un travail d'orfèvre minutieux qui garantit au poème un rythme, un sens, une visée, une symbolique, ... mais, qui peut être reprendre sa forme pendant les phases de conceptualisation et d'interprétation.

---

en fonction de l'évolution historique et sociale ». Il convient donc d'inventer les stratégies adéquates qui valorisent la pensée et la philosophie du poète et qui garantissent l'implication de l'apprenant à partir d'un poème hissé au rang d'œuvre d'art et dégagant toute son humanité et son esthétique. La rencontre d'un poète, à travers son œuvre, avec des lecteurs à des époques différentes ou dans des lieux différents aboutirait, lors de chaque expérience de lecture, à un sens inédit et à une représentation nouvelle.

### **c- De la poésie aux poèmes : la diversité, encore et toujours.**

L'approche du texte poétique, telle qu'elle est décrite *infra*, privilégie le travail en classe sur un savoir méta-poétique qui est généralement déconnecté de la réalité des poèmes « choisis ». C'est un ensemble de préceptes, de notions, de procédés, de techniques classées dans les manuels ou les ouvrages sous l'étiquette « poésie » qui sont appliqués sans discernement à tous les poèmes abstraction faite de leur époque, de leur auteur, de leur thème, de leur finalité, de leur esthétique, etc. Le traitement successif des poèmes n'est alors qu'une seule reproduction méthodologique formelle qui les transforme en une entité unique, immuable, stéréotypée et figée. Cette pureté formelle et théorique ne rend pas toujours compte des variations inhérentes aux fluctuations culturelles, aux mutations esthétiques et aux changements des idées et des idéaux. Les critères ou les standards d'un poème ne sont pas universels au niveau de la forme et des thèmes. Didactiquement, les apprenants ont longtemps supporté le diktat d'un seul type de savoir momifié, rebutant et descriptif. Or, chaque poème est une opportunité pour cultiver l'imagination et développer la curiosité esthétique, sans oublier l'imaginaire qui doit être pris en compte à tous les niveaux de scolarité (Jean, 1994) sous forme d'une « *pédagogie de l'imaginaire* », qui, « *mue par la créativité* », permet de « *relier l'imaginaire de chaque enfant, de chaque adolescent à des archétypes universels, féconds et fécondants* » (Jean, 1994).

Or, au sein d'une pratique uniformisante, les apprenants sont privés de ces opportunités. S'ils n'ont pas la prétention de devenir poètes, même en herbe, ou critiques de l'art, même durant leurs heures perdues, ils aspirent au moins à s'épanouir et à apprécier une pluralité d'expressions et une variété

Enseigner la poésie, quelles perspectives ?  
de modalités de création et une large représentativité de poèmes.

## 2- Incidences sur les pratiques de classe :

En général, l'apprentissage de la lecture, y compris celui de la poésie, en milieu scolaire suppose la construction d'un processus psychocognitif, récursif et modulaire, sous forme de trois capacités psycho-cognitives fondamentales à savoir déchiffrer, comprendre et interpréter susceptibles de doter les apprenants de réflexes et de comportements tels qu'ils sont pratiqués dans la vie réelle (**Dadi, 2020**). Lire un poème, dans ce même contexte, s'inscrit certes dans la même démarche cognitive, psychologique et méthodologique, mais se démarque par la prise en compte de certaines spécificités liées au genre « poésie » par opposition aux autres catégories (roman, théâtre, etc.) : forme, rythme, syntaxe, visée, etc. En classe, la mise en œuvre didactique d'un poème peut détourner la dérive des méthodes technicistes et formelles en interrogeant, en plus de sa forme, son ancrage humaniste, ses référents socioculturels, sa spécificité linguistique et stylistique, ses effusions humaines, etc.

Les indications fournies par **Joubert (1988)** relatives à la filiation historique, culturelle et idéologique qu'entretient la poésie avec la mémoire, la magie, la connaissance, le mythe, le rêve, le plaisir, l'inspiration, etc. pourraient en effet constituer des pistes de réflexion didactique autour du traitement des poèmes.

Corrélativement, l'enseignement/apprentissage du texte poétique est appelé à inventer une formule à gérer les différentes tensions entre la forme et le contenu, la création et la réception, la raison et le cœur, l'utile et l'agréable, l'imagination et le rationalisme, l'expérientiel et l'existential, etc. Ces entités dichotomiques pourraient être injectées dans l'apprentissage des trois capacités essentielles susmentionnées inhérentes à une compétence de lecture.

a- **Le déchiffrement**, qui mobilise des facultés psychomotrices, affectives et cognitives, et qui se situe au confluent de la phonétique, la phonologie, la sémiologie, l'orthographe, etc., rend compte, à un niveau élémentaire, de la perception d'un poème dans sa dimension phonémique et

graphémique où les activités proposées sont censés amener l'apprenant à décoder les signes linguistiques, à prononcer des unités alphabétiques réduites (lettres, syllabe, mots) et des unités textuelles plus étendues (vers, strophe, etc.), puis, à un niveau plus élaboré, de la manipulation para-verbale du poème à travers une lecture expressive susceptible de suggérer un sens, une sensation, une ambiance, une harmonie, etc.

Le déchiffrement « primitif », puis la diction selon des normes prosodiques reconnues, constituent des étapes fondamentales dans l'apprentissage de la dimension orale et rythmique du texte poétique. En classe, les activités de la lecture et de l'oral (notamment la poésie diction) seront dédiées à développer ce type de capacités, au niveau de la réception à travers l'écoute de poèmes déclamés ou chantés, d'enregistrements suggestifs, de lectures magistrales, et au niveau de l'expression, à travers des exercices phonétiques et suprasegmentaux, des récitations en chœur, des lectures vocales et individuelles, etc. La valeur mnémotechnique de la poésie pourrait fournir également des activités de restitution ou d'anticipation utiles au développement de la mémoire.

Déchiffrer est une capacité dont les niveaux d'acquisition ne sont pas soumis à une date de péremption ; tant qu'ils ne sont pas maîtrisés, leur réapprentissage reste toujours prioritaire<sup>1</sup> (Dadi, 2020), surtout pour la poésie. Et comme toute capacité, le déchiffrement, en tant que prise de conscience des phonèmes et des graphèmes, peut évoluer et se perfectionner pour devenir l'expression orale d'un idéal et la parole profonde d'une culture.

b- **La compréhension** signifie globalement la capacité d'établir des relations entre les constituants d'un texte (mots, phrases, strophes, etc.) et le sens qu'ils véhiculent. Un apprenant qui prétend comprendre le contenu d'un texte poétique ou en prose est celui qui peut répondre à la question : *que dit l'auteur dans le texte?* (Reuter, 1992), c'est-à-dire qui peut, tout en restant fidèle au contenu du texte, dégager un sens au premier degré, apparent, consensuel et unique. Il est vrai que l'assimilation de ce sens dépend de la

<sup>1</sup> Il est une croyance largement admise qu'il est déconseillé d'apprendre le déchiffrement pour des niveaux scolaires avancés sous prétexte qu'il doit faire l'objet d'apprentissage exclusivement aux niveaux inférieurs.

capacité d'une part de dénouer les différents niveaux<sup>1</sup> du texte et d'en reformuler le fonctionnement et le contenu, d'autre part de choisir parmi les différentes significations des mots et des expressions conditionnées par la pensée de l'auteur et le contexte linguistico-social celles qui conviennent au contexte linguistique immédiat. Ce but suppose que « *la compréhension doit nécessairement contourner ou aplanir les obstacles dressés par la forme, la structure et les idées* » (Falardeau, 2003).

Comprendre un poème particulier signifie donc la découverte, par les apprenants, du sens des mots, l'ampleur de l'écart stylistique, le rapport des allitérations, des assonances et des rimes avec les sensations et les sentiments, la teneur et les marques de la subjectivité, la combine entre la syllabation et les variations rythmiques, les sens des images ou des figures de style, la structure et la beauté de la formule et de l'aphorisme, etc. Ainsi, la compréhension d'un poème, qui ne doit être pour autant exhaustive ni définitive, est une occasion pour les apprenants d'acquérir des connaissances linguistiques ou encyclopédiques, de découvrir les variétés typologiques, génériques, expérientielles et esthétiques..

La réflexion didactique, à ce niveau, prévoirait un travail sur la forme qui tend à démêler, d'une façon calculée et progressive, les niveaux hiérarchisés et interactifs (**paratextuel, linguistique, etc.**) et les niveaux profonds (**thématique, stylistiques, etc.**)

c- **L'interprétation** est un processus psychocognitif qui consiste, pour un apprenant, à la suite de la compréhension et l'appropriation du sens apparent d'un texte poétique ou en prose, de déborder les frontières sémiotiques de celui-ci pour s'aventurer dans la spéculation sur la pluralité des sens et sur l'exploration herméneutique (Falardeau, 2003). Il s'agit de cultiver l'imagination des apprenants et élargir leur imaginaire en leur facilitant l'accès personnel et unique à des univers insolites, exotiques, merveilleux, infinis, ...

La gestion didactique, telle qu'elle est observée, à caractère

---

<sup>1</sup> Paratextuel, linguistique, stylistique, lexical, thématique, rhétorique, etc.

uniformisant et superficiel, empêche justement le développement de ce processus. Elle impose une « lecture » universelle de surface qui ne peut générer, au mieux, qu'une juxtaposition de deux instances : des standards théoriques externes appliqués superficiellement à un texte poétique statique et décontextualisé.

À l'instar du déchiffrement et de la compréhension, l'interprétation, qui boucle le cercle de lecture, doit faire l'objet d'un apprentissage. Pour la poésie, elle réhabilite le rapport dynamique entre un poème, son auteur et son lecteur, déniche les renvois culturels et cognitifs cachés et reconstitue les expériences humaines et humanistes sous-jacentes. La mise en œuvre de ces processus est même de doter les apprenants de réflexes fondamentaux pour la lecture en général et pour l'appréciation, à sa juste valeur, du texte poétique.

Sur le plan didactique, un travail sur l'interprétation, qui donne du sens et de la légitimité littéraires et culturels aux poèmes, permet de réfléchir sur des « indices révélateurs qui dissimulent un secret intertextuel ou qui s'infiltrent dans un méandre hypertextuel » (Dadi 2020). Il s'agit d'établir par exemple que telle allitération cache telle sensation, que tel conditionnel renvoie à tel balbutiement ou à telle hésitation humaine, que telle rime évoque tel souvenir, que tel rejet ou contre-rejet insinue tel rapport aux autres ou à l'espace, que telle apostrophe exprime telle douleur ou telle invocation mystique, etc.

Si tel est le cas, plusieurs activités, qui reposent « essentiellement sur le jeu, la création et le plaisir de découvrir » (Fellahi, 2018) et qui s'appuient sur les apprentissages capitalisés (savoirs linguistiques et encyclopédiques, savoir-faire et capacités, savoir-être, attitudes, etc.), peuvent être prévues : en plus de la diction, la compréhension et l'interprétation, les apprenants auront l'occasion de faire valoir leurs acquis artistiques et rhétoriques en s'investissant, notamment lors des activités de l'écrit<sup>1</sup>, dans des activités de pastiche, de création, d'imagination...

<sup>1</sup> D'autres espaces parallèles de créativité sont à mettre en place : ateliers de poésie, clubs littéraires ou artistiques, séances de karaoké, etc.

## **Conclusion :**

Apprendre à lire un poème dépend d'un ensemble de choix didactiques encadrant tout le processus d'enseignement/apprentissage (objectif d'apprentissage, choix du support, stratégies à développer, etc.) susceptibles de neutraliser le traitement universel, figé et répétitif de la poésie au profit d'une réflexion ouverte sur une diversité d'expériences poétiques.

Les enjeux formateurs d'une telle approche sont multiples. Les apprenants sont encadrés sur les plans cognitif, psychologique et culturel. Ils acquièrent des savoirs linguistiques et encyclopédiques, s'approprient les visées des poèmes et les possibilités de faire de la poésie par imitation ou par création.

Il ne s'agit pas pour autant de faire des inventaires exhaustifs et figés des types de rimes ou de vers, de figures stylistiques, de techniques syntaxiques spécifiques, mais plutôt d'aborder chaque poème comme une expérience humaine où la forme et le contenu, le cognitif et l'imaginaire, le spécifique et l'universel, etc. se solidarisent pour offrir une occasion d'apprentissage de savoirs, de comportements, de valeurs et d'expériences capables de fonder une vision du monde faite de mots, de beauté et d'épanouissement.

Animer un cours de poésie enfin nécessiterait une culture poétique approfondie et l'appropriation de ses annexes et de ses extensions (**mythes, courants littéraires, arts poétiques, art**, etc.). Il exige ensuite un travail de transposition qui apprivoiserait et didactiserait les poèmes et impliquerait les apprenants.

---

## **Bibliographie :**

---

- Bourdereau, Frédéric, « Politique linguistique, politique scolaire : la situation au Maroc », in *Le français aujourd'hui*, 2006/3 (n°154), pp : 25-34, <https://doi.org/10.3917/lfa.154.0025>;
- Dadi, Abdelaziz, « Des fondements aux pratiques et des pratiques aux fondements : une esquisse d'un modèle curriculaire du français au collège », *Cahiers de l'éducation et de formation*, CSEFRS, Maroc, 2012, n° 6/7, p.32-45 ;

- Dadi, Abdelaziz**, « Quand les disciplines non linguistiques (DNL) sont enseignées en français ; enjeux linguistiques, curriculaires et pédagogiques », *Recherches Pédagogiques*, revue publiée par l'AMEF, n° 19, 2018, pp : 9-27 ;
- Dadi, Abdelaziz**, « Les contenus numériques et le projet de l'apprenant 3.0 : investir dans l'apprentissage de la lecture », in *L'apprentissage numérique et le développement des compétences du IIIème millénaire*, ouvrage collectif ; coordination : Mahrir, Mohamed et Brahime, Zohra, Rabat, 1<sup>ère</sup> édition, décembre 2020, pp : 27-40 (Actes du colloque international organisé le 4/5 décembre 2020 par ECOALTA (groupe de recherche au CRMEF Rabat-Salé-Kénitra) ;
- Falardeau, Erick**, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, 2003, vol. 29 (n°3), pp : 673-694, DOI : <https://doi.org/10.7202/011409ar> ;
- Fellahi, Salma**, « L'enseignement de la poésie au Maroc », in *Didactique, Sciences Cognitives et Littérature*, n°1, 2018, 10p ;
- Genette, Gérard**, « Présentation », in *Esthétique et Poétique, textes réunis et présentés par Gérard Genette*, éditions Seuil, 1992, pp : 7-8 ;
- Jean, Georges**, « Imaginaire », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et la formation, collections « réf. »*, dir. Champy et Etévé, Nathan, Paris, 1994, pp : 513-515 ;
- Joubert, Jean-Louis**, *La poésie*, Armand Colin, Paris, 1988, 168p ;
- Legros, Georges, et Canvat, Karl**. « Enseigner la poésie moderne? ». In: *Pratiques*, n°93, 1997. pp. 5-29. [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1997\\_num\\_93\\_1\\_1792](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1997_num_93_1_1792) ;
- Martin, Serge**, « Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français », Armand Colin, *Le français aujourd'hui*, 2010/2 n° 169, pp : 3-14 ;
- MEN, Livre blanc, révision des curricula, 2002 ;
- MEN, Orientations pédagogiques générales et programmes pour l'enseignement apprentissage du français au lycée, 2007 ;
- MEN, Programmes et Orientations pédagogiques pour l'enseignement apprentissage du français au collège, 2009 ;
- Raymond, Michel**, « La lecture méthodique à la lumière des Instructions officielles : une obscure clarté », *Pratiques*, 1999, n° 101/102, pp : 77-94 ;
- Raymond, Michel**, « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », *Pratiques*, 1998, n° 97/98,

pp : 59-103 ;

Reuter, Yves, « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle ». In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°76, 1992. pp. 7-25; disponible sur : doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1992.1675>, [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1992\\_num\\_76\\_1\\_1675](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1992_num_76_1_1675);

Riquois, Estelle, Pour une didactique des littératures en français langue étrangère: du roman légitimé au roman policier. *Linguistique*. Université de Rouen, 2009. Français. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00403124/document> ;

Stevenson, Charles, Leslie., « Qu'est-ce qu'un poème ? », in *Esthétique et Poétique, textes réunis et présentés par Gérard Genette*, éditions Seuil, 1992, pp : 157-201.

Livre :

**Enseigner la poésie, enseigner par la poésie.  
Quelles pratiques et quelles perspectives ?**

Auteur :

**Ouvrage Collectif**

Textes réunis par :

**Jamal LAHBIL**

Editeur :

**Centre Régional des Métiers de l'Éducation  
et de la Formation de l'Oriental**

Imprimerie :

**Cortoba – Oujda**

Année :

**2022**

Dépôt légal : **2022MO2537**

ISBN : **978-9920-9430-8-6**