

Le couloir bleu des vers éclatés ou lorsque la poésie devient un accès à la littéracie

Youcef ATROUZ
Université d'Annaba

Résumé

Issue des travaux de recherche récents et calqué sur le mot anglais "literacy", la littératie / littéracie (selon l'orthographe des uns et des autres) s'avère un concept clé pour la didactique des langues (désormais DDL).

Effectivement, la DDL s'ingénie à comprendre et à optimiser (surtout !) les actes et les pratiques de l'écriture / la lecture en mettant l'accent sur les éléments culturels, cognitifs et matériels mis en œuvre lors de l'acte d'écrire / de lire, et tout en insistant sur les articulations (possibles) qui se dégagent du contexte où s'inscrit une telle action didactique (culture de l'écrit / culture de l'oral, pratique scolaire / extrascolaire, etc.).

En partant de cette conviction qui fait que la littéracie est "didactisable" / à didactiser, on présentera à travers cet article une expérience menée en classe de français où des apprenants algériens ont été appelés à écrire des poèmes. Cette pratique est loin d'être familière pour ces apprenants qui ont pris l'habitude de "confectionner" des textes qui relèvent de l'ordre du narratif, du descriptif ou de l'argumentatif.

Dans un premier temps, on donnera une idée sur le contexte général de cette expérience (lieu, apprenants, etc.), les postulats théoriques et le positionnement épistémologique qui sous-tendent de telles croyances scientifiques. Ensuite, on abordera la construction didactico-pédagogique de cette expérience et on insistera sur la mise en œuvre de "l'action scripturale", ses difficultés et ses spécificités culturelles. Dans un dernier temps, on proposera un bilan général, des suggestions "didactiques" et de nouvelles interrogations afin d'éclairer de nouveaux sentiers "littéraciques".

Mots clés : Littératie / littéracie – Didactique – Contextualisation – Plurilinguisme – Écriture - Culture.

المخلص

يصعب تمكين المتعلمين من الكتابة الإبداعية وبخاصة إذا كانت أداة التعلم هي اللغة الأجنبية ، كما هي الحال للمتعلّم الجزائري باللغة الفرنسية، ويتجلى مكن الصعوبة في التصوّرات المتعلّقة بآليات الكتابة الإبداعية وتقاليدها، فعلى الرغم من محاولة ممارسة زمنا طويلا إلا أنّ العملية لم تكّلل بالنجاح.

سنحاول إذن، في هذا المقال تقديم تجربة إبداعية شعرية، والتي ما تزال بعيدة التمكّن من لدن المتعلّم الجزائري؛ وهذا لتعلّقه أكثر بالنصوص النثرية التي أولت لها المنظومة المدرسية الجزائرية عناية خاصة. وسنحاول عرض هذه التجربة في مناخها العام، ونردفها بتبيان الدوافع العلمية والتنظيرية التي أسستها، دون أن نغفل ذكر الصعاب التي واجهتها هذه التجربة، ومن ثمّ نتوجّها بجملة النتائج والاقتراحات التي تدعم مشروعنا فيه.

Abstract

Based on the recent research works, the literacy appears to be a key concept for language didactics (known as LD). Actually, LD as at understanding a optimizing the acts and practices of the writing / reading by accentuating the cultural, cognitive and material elements used during the act of writing / reading, insisting at the same time on the possible articulations emanating from the context of didactic action.

Beginning from this conviction which makes that literacy is "didactic", i.e. it can be studied in didactics, we will present a French classroom experience among Algerian learners who were asked to write poems. This practice is far from being familiar for these learners who were accustomed to write narrative or descriptive or argumentative types of texts.

First, we will give an idea about the general context (place, learners, etc.), the theoretical and epistemological bases. Second, we will deal with the didactico-pedagogical construction / framework of this experience, insisting on the writing act itself, its difficulties and its cultural specificities. Finally, we will propose a general conclusion, didactic suggestions and new interrogations in order to open new literacy research axes.

Key words

Literacy - didactics – contextualization – writing – culture

« *Il y'a pourtant de la poésie dans tous les êtres capables d'affections vives et profondes.* » Madame de Staël

Introduction

À travers leur longue Histoire commune, la littérature et l'enseignement des langues ont entretenu des relations qui relèvent parfois de l'étrange et parfois du paradoxe étant donné qu'elles se partageaient entre le rejet / exclusion et le maintien / acceptation. À cet effet, il est nécessaire de rappeler que le texte littéraire longtemps favorisé par les méthodes traditionnelles s'est trouvé écarté et exclu par les méthodes "sgavistes" puis récupéré, à nouveau, par les approches communicatives. À l'heure actuelle, il est propulsé au premier rang dans les approches dites actionnelles et interculturelles où il jouit d'une importance capitale.

Dans ce "branle-bas" et dans ce va-et-vient entre l'attraction et la répulsion, des questions s'imposent et doivent être posées: pourquoi doit-on enseigner la littérature / la poésie? Quelle place réserve-t-on au texte littéraire en général et à la poésie en particulier dans l'enseignement de FLE en Algérie? Est-il avantageux et utile d'appréhender la poésie dans les classes non littéraires? Ou au contraire, faut-il la délaissier et chercher, par conséquent, d'autres outils et d'autres types de textes pour assurer la rentabilité et l'efficacité? Comment peut-on amener les apprenants à écrire un poème?

À travers une expérience que j'ai menée, à maintes fois, avec des apprenants à profil différents (collégiens, lycéens, étudiants en médecine, ingénieurs en mines, etc.), je tenterais d'apporter quelques éléments de réponses et j'essaierais de démontrer qu'il est possible, dans une démarche socio-constructiviste, d'amener des apprenants à produire des poèmes.

Didactique de FLE, contexte éducatif et production écrite

Il est à remarquer que dans le cycle moyen et secondaire, le poème / texte poétique ne représente que 10% de l'ensemble des textes supports proposées. La question lancinante qui pèse

sur le système éducatif algérien est quelles sont les raisons qui sont derrière une telle situation? Comment peut-on expliquer le fait que la programmation officielle ne propose / n'impose pas l'étude ou l'analyse d'un poème tout au long de ces deux cycles qui s'étalent sur sept longues années?

Cela peut paraître paradoxal mais selon ma connaissance et mon expérience d'apprenant que j'étais et celle d'enseignant que je suis, nombreux sont les enseignants qui, à titre individuel, proposent des poèmes à lire (au sens littéral du terme), moins ceux qui les analysent en classe de FLE et encore sont rares ceux qui s'efforcent à amener leurs apprenants à les produire. En d'autres termes, même ces 10% de textes supports ne sont pas suffisamment exploités en classe de FLE.

Bien entendu, multiples sont les raisons qui expliquent cette rareté (pour ne pas parler d'exclusion) de la production de poèmes dans les classes de FLE en particulier et dans les classes de langues étrangères en général. Je retiendrai ici trois raisons qui me semblent comme les plus importantes. La première relève de ce que j'appellerai la "dimension linguistique" où le niveau de maîtrise de la langue française fait obstacle à ce genre d'activité. Afin de mieux prendre en compte cette première dimension, je suis contraint de rappeler que beaucoup d'enseignants algériens trouvent que l'enseignement / apprentissage du français est en train de passer par des moments de "crise" (Atrouz, 2011 et aussi Bouanani, 2008).

À cet égard, deux chiffres apparaissent à mes yeux comme suffisamment révélateurs. Le premier est celui de 74% des enseignants interrogés par Fari Bouanani (2008:228) trouvent que l'enseignement / apprentissage du français passe par des moments pénibles "maculés" par l'indifférence et la désaffection. Le deuxième est encore plus alarmant: 96% des enseignants que j'ai sollicités pour les besoins d'un autre travail pensent que le niveau de leurs apprenants est inquiétant et même décevant (Atrouz, 2011:27).

La deuxième se situe au niveau de la "dimension pragmatique" vu que l'aspect utilitaire de l'exploitation d'un poème se trouve réduit à zéro. Sans exception, tous les examens

(et aussi les concours) prennent comme point d'appui des textes en prose et jamais des poèmes.

Quant à la dernière, elle relève plutôt de la "dimension représentationnelle" où beaucoup de données s'entremêlent et s'imbriquent. À ce niveau, l'apprenant algérien considère que la poésie arabe (classique surtout) est d'une finesse inégalable et d'une éloquence incomparable, ce qui fait qu'il serait vain, inutile voire absurde de découvrir et de travailler d'autres poésies qui lui sont "inférieures". Je dois noter qu'au cours d'une enquête que j'ai menée à l'Institut de Langue et Littérature Arabe de l'université de Annaba auprès de 267 étudiants, j'ai enregistré que 100% de mes enquêtés trouvent que la littérature arabe et surtout sa poésie est sans rival (Atrouz, 2002:270).

De plus, les pratiques enseignantes et les instructions officielles ont contribué à façonner des représentations chez l'apprenant qui font que le poème est, exclusivement, destiné à la mémorisation et par conséquence à la récitation; ces deux activités sont très répandues dans le cycle primaire, moyen et même secondaire. Enfin, l'éloignement des deux univers linguistico-culturel spécifique à l'arabe et au français contribue amplement à créer une certaine "étrangeté" et une certaine distanciation envers la poésie écrite en français qui nécessite une culture suffisante pour "innover" la compréhension et l'accès au sens qui restent interdits aux lecteurs non avertis.

Pourquoi produire des poèmes en classe de FLE?

Tout en reprenant les définitions proposées par Le Petit Robert, à une telle question, je répondrai "naïvement": parce qu'il s'agit de la poésie tout court dans le sens où cette poésie en tant qu'art du langage, en tant que manière d'expression et de pensée et en tant qu'ensemble de propriétés et de qualités d'émotion esthétiques mérite de nous tous un certain intérêt.

Néanmoins, une réponse pareille se révèle comme insatisfaisante surtout par rapport à un discours didactique réputé d'être (proche du) scientifique. En classe de FLE, la poésie est susceptible de changer le rythme routinier de la classe. Elle constitue une sorte d'"échappatoire", une manière de

s'évader de cette "mécanique" troublante imposée par la programmation officielle. En termes plus simples, la poésie permet d'accorder à l'enseignant et aux apprenants des moments différents par rapport au parcours qui leur est familier, routinier voire machinal.

En suivant cet argument, je dois rappeler tout d'abord que la programmation officielle, relative à l'enseignement / apprentissage de FLE en particulier et à celui des langues étrangères en général, n'a guère laissé de place à l'imprévu, à l'improvisation et au sens de l'initiative soit au niveau du dossier / unité didactique propre à l'Approche Communicative (AC) ou au niveau du projet didactique propre à l'Approche par Compétences (APC). Au niveau de cette programmation, il n'a jamais été question de prendre comme texte de support un poème.

Ensuite, écrire un poème est capable, à mon sens, de déstabiliser et de secouer certaines représentations liées à la production écrite¹. En réalité, la production de textes littéraires en classe de FLE est (trop) sous-estimée dans les pratiques enseignantes. Ces dernières insistent beaucoup sur des (proto)types de textes qui ne s'éloignent jamais du texte narratif, expositif et argumentatif. D'ailleurs, cette typologie est inviolable, abondante et récurrentes le long du palier moyen, secondaire et actuellement universitaire². Alors, inviter ses apprenants à faire des poèmes est une manière de leur dire que d'autres (proto)types de textes existent et qu'ils sont tous égaux en prestige et en mérite. Reste que la chose la plus importante réside dans le fait de donner à ces apprenants l'impression et la conviction qu'ils sont capables de les produire et devenir ainsi des apprentis-poètes.

À ce stade de la réflexion, j'aimerais bien aborder un point qui semble, à mon avis, nanti d'importance surtout qu'il

¹ Dans ma conception de travail, la production et l'expression écrite sont prises comme synonymes.

² À ce niveau, je pense surtout aux modules de licence de français consacrés à la production écrite à l'instar de « techniques d'expression écrite » (TEE) qui sont proposés le long de la formation LMD.

concerne des représentations très répandues en classe de FLE. Ces représentations font qu'écrire un texte en prose est (déjà !) un acte difficile voire insurmontable et qu'écrire un poème relève de l'impossible voire de l'impensable. Que ce soient les recherches récentes sur les représentations ou les constats des différents acteurs du système éducatif (enseignants, inspecteurs, parents, etc.), l'idée sur l'incapacité de la plupart des apprenants à écrire d'une manière fluide et ingénieuse semble ne pas faire le doute.

Paradoxalement, écrire un poème est une "passerelle" (bien sûr parmi d'autres) qui permettrait de se rapprocher de la littérature et de toute autre production artistique. Ce rapprochement apprenant / poésie, apprenant / littérature et par transitivité apprenant / art débiterait par une sorte de démystification du texte poétique à travers la réduction des distances qui séparent l'apprenant et la production littéraire et l'anéantissement des obstacles psychologiques auxquels bute tout apprenti-scripteur face à l'acte d'écrire¹.

En résumé, la poésie se révèle comme étant une ouverture sur la littéracie qu'on considère, à l'heure actuelle, comme un concept clé pour la didactique des langues (J.-P. Cuq et *al.*, 2003, p.157-158). Il est clair ici que cette notion de littéracie est prise dans sa conception maximaliste qui intègre le savoir-lire, le savoir-écrire et l'usage du langage d'une manière générale dans les pratiques quotidiennes, ce qui impliquerait une compétence (in)culturelle fortement déterminante (J.-P. Cuq et *al.*, 2003, p.158).

Par ailleurs, cette démystification doit articuler la "grâce" et la facilité de la poésie. Assurément, cette articulation demanderait une grande finesse de la part de l'enseignant qui a la charge d'animer la classe de FLE. Évidemment, la poésie est par excellence une activité humaine qui demande énormément d'attention et de disponibilité d'esprit. Corollairement et paradoxalement, elle est douée d'une facilité apparente de

¹ Ces obstacles sont familiers chez de grands écrivains tout le temps épouvantés, une fois, confrontés à la fameuse "page blanche".

production et qu'il suffit selon les termes de Paul Valéry, « *d'une plume et d'un cahier, en y ajoutant quelque don naturel* » (Cité par J.-P. Goldenstein, 1990, p.14). D'ailleurs, elle fait partie de notre vie de tous les instants de sorte qu'il y a de la poésie dans les lieux, les coupes de cheveux, la brise de mer, les parfums, le coucher de soleil et que tout ce qui est banal, plat et vulgaire est, par définition, une chose qui manque de poésie (selon le Petit Robert).

À cette démystification s'ajoute une préparation à la réception / production des poèmes pour éviter toute "entrée en poésie / littérature" (en reformulant le titre de J.-P. Goldenstein, 1990) qui soit inopportune et intempestive. De plus, cette préparation doit articuler d'une part, entre des objectifs clairs et précis et d'autre part, une bonne assistance de la part de l'enseignant / animateur. Actuellement, la didactique de FLE foisonne de travaux intéressants fortement axés sur l'investissement de la littérature qui connaît un retour en force sur l'avant-scène de la didactique des langues étrangères (voir en partie la bibliographie proposée).

Toujours au niveau des représentations, la production des poèmes serait une raison de plus pour (re)travailler les rapports apprenants et langue française. D'une manière générale, dans l'imaginaire de ces apprenants se "condense" des représentations, le plus souvent, bloquantes qui font que la langue française est dotée d'une teneur mythique (selon la terminologie de P. Bourdieu). Cette teneur puise toute sa légitimité dans ce beau / bel usage qui a marqué son histoire. Malheureusement, cette légitimité se trouve renforcée par certaines pratiques enseignantes qui défendent avec "acharnement" le purisme linguistique.

Face à de telles attitudes, la production écrite devient pour l'apprenant une forteresse imprenable. Alors, l'amener à écrire sans pour autant se soucier des données grammaticales, lexicales et autres serait une manière de le libérer de ces représentations qui font qu'écrire et même parler en langue française est quelque chose de (très) difficile et cela malgré sa familiarité. Cela revient à dire que ce travail doit passer par une

reconsidération du statut de l'erreur et une revalorisation du rôle de l'interlangue.

Enfin, écrire un poème serait une (nouvelle) façon d'aborder l'acte d'écriture. D'une manière générale, lors des séances réservées à l'écrit l'apprenant agit en tant "scribouilleur" qui reprend "servilement" les données qui relèvent du "déjà-vu". Ainsi, écrire un poème deviendrait un moyen pour accéder une écriture "créatrice" et "inventive" qui d'une part, dépasse les moules scripturaux préétablis à l'instar du texte argumentatif, expositif, narratif et autres, et d'autre part investit l'imagination et la fertilité d'esprit des jeunes apprenants. D'ailleurs, c'est cette imagination et c'est cette fertilité d'esprit qui distingueront l'univers scriptural de chaque apprenant.

Comment faire accéder les apprenants à la production de poèmes en classe de FLE?

À une telle question, les didacticiens et les praticiens proposent une panoplie de réponses qui se présentent sous forme de pistes, de recettes, de méthodes, de recommandations ou d'"antidotes" (En reprenant le titre de ce présent numéro). Évidemment, ces réponses sont censées permettre et faciliter l'accès et l'apprentissage de l'écrit et sa production. Pourtant cet objectif reste difficile à réaliser comme je viens de le démontrer un peu plus haut (Voir *supra*).

La réponse que j'aimerais bien proposer est une expérience dont la "genèse" a été déclenchée par le poème de Tristan Tzara (1996:228) intitulé « *Pour faire un poème dadaïste* »¹ et qui offre des pistes exploitables pour travailler le texte "prescriptif". Cette activité a été proposée à des apprenants de formation scientifique (médecins, ingénieurs, techniciens, etc.) fréquentant le Centre d'Enseignement Intensifs des

¹ Disponible aussi sur www.instemp.net/category/poemes/ et aussi sur www.data.bnf.fr/tristan_tzara.

Langues (CEIL)¹. Il importe de souligner que ces apprenants appartenait à des groupes différents.

Je dois noter que d'une manière générale, la démarche que j'ai adoptée s'est surtout inscrite dans une approche que je qualifierai de socio-constructiviste dans la mesure où l'apprentissage est avant tout et surtout un processus social. Ce dernier sollicite, clairement et entièrement, une mutuelle collaboration entre l'enseignant, ses apprenants et dans le cas de cette expérience, le poète à travers ses consignes, ce qui constituera selon la terminologie de Lev Vygotski, une zone proximale de développement (ZPD). En effet, en tant que sujet psycho-social, l'apprenant construit, toujours selon la conception vygotksyenne, ses nouvelles connaissances à partir de ce qu'il connaît déjà. Cette construction implique, inéluctablement, un mouvement en spirale et une permanente interaction entre les différents pôles de ce processus (Voir en particulier L. Vygotski, 1997).

Concernant les objectifs opérationnels que j'ai visés à travers cette activité, ils relèvent *primo* de l'ordre interculturel vu que les apprenants étaient amenés à découvrir la poésie dadaïste. Cette dernière se distingue par sa facilité "apparente" comparée à la poésie classique et romantique relativement plus familières à l'apprenant algérien. Cette facilité se matérialise au niveau de cette condamnation et cette négation de tous les éléments constitutifs de la versification française comme les rimes, les assonances, la mesure et même l'orthographe.

Secundo, un objectif qui relève de l'ordre psychologique et qui consiste d'une part, à sensibiliser les apprenants à la poésie française en adoucissant leurs stéréotypes et leurs préjugés envers la difficulté de la langue française (Voir *supra*), et d'autre part à démystifier l'acte d'écriture qui est considéré comme difficile voire impossible. À vrai dire, cette étape de sensibilisation / démystification est ardue et cela s'est fait sentir avec le renversement des réalités et des statuts: le processus

¹ Je pense qu'une pareille expérience pourrait être proposée pour tout type de profil d'apprenants. Ceci explique que certains de mes collègues l'ont reconduite avec des étudiants issus du département de français.

d'écriture devient plutôt un processus de relativisation et aussi un moyen d'accès au statut d'apprenant-scripteur / apprenant-poète.

Tertio, un objectif d'ordre linguistique étant donné que les modalités du texte prescriptif ont été prises en considération comme l'impératif, la ponctuation et les tournures impersonnelles. Il est clair ici que réaliser un tel objectif doit emprunter les voies d'une pédagogie "ludique" / de "plaisance" (selon la terminologie des uns et des autres) qui suggère « *une activité d'apprentissage (...) guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure (...). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives* » (J.-P. Cuq et al., 2003, p.160).

Avant de lancer cette activité, j'ai demandé aux apprenants de prendre une table et la mettre dans une disposition de leur choix, ce qui a donné lieu à un paysage extravagant et "surréaliste" à cette salle et a déclenché une "pluie" de questions quant aux raisons de cette attitude et à la nature de cette activité / leçon: la curiosité des apprenants trahissaient leur intérêt et leur sollicitude.

L'activité a commencé par une lecture silencieuse du poème. Cette lecture visait entre autres objectifs secondaires à dégager des hypothèses de sens. Quant à la lecture oralisée, elle a été accompagnée de consignes qui consistaient surtout à repérer les instructions du poète. Ces dernières ont été explicitées, commentées, numérotées et portées au tableau.

Une fois cette première étape terminée, a commencé alors, la deuxième qui consistait à amener les apprenants à "exécuter" les consignes du poète et suivre ainsi les étapes portées au tableau en respectant le rythme de chaque apprenant: on sélectionne une page / un article de journal, on découpe les mots, on les met dans une boîte, on agite fortement et on choisit, au hasard, une dizaine de mots qu'on fixe sur une feuille blanche pour former un vers. Cette opération continue jusqu'à façonner entre 06 et 10 vers.

À ce niveau de l'activité, contrairement aux directives dadaïstes qui interdisent le moindre changement aux "produits de l'esprit", j'ai accordé aux apprenants la permission d'opérer des changements quant à l'emplacement de certains mots et même d'en proposer d'autres en cas de nécessité afin qu'il puisse "embellir" et "esthétiser", à leurs goûts, le texte obtenu. Mon intervention au niveau esthétique était "sporadique". Elle visait, essentiellement, soit la proposition de mots, soit de légères modifications ou bien le déplacement d'un vers. Ce travail de réécriture est inéluctable pour "parfaire" l'aspect linguistique du poème surtout au niveau de la construction de la phrase, de l'accord, du respect des temps verbaux, etc.

Il est important de souligner qu'en observant les apprenants en pleine activité, j'ai pu relever deux remarques qui semblent à mon sens importantes. La première est que la langue arabe constituait une sorte de "refuge", de "socle" et de "plateforme" de départ pour ces jeunes poètes étant donné qu'elle a imposé ses canons et ses modèles esthétiques à la poésie française (ou du moins écrite en français) qui devait, dans cet espace-classe, répondre à des règles de beauté qui ne sont pas les siennes: pour que ce poème soit "senti", "délecté" et "chanté", il devait être conforme aux lois "forgées" par la poésie arabe.

La deuxième remarque se situe au niveau du travail sur la langue où l'assemblage et le déplacement de mots ont suivi une logique stéréotypée qui a exclu toute singularité et toute spécificité. En réalité, les apprenants ont (ré)aménagé et agencé leurs vers selon la formule canonique célèbre *sujet + verbe + complément du verbe* sans pour autant essayer de "jouer" et de "jongler" avec les mots en les déplaçant loin de cet emplacement "moulé" et "figé". Je pense que l'économie cognitive et les habitus hérités de solides et de longues traditions scolaires sont les principales raisons à convoquer pour expliquer un tel comportement.

La dimension poétique des produits achevés a été aussi relevée au niveau de la lecture oralisée où j'ai constaté que les apprenants étaient conscients qu'une lecture "expressive" est capable de faire la distinction entre les types de textes: on ne lit

jamais un poème comme on lit un fait divers ou une recette de cuisine. C'est cette lecture oralisée qui donne vie, voie et voix aux poèmes; elle les fait vibrer, bouger et pérenniser. Cette prise de conscience résulte, semble-t-il, d'une grande tradition solidement liée à l'histoire de la poésie humaine en général et à celle de la poésie arabe en particulier. À cet égard, dois-je rappeler que la poésie libre des poètes arabes contemporains comme Nizzar Qabbani, Mahmoud Derwiche et Adonis est devenue célèbre et familière grâce à la lecture oralisée *sui generis* de ces poètes et aussi à certains chanteurs qui l'ont mise en musique¹.

La dimension esthétique, quant à elle, a été travaillée pour assurer une bonne présentation du poème. Ces apprenants savaient, dès le départ, que leurs poèmes vont être exposés, le long du couloir du Centre, afin de permettre aux autres groupes d'apprenants de découvrir ce qu'ils ont pu réaliser. Dès lors, chaque apprenant a pris le soin de titrer soigneusement son poème, de le colorer et de lui proposer des supports iconographiques. J'atteste que la plupart de ces apprenants qui ont participé à cette expérience se sont amplement investis².

Conclusion

En guise de questionnement final, je reviendrais sur ma question du départ qui reste toujours imposante: dans une perspective pragmatique et utilitaire à quoi sert l'écriture d'un poème à un élève technicien, à un futur médecin ou à un ingénieur en mines? Dans une perspective "minimaliste" (selon la terminologie de S. Moirand), je dirais que pour ces

¹ Les apprenants algériens connaissent très bien le ton excellemment expressif de Moufdi Zakaria lorsqu'il lit l'Iliade de l'Algérie.

² À chaque fois que je propose cette activité, j'essaye de collecter le maximum de témoignages et d'opinions en distribuant un mini questionnaire aux apprenants où l'anonymat est assuré. J'affirme que sont rares les apprenants qui disent qu'ils n'ont pas aimé cette activité; il y eu même ceux qui se proposent à la reprendre seuls chez eux.

apprenants, écrire un poème est un moment d'évasion pour fuir cette mécanique troublante, cette électricité choquante et ces solutions aqueuses qui s'étalent le long des rayons de leurs laboratoires.

Écrire un poème constitue aussi un moyen pour pallier les insuffisances des apprenants; la baisse du niveau doit être remédiée par la littérature / poésie qui est l'un des moyens indispensables et possibles pour enrichir et actualiser ses connaissances linguistique et culturel acquises et réactiver ainsi les compétences de ses apprenants (Pour mieux cerner ce point voir Visuvalingam E., 2001, p. 312-319, Cruz C. N. et Arruda M.T., 2001, p. 348-350 et voir notamment Legros G., 1995, p. 33-45).

Dans une perspective "maximaliste" (toujours selon la terminologie de S. Moirand), la littérature développe le goût, le faire, le savoir-faire, le savoir-être, la sensibilité et la logique. Elle permet la (re)conquête de la vie et l'exploration de nouvelles dimensions du langage. Elle est une manière de se confronter aux grandes valeurs de l'humanité.

Ainsi, afin d'instaurer une didactique de FLE qui soit vraiment efficace et rentable, il faut replacer la littérature / la poésie au cœur même du processus enseignement / apprentissage parce que tout simplement une didactique de langues sans littérature / poésie est une didactique sans "souffle", sans "voix" voire sans "vie" (cf. Legros G., 1995, p. 34 et également Visuvalingam E., 2001, p. 312). D'ailleurs, Une langue comme la langue française fortement et amplement imprégnée par sa grande littérature conditionne son accès par la revalorisation du texte littéraire / poétique comme pratique courante, continue et renouvelée.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: Anthropos (coll. Exploration interculturelle et science sociale).
- Atrouz Y. (2002), *Les représentations culturelles dans l'apprentissage du FLE chez les apprenants Algériens. Cas d'étudiants de l'Institut de Langue et Littérature Arabe*, thèse de magistère (DFLE), document non publié.
- Atrouz Y. (2004), « Didactique Du Fle Et Traduction: Une Complémentarité Incontournable. », *Le Français Dans le Monde* 334.
- Atrouz Y. (2010), « Ceil, Fou Et Marché Linguistique En Algérie », *Synergies Monde* 08.
- Biard J. et Denis F. (1995), *Didactique du texte littéraire*, Paris: Nathan (coll. Perspectives didactiques).
- Boogards P. (1988), *Aptitudes et affectivités dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris: Crédif / Hatier (coll. LAL).
- Bouanani F. (2008), « L'enseignement / Apprentissage Du Français En Algérie: Etat Des Lieux », *Synergies Algérie* 03.
- Caré J.-M. et Debyser F. (1991), *Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français*, Paris: Hachette (Coll. F).
- Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (Dir.) (1995), *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris: Nathan (coll. Pédagogies).
- Cruz C. N. et Arruda M.T. (2001), « Diversité: Le Texte Littéraire Peut –Il Déclencher La Parole ? », dans *Dialogues et cultures* 45.
- Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Asdifle / Clé International.
- Goldenstein J.-P. (1990), *Entrées en littérature*, Paris: Hachette (coll. F).
- Legros G. (1995), « Quelle Place Pour Le Didactique De La Littérature ? », dans Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (Dir.).
- Legros G. (1998), « Enseigner Aujourd'hui La Littérature. », dans *Le français aujourd'hui* 121.

Mazauric C. (1997), « Enseignement De La Littérature Et Didactique Du Français Langue Seconde. », dans *Les cahiers de L'ASDIFLE* 08.

Moirand S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette (coll. Recherches / Applications).

Serge N. (1998), « La Littérature A L'école: Des "Propositions" En Plein Dans Le Mythe. », dans *Le français aujourd'hui* 124.

Visuvalingam E. (2001), « Apprendre Par La Littérature: Pour Une Didactique Du Texte Littéraire En Fle. », dans *Dialogue et cultures* 45.

Vygotski L. (1997), *Pensée et langage*, Paris: La Dispute.

Tzara T. (1996), *Dada est tatou. Tout est Dada*, Paris: Flammarion.

Sitographie et documents multimédia

Tristan Tzara, « *Pour faire un poème dadaïste* »: Disponible sur www.instemps.net/category/poemes/ et aussi sur www.data.bnf.fr/tristan_tzara.

Le Petit Robert multimédia.