

Former des sujets lecteurs de poésie dans une approche culturelle de l'enseignement du français. Une proposition de transposition didactique

Stéphanie St-Onge

Résumé

Cet article propose des moyens de former des lecteurs de poésie à l'aide de concepts complémentaires résultants d'une approche plus générale issue des fondements de l'éducation, soit l'approche culturelle de l'enseignement du français, et d'une approche théorique en didactique de la littérature, soit celle du « sujet lecteur ». Nous y présenterons une séquence d'enseignement du français au cégep (Québec)¹ qui intègre ces deux approches dans l'objectif de prendre en compte l'investissement subjectif, émotionnel et intellectuel des étudiants dans la lecture de la poésie contemporaine.

Mots-clés

sujet lecteur, approche culturelle de l'enseignement du français, poésie contemporaine

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteure

Stéphanie St-Onge, Université Laval, Pavillon des sciences de l'éducation, 2320, rue des Bibliothèques, Québec, Canada G1V 0A6, stephanie.stonge.1@gmail.com

¹ Un parcours scolaire régulier au Québec se constitue d'une année à la maternelle, de six années à l'école primaire et de cinq années à l'école secondaire. Les étudiants qui désirent poursuivre leurs études au cégep font deux ans dans le cas d'un diplôme préuniversitaire et trois ans dans le cas d'un programme technique. Les étudiants, lorsqu'ils entrent au cégep à la suite d'un parcours régulier, ont généralement entre 17 et 19 ans. Ils doivent choisir un programme d'études qui leur convient, mais ils sont néanmoins obligés de suivre les cours de la formation générale, soit le français (langue d'enseignement où la littérature occupe une place prépondérante), la philosophie, l'anglais (langue seconde) et l'éducation physique. Quatre cours en français sont prévus : Écriture et littérature, Littérature et imaginaire, Littérature québécoise et Langue et communication. Il est à noter que pour désigner l'enseignement au cégep, les mots « enseignement collégial » sont également employés.

Former des sujets lecteurs de poésie dans une approche culturelle de l'enseignement du français. Une proposition de transposition didactique

Stéphanie St-Onge

1. Mise en contexte

Alors que l'enseignement de la littérature, et de la poésie plus particulièrement, apparaît de moins en moins pertinent dans un contexte social marqué par le pragmatisme et le fonctionnalisme (Todorov, 2007 ; Citton, 2010 ; Jouve, 2004), les fondements scientifiques de l'approche formaliste, techniciste des textes sont largement critiqués par les théoriciens et didacticiens de la littérature (Langlade, 2004 ; Dufays, Gemme & Ledur, 2005 ; Langlade & Fourtanier, 2007). Sur le plan didactique, Langlade (2004) interrogeait quatre traits majeurs de l'enseignement de la littérature au lycée qui contribuaient à la pérennité d'une approche formelle, fonctionnelle et instrumentale du texte littéraire. Il questionnait la permanence du modèle « lansonien » qui cherche à écarter le lecteur étudiant en prônant l'objectivité et à l'amener à reconnaître les formes (grammaticales, lexicales, etc.) et les systèmes de ces formes sans le conduire à comprendre les textes qu'il lit et ce que révèlent ces textes sur le monde. Langlade interrogeait également les représentations d'une littérature qui s'autoréfère, le fait que la lecture de textes littéraires, contrainte à la distance analytique, devient soumise à l'appropriation de compétences programmées en lecture et en écriture et la prééminence allouée à la distance analytique qui engendre une approche technique, formelle de la lecture.

L'enseignement actuel du français au collégial demeure profondément techniciste, imprégnée de la dérive formaliste. En effet, au Québec, depuis 1993, le ministère de l'Éducation prescrit un renouveau basé sur une approche par compétences. Ainsi, le programme de formation générale en français est organisé en fonction d'un certain nombre de compétences programmées qui relèvent presque toutes de la maîtrise rhétorique du genre dissertatif. Il suffit d'analyser le programme du collégial (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2016) pour constater que sur dix-huit critères d'évaluations de la dissertation, quinze critères concernent la maîtrise du genre, et qu'un seul critère est réservé à la compréhension de la lecture des textes. Des démarches analytiques qui portent sur les discours, les registres, les courants littéraires, les genres et autres procédés sont réductrices, car elles ne prennent pas en compte la lecture « naïve » des étudiants, ni leur imaginaire ou leur investissement émotionnel, et ne permettent pas de les former à énoncer des interprétations. Prisonniers de cette approche que préconise la formation collégiale, les étudiants n'entretiennent pas de rapports originaux entre le monde réel et le monde construit des œuvres littéraires, ce qui les empêche de percevoir la pertinence de la littérature et de la poésie, puisqu'ils ne peuvent pas établir de lien entre leur monde et celui qu'ils lisent.

Les critiques formulées à l'égard de l'approche formaliste et le besoin de tenir compte de l'expérience subjective du lecteur² font apparaître, entre autres, la nécessité de renouveler l'enseignement de la littérature et de la poésie. Nous croyons que l'approche culturelle de l'enseignement du français et celle du sujet lecteur permettent de mieux former des lecteurs, puisqu'elles considèrent le rôle que joue l'étudiant dans sa lecture et son apprentissage. Toutefois, la transposition de l'approche culturelle de l'enseignement dans les classes est limitée, entre autres, par sa transversalité. Que signifie l'approche culturelle en littérature? Que désigne-t-elle en histoire? En philosophie? La proposition didactique que nous présenterons dans le cadre de cet article vise à pallier le problème de transposition en chevillant l'approche culturelle à l'approche du sujet lecteur. L'approche culturelle de l'enseignement sera d'abord expliquée. Ensuite, nous expliciterons les rapprochements féconds entre les deux approches afin d'enchaîner avec la proposition didactique.

La séquence didactique proposée dans ces pages est une version enrichie d'une séquence d'enseignement que nous avons eu la chance de mettre en place dans un cours de Littérature québécoise. Cette version vise

² Nous nous référons, par exemple, aux travaux de Langlade (2004, 2006) sur la nécessité d'une approche subjective en didactique de la littérature qui ont d'ailleurs contribué à l'avènement du sujet lecteur.

un enseignement plus soutenu pour accompagner les étudiants dans ce long apprivoisement que demande la poésie. Les ajouts ont été faits en fonction des besoins constatés lors des cours donnés au cégep et du désir de constituer une séquence didactique afin que d'autres enseignants puissent s'en inspirer, de près ou de loin.

2. Qu'est-ce que l'approche culturelle de l'enseignement du français?

L'approche culturelle de l'enseignement est associée à la réforme de l'éducation au Québec. Elle apparaît dans plusieurs textes officiels, notamment dans le *Rapport Inchauspé* (Ministère de l'Enseignement supérieur, 1997), également nommé *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, et dans *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative* (Ministère de l'Éducation, 1997). Depuis, bien qu'elle demeure encore imparfaitement définie dans ses références de fondements, ses visées, ses contenus et ses pratiques, cette approche a suscité des travaux de recherche, empiriques et théoriques. Certains chercheurs ont pris appui sur la théorie de la culture de Dumont (1968, 1971), une théorie qui a permis de définir la culture comme objet et comme rapport.

Deux notions de l'approche culturelle établies par Dumont (1968) et transposées par Falardeau et Simard (2011) en didactique du français sont à considérer : la culture première et la culture seconde. Ces deux notions sont essentielles pour comprendre l'approche culturelle de l'enseignement du français qu'ils proposent. La **culture première** est celle qu'un humain assimile sans effort au gré de ses interactions quotidiennes depuis son plus jeune âge, comme le langage, les règles, les comportements sociaux (*ibid.*). Par exemple, enfant, nous avons tous appris à parler une langue qu'on dit « première » ou « maternelle », avec des mots de dialecte, et qui nous a permis de communiquer oralement. La **culture seconde**, bien qu'elle s'appuie sur la culture première, se distingue de la première en terme de symboles, signes, objets privilégiés. Elle doit « être envisagée comme un mouvement de dépassement, de distanciation, d'arrachement » (Simard, 2004, p. 13), car pour qu'elle soit possible, une mise à distance de soi est nécessaire. Elle demande donc des efforts et un travail de réflexion. À l'école, pour reprendre l'exemple de l'apprentissage de la langue, nous avons appris à distinguer les niveaux de langue – populaire (ou vulgaire, argotique), familier, courant et soutenu –, ce qui nous a menés à mettre à distance la langue, à réfléchir et à prendre conscience du registre à utiliser selon les circonstances, en fonction, bien sûr, de nos habiletés langagières. En fait, les « préjugés des élèves, leurs valeurs, leurs opinions constituent le noyau dur de leur culture première. Les textes qu'ils lisent à l'école présentent des réservoirs de possibles inépuisables pour entrer en relation avec d'autres représentations du monde qui facilitent le travail de mise à distance » (Falardeau & Simard, 2011, p. 218). Ainsi, la littérature, la poésie, l'art, la philosophie, la science et l'histoire tiennent lieu de réservoirs pouvant les mener à transformer leur regard sur le monde, car, après tout, « la finalité de l'approche culturelle n'est pas exclusivement scolaire ; elle cherche avant tout à faire en sorte que les apprentissages disciplinaires permettent à l'élève de jeter un nouveau regard sur le monde » (*ibid.*).

Lorsqu'il s'agit d'enseigner selon une approche culturelle de l'enseignement du français, la notion de rapport à la culture est également essentielle, car elle permet de comprendre la manière dont la culture est intégrée dans la classe de français (Falardeau & Simard, 2011). Pour la définir, Falardeau et Simard s'appuient sur les travaux de Lahire (2004). Elle se caractérise par sa multitude de relations qu'un sujet entretient avec non seulement des savoirs, mais tout autant avec les personnes qui incarnent la culture – telles que les enseignants, les auteurs, les amis, la famille, les journalistes – qu'avec les artefacts culturels, comme les livres, les journaux ou les films. Falardeau et Simard ont conçu une figure pour représenter le caractère dynamique du rapport à la culture.

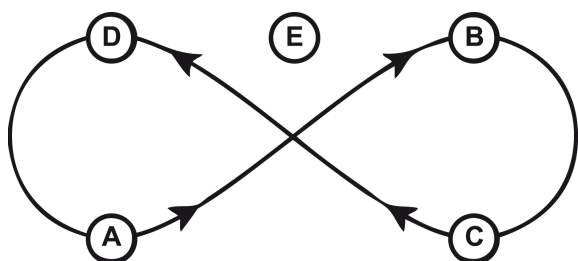


Figure 1 : La culture comme rapport (Falardeau & Simard, 2007, p. 5)

Cette double boucle, symbole mathématique de l'infini, présente la culture comme un processus dialogique de construction et de transformation qui ne se termine jamais. En contexte scolaire, la boucle peut se comprendre ainsi : l'enseignant est un **acteur** qui met des **objets et des pratiques culturelles (B)** à la disposition des étudiants qui comprennent **le monde d'une certaine manière (A)**. Toujours situés dans un contexte social et scolaire (E), les étudiants peuvent faire un **travail d'apprentissage conscient et volontaire (C)** de sorte à mieux comprendre le monde. « De cet apprentissage résulte une appropriation (D) des références de la culture seconde qui transforment la culture première du sujet et son rapport au monde (D ↔ A ↔ B...) ». (Falardeau & Simard, 2011, p. 7) Le sujet, en relation avec des objets, se cultive par la médiation de ces objets de culture (Falardeau & Simard, 2011).

Trois dimensions caractérisent le rapport à la culture : la **dimension épistémique** (rapport au monde) qui réfère essentiellement à la nature, à la place et au rôle que joue les savoirs dans les relations élaborées par le sujet avec lui-même, les autres et le monde, la **dimension subjective** (rapport à soi) qui renvoie au sujet et à son histoire comme sujet de culture, à ses représentations de la culture ainsi qu'à son activité réflexive par rapport aux objets qu'il s'approprie et aux pratiques qu'il exerce et la **dimension sociale** (rapport à l'autre) qui met le sujet et son objet au centre des relations qu'ils tissent avec les humains, les objets et les différentes interprétations du monde (Falardeau & Simard, 2007, p. 6). Ainsi, la culture, dans l'appellation « approche culturelle de l'enseignement du français », peut être définie d'une double façon selon Falardeau et Simard (2011), c'est-à-dire à la fois comme objet, qui sont les contenus enseignés dans la classe, et comme rapport, ou plus précisément, comme l'élaboration, par l'élève, d'un triple rapport à soi, aux autres et au monde (Simard, 2004).

En résumé, à la lumière des écrits fondateurs de Dumont (1968, 1971), Bruner (1991, 1996) et Simard (2002, 2004) ainsi que des travaux de Falardeau et Simard (2007, 2011), enseigner selon une approche culturelle signifierait s'intéresser à l'appropriation personnelle et significative des savoirs par l'étudiant, et ce, en considérant la diversité tant du point de vue du profil culturel des élèves, des personnes qui incarnent la culture, des artefacts culturels que de la multitude des lieux de savoir. Il s'agit de prendre en compte l'étudiant dans toutes ses dimensions (sociale, historique, culturelle) et de lui donner les outils nécessaires pour qu'une transformation de sa culture première soit possible. L'objectif est d'engendrer chez chacun une prise de conscience de sa propre culture (culture première) pour qu'il s'en distancie, la comprenne mieux et qu'il s'ouvre à soi, aux autres et au monde. L'approche culturelle de l'enseignement ne se préoccupe donc pas uniquement du développement culturel, affectif et subjectif des étudiants, mais elle considère également l'objet culturel en lui-même. En effet, il s'agit aussi de déployer l'objet culturel dans la plénitude des liens et des relations qui le rattachent à l'ensemble des phénomènes culturels qui l'enrichissent et qui lui donnent sens (Falardeau & Simard, 2014). Une telle prise en compte du sujet, de son activité et de l'objet culturel qu'il tente de s'approprier semble bien, tout comme le sujet lecteur, pouvoir répondre au besoin d'une approche subjective en didactique de la littérature.

3. Le sujet lecteur, un objet didactique à arrimer à l'approche culturelle

L'approche du sujet lecteur constitue un objet de la didactique du français pertinent à lier à l'approche culturelle de l'enseignement du français. En effet, le sujet lecteur renvoie « à un feuillage identitaire complexe où les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur » (Langlade & Fourtanier, 2007, p. 102). Il a une identité multiple et protéiforme (Rouxel & Langlade, 2004) ; il est un sujet mouvant, puisqu'il construit son identité de lecteur à partir de son expérience au cours de ses lectures. Cette approche prend donc en compte les dimensions sociale, historique et culturelle de l'étudiant, tout comme l'approche culturelle. Utiliser l'approche du sujet lecteur permet alors de rester fidèle à l'approche culturelle de l'enseignement, puisqu'elle reconnaît, entre autres, la part subjective de l'étudiant, tout comme l'approche culturelle de l'enseignement se soucie de la subjectivité de l'étudiant. L'approche culturelle de l'enseignement se préoccupe de l'appropriation personnelle, significative des savoirs par l'étudiant et de sa diversité tout autant que l'approche du sujet lecteur s'intéresse à la façon propre, originale, de chaque étudiant d'habiter le monde du texte qu'il lit. Toutes deux considèrent l'étudiant et son rôle dans son apprentissage et sa lecture. Elles nous apparaissent tout à fait complémentaires, en plus de concorder avec les cinq orientations de la didactique de la lecture littéraire établies par Langlade et Fourtanier (2007), qui comportent une perspective de formation de l'individu lecteur.

En effet, ces didacticiens prônent un enrichissement du corpus littéraire de sorte que les œuvres facilitent l'implication subjective des étudiants lecteurs, ce qui signifie que les œuvres doivent permettre de se pencher davantage sur des enjeux humains – éthiques, fantasmatiques, esthétique, etc. – que sur le jeu des codes littéraires. La seconde orientation implique de se référer aux sciences humaines, comme la psychologie des émotions et des sentiments, puisque la littérature présente des personnages qui réagissent face au monde et qui sont en prise avec des affects. Les manifestations affectives dans les œuvres constituent alors un domaine pertinent à explorer en lecture littéraire pour un enseignement qui prend en compte l'investissement subjectif, émotionnel et intellectuel des lecteurs. La troisième orientation, qui s'harmonise également bien aux deux approches choisies, concerne la mise en place didactique des œuvres. Elle doit être organisée de sorte que les étudiants puissent vivre une expérience littéraire personnelle qui va au-delà d'une simple acquisition de savoirs. La quatrième orientation vise à comprendre de quelle(s) façon(s) il est possible de prendre en compte la subjectivité des étudiants dans leurs lectures malgré la grande diversité. La dernière orientation renvoie aux supports de l'activité de lecture littéraire – productions écrites, orales... – qui restent à (ré)inventer et qui, surtout, vont au-delà des différents comptes rendus de lecture (commentaires littéraires, lectures analytiques, etc.) afin qu'émergent et se développent ce que Langlade et Fourtanier ont nommé les « *identités lectorales* » (2007). Notre proposition didactique cherche justement à mettre en place de telles activités.

4. Une proposition de transposition dans un dispositif didactique

Nous proposons de transposer l'approche culturelle de l'enseignement du français en didactique de la littérature pour opérer un renouvellement des pratiques d'enseignement de la poésie au collégial. Nous avons élaboré une séquence afin de mettre à la disposition des enseignants des moyens pour former des sujets lecteurs de poésie à travers cette approche. Plus précisément, nous avons recensé les types d'activités innovants – par rapport à la tradition formaliste – qui favorisent l'investissement subjectif, émotionnel et intellectuel des étudiants dans la lecture de la poésie contemporaine. Dans ces activités renouvelées de la lecture littéraire axées sur l'activité langagière des étudiants, nous accordons une importance particulière à l'écriture d'invention. Écrire à partir de textes poétiques engendra des manipulations textuelles pouvant, d'après la poète et enseignante Duval (2004), générer des transformations dans le rapport que les étudiants cultivent avec le texte et ces transformations, dans le meilleur des cas, elles auront un impact positif sur leur façon de lire. Nous voulons amener les étudiants à comprendre comment écrire de la poésie pour enrichir leur contact avec elle.

Tout en jumelant l'approche du sujet lecteur à l'approche culturelle, nous avons tenu compte de l'approche par compétences pour que la séquence proposée soit conforme aux critères explicités dans le document élaboré par le ministère. Nous avons tout de même renoncé à donner une dissertation dans le cadre de cette séquence pour, entre autres, que les étudiants n'aient pas à orienter leur lecture vers le cadre rigoureux que demande le genre dissertatif. Ainsi, nous voulons éviter de donner une vision réductrice de l'expérience poétique et, plus largement, littéraire. Après tout, la littérature ne sert pas à écrire des dissertations.

4.1 Les compétences à développer selon le programme

La séquence s'insère dans le troisième cours de français, *Littérature québécoise*, dans lequel les étudiants doivent développer leur aptitude à critiquer des œuvres littéraires. Plusieurs compétences disciplinaires sont à développer. Selon l'énoncé de la compétence principale à acquérir, les étudiants devront « apprécier des textes de littérature québécoise » (MELS, 2016, p. 14) en regard de l'époque dans laquelle ils ont été écrits ainsi qu'en regard du genre auquel ils correspondent. Plus précisément, pour cette séquence, les étudiants devront « reconnaître les caractéristiques » de la poésie contemporaine québécoise dans l'œuvre sélectionnée, *Miettes de moi* de Morency (2009), et la « comparer » avec les extraits d'autres poèmes québécois contemporains. Ensuite, ils seront tenus d'écrire eux-mêmes un poème et de le réécrire à la lumière des commentaires de leurs pairs. Toujours en fonction des compétences disciplinaires, les étudiants devront réviser et corriger (MELS, 2016) leur écriture d'invention et leur réécriture. Ces compétences s'appuieront sur des compétences transversales du programme de formation générale, soit des compétences intellectuelles, langagières et créatives, pour que les étudiants, globalement, résolvent des problèmes,

exercent leur créativité, s'adaptent à des situations nouvelles, exercent leur sens des responsabilités et communiquent (MELS, 2016) plus aisément.

4.2 La pertinence de l'œuvre retenue

L'œuvre sélectionnée est un recueil de poèmes contemporains, *Miettes de moi* (Morency, 2009). Nous espérons que la simplicité du langage ainsi que les images claires et sensibles permettront aux étudiants de trouver la poésie moins difficile ou incompréhensible. Puisque les poèmes sont en prose, nous pourrions expliquer aux étudiants que depuis le XIX^e siècle, la poésie ne s'écrit plus nécessairement avec des rimes et avec la métrique et que ce changement ne l'empêche pas d'être belle et sensuelle en plus de rester différente des autres genres littéraires. Le recueil met en scène une femme qui se sent impuissante, comme si elle était hors d'elle-même et qu'elle tentait « de rassembler ses multiples parcelles disséminées dans l'espace... et le temps » (Morency, 2009, 4^e de couverture) : « L'espace autour de moi me prête forme. [...] / Je porte un corps, affectueusement. Je ne m'en sépare jamais tout à fait. Je m'en éloigne cependant de plus en plus souvent. En mouvements de plus en plus amples autour de lui. / Sans m'en détacher. / Il m'arrive de me précéder de quelques heures. Voire même de quelques jours » (*ibid.*, p. 39). Malgré tout, jamais les poèmes ne basculent dans la lamentation. Au contraire, ils semblent conserver la beauté d'une expérience humaine du monde. Les jours se vivent à petits pas, en toute fragilité, et même en toute passivité : « Je vis dans une poupée de cire. Je me dépose sur l'étagère parmi les figurines de collections. M'y installe pendant des jours, à l'abri du moindre frôlement et des regards salissants. / La vie m'attend à la fenêtre, tel un paysage inépuisable » (*ibid.*, p. 22). L'imaginaire semble coexister avec le réel. La narratrice se façonne sans cesse de page en page et se fait toujours délicate : « Des mains me dessinent un corps et voilà que je réapparais dans le monde des formes. / Je m'approprie une silhouette. Apprends à porter un visage. Croise un regard ahuri dans la glace. / Le passé, subitement, remonte à la peau. Une île s'évapore, pour apparaître ailleurs. / Devant moi, un nouveau paysage, troublant de tendresse » (*ibid.*, p. 56). Le « je » sensible, malgré sa difficulté – voire son impossibilité – à trouver un équilibre, invite le lecteur à s'ouvrir à une intimité qui, nous espérons, incitera les étudiants à s'exprimer à leur tour lorsque viendra le temps pour eux d'écrire.

Le recueil de Morency s'inscrit pleinement dans la poésie québécoise contemporaine, puisque dans cette poésie, comme l'explique l'écrivain Dotoli (2006), « [l]e sens d'identité se construit d'une façon plus forte et plus intérieure » (p. 9). Cette poésie est une « aventure artistique [qui] se dit au jour le jour, ancrée sur un demain qui est le présent » (*ibid.*, p. 11). Elle « s'affirme comme une expérience, comme la trace de la vie [...] Le réel et l'imaginaire cohabitent » (*ibid.*, p. 13). En fait, cette poésie québécoise contemporaine « dit la liberté, et l'air de la création, entre nostalgie et espoir » (*ibid.*, p. 16).

Nous avons choisi la poésie contemporaine, puisque nous voulons que les étudiants découvrent la poésie qui s'écrit actuellement, qu'ils la connaissent pour sa richesse, sa diversité et ses possibilités et qu'ils voient ce qu'elle a à leur offrir, à leur dire sur le monde, et, peut-être, qu'ils y trouvent un petit quelque chose pour eux-mêmes. Nous souhaitons également que les étudiants actualisent (Citton, 2007) cette poésie, qu'ils lisent le monde du texte à travers le filtre de leur expérience. Ce n'est pas parce qu'un texte est contemporain que les étudiants auront plus de facilité à l'actualiser. Ils ont besoin d'être accompagnés dans la lecture d'écrits contemporains, comme toutes lectures d'autres époques, car les étudiants peuvent être déstabilisés par l'usage contemporain du langage, qui peut parfois être déconstruit puisqu'il s'inscrit souvent dans un désir d'innover.

4.3 Les objectifs généraux et spécifiques de la séquence

La séquence répond à deux objectifs généraux, qui se basent sur les deux premiers éléments de la compétence du cours de *Littérature québécoise*³ : 1) identifier des caractéristiques de la poésie contemporaine québécoise et 2) comparer les textes de divers poètes québécois. Ces objectifs généraux pourront se réaliser grâce à l'atteinte d'objectifs spécifiques. Ils s'appuient sur trois des enjeux associés à l'enseignement de la littérature résumés en cinq points majeurs par Simard *et al.* (2010). Le premier enjeu demande de familiariser les étudiants avec *l'institution littéraire* et ses productions pour qu'ils constatent que la littérature

³ Ces deux éléments sont : 1. Reconnaître les caractéristiques de textes de la littérature québécoise et 2. comparer des textes (MELS, 2016).

est d'abord et avant tout une pratique vivante qui s'incarne dans des lieux, des objets et des personnes d'aujourd'hui, qu'elle est également un objet de préoccupations quotidiennes pour divers acteurs sociaux et différentes professions, et que l'enseignant leur donne des moyens pour qu'ils la perçoivent comme une matière qui peut les concerner et qu'ainsi, ils puissent s'inscrire dans la communauté de lecteurs et même de scripteurs de leur temps (*ibid.*). *Miettes de moi* de Joanne Morency ainsi que les extraits d'autres poètes que nous leur donnerons à lire permettront de mettre de l'avant que la poésie est toujours actuelle et que les « re-configurations de l'activité humaine » (Ricœur) qu'elle renferme peuvent avoir des liens avec leur univers. Nous voulons leur montrer que la poésie et plus largement la littérature sont des lieux où les humains peuvent se regarder vivre et dans lesquels ils peuvent tenter de se comprendre et de réfléchir sur eux-mêmes. Le second enjeu implique de provoquer une réflexion « méta » sur le fait littéraire, ses enjeux, ses valeurs pour permettre aux étudiants de dépasser leurs représentations univoque ou trop simple afin de véritablement réfléchir sur la diversité et la richesse du phénomène littéraire (*ibid.*). Nous espérons qu'une évolution de leur rapport à la culture et, plus spécifiquement, de leur rapport à la poésie deviendra possible grâce aux poèmes lus et aux activités. Le troisième enjeu consiste à transmettre des références culturelles communes en ce sens que les textes choisis, par la richesse de leur contenu, apparaissent aux yeux des étudiants comme des outils formateurs pour leurs valeurs et leurs goûts (Simard et al., 2010).

La séquence poursuit quatre objectifs spécifiques : 1) comparer oralement différents poèmes, 2) écrire un texte d'invention poétique individuellement, 3) commenter oralement les textes de ses pairs dans un contexte d'atelier d'écriture et 4) réécrire un texte à la lumière des commentaires reçus. Ces objectifs reposent sur les deux autres enjeux liés à l'apprentissage de la littérature. L'un d'eux est le développement par les étudiants d'une compétence interprétative et évaluative adaptée à la littérature de sorte que la littérature leur apparaisse comme riche et qu'ils accroissent leurs habiletés de lecteurs en variant les modes et les opérations afin d'arriver à une lecture qui puisse être qualifiée de « littéraire » (*ibid.*). Nous croyons que l'effort d'interprétation, d'appropriation et de créativité que demande l'écriture d'invention contribuera à cet enjeu. L'autre enjeu est de favoriser la pratique de la littérature en ce sens qu'elle est l'objet d'une variété d'activités d'écriture et d'oralité, les unes ayant une dimension créative, hypertextuelle – lors desquelles les étudiants produisent des textes ou des performances oralisées à partir des textes lus – et les autres portant une dimension critique, métatextuelle, comme les commentaires écrits ou oraux (*ibid.*). C'est justement ce que pourront exercer les étudiants lors des ateliers d'écriture.

4.4 Présentation de la séquence et justifications de sa progression

Précisions d'abord que tout au long de la session, l'enseignant commencera chaque cours en lisant un poème ou deux. « Le manque de fréquentation et d'expérience du texte poétique reste un handicap ». (Pilotte, 2007, p. 27) Cette amorce quotidienne peut non seulement aider les étudiants dans leur rapport à la poésie puisqu'ils la côtoieront plus souvent, mais elle peut également montrer l'étendue de la diversité et de la richesse de la poésie. Ensuite, toujours dans un désir que la poésie soit présente tout au cours de la session, les étudiants auront un petit cahier de poésie à tenir. Ce cahier est en fait un petit calepin ou carnet dédié uniquement à la poésie. Toutes les semaines, les étudiants écriront quelque chose de poétique pour eux. Ce peut être un mot ou un groupe de mots, une phrase, un poème, mais également un geste vu, un bruit entendu, une sensation, une odeur, une saveur, etc. Ce peut provenir d'un livre tout aussi bien que d'un corridor, d'une rue, de la nature. Ce peut avoir été perçu sur un visage, dans le ciel, sur un mur. Le cahier vise, entre autres, à amener les étudiants à réaliser que la poésie se trouve partout, dans leur quotidien, là où ils savent la voir, et que les sens corporels peuvent contribuer à la sentir, à la ressentir. Ce cahier de trouvailles poétiques servira principalement à deux moments que nous préciserons dans la présentation de la séquence.

La séquence didactique comporte cinq cours de cent minutes chacun.

La poésie et ses formes diverses

En guise d'amorce lors du **premier** cours, l'enseignant lira – avec rythme de sorte à le rendre vivant – un poème du recueil *Miettes de moi* pour piquer la curiosité des étudiants. Ce sera d'ailleurs le moment pour l'enseignant de rappeler aux étudiants qu'ils devront avoir lu le recueil en entier pour le cours suivant et qu'ils devront également repérer un passage préféré et expliciter par écrit la raison de leur préférence. Ensuite, puisque la séquence commence avec la poésie, la parole leur sera donnée : chaque étudiant

partagera avec ses camarades de classe et son enseignant la trouvaille préférée de son cahier de poésie. Ce partage a pour objet le simple plaisir d'écouter ses pairs et de découvrir ce qui est poétique à leurs yeux. Nous estimons essentiel de donner de l'importance à leur vision de la poésie pour valoriser leur subjectivité qui joue un rôle essentiel dans la lecture littéraire. Par ailleurs, leur donner du temps pour lire leur trouvaille donnera sens au travail de recherche effectué au cours des semaines précédentes.

Par la suite, l'enseignant lira une diversité de poèmes de différents poètes et présentera brièvement, avant la lecture, les auteurs et le courant auquel ils sont rattachés. Les poèmes seront distribués aux étudiants pour qu'ils les aient sous les yeux durant la lecture. Après la lecture de chaque poème, les étudiants seront invités à verbaliser ce qu'ils ont aimé, préféré ou ce qui les a bouleversés. L'enseignant leur posera des questions pour les inciter à s'exprimer, telles que « qu'est-ce qui vous frappe le plus dans ce poème », « qu'est-ce qui crée la puissance de ce poème », « quelles images vous sont apparues en tête à la lecture de ce poème » ou « quel vers trouvez-vous le plus surprenant ou poétique, pourquoi ». Ces questions permettent une prise en compte des dimensions sociale, historique et culturelle des sujets lecteurs. Après que tous les poèmes auront été lus, l'enseignant posera des questions qui, cette fois-ci, les mèneront à comparer les poèmes entre eux (la forme, le langage, les images, la ponctuation, etc.), comme « comment qualifieriez-vous le langage dans ce poème » ou « en comparant ce poème aux autres, quelle différence sur le plan de la forme constatez-vous ». Nous souhaitons que les étudiants mettent à distance leur première lecture. Cette activité de lecture/questions orales, lors de laquelle ils entendront leurs pairs émettre des commentaires et des interprétations, permettra aux étudiants de doucement construire leur identité lectorale grâce à cette expérience et d'ainsi transformer leur culture première, puisque cette activité soutient l'investissement subjectif et intellectuel des sujets lecteurs. De plus, cette activité vise à montrer l'amplitude des formes actuelles de la poésie. La variété est importante pour que les observations ne correspondent pas à un seul type de poème ou courant littéraire en poésie (Rannou, 2010). Par ailleurs, les questions de forme participent étroitement au sens des œuvres, ce qu'il faut montrer aux étudiants afin qu'ils comprennent mieux la poésie (Canvat & Legros, 1997). Elle est un genre qui permet de donner un sens ou une force aux paroles qu'un autre genre n'aurait pu donner. Cette activité engendra un horizon d'attente pour préparer les étudiants à la lecture du recueil *Miettes de moi* écrit en prose – non en vers –, ce qui pourrait en surprendre plus d'un.

Avant d'enchaîner avec l'activité suivante, l'enseignant demandera aux étudiants ce qu'ils ont écrit auparavant – hormis les dissertations – et s'ils ont écrit des poèmes par le passé. Ces questions mèneront les étudiants à se centrer sur eux-mêmes. Elles visent également à connaître leurs pratiques d'écriture. L'enseignant donnera ensuite les consignes d'écriture d'un poème en équipe. Les étudiants se placeront alors en petit groupe. Le travail d'équipe peut être une forme de catalyseur comme une source de difficulté. Pour cette raison, les étudiants désirant travailler seuls le pourront. Précisons toutefois que selon Viau (2000), écrivain et enseignant au collégial, l'interaction et la collaboration entre étudiants représentent une source de motivation pour une majorité d'étudiants, puisque collaborer lors d'apprentissages favorise la façon dont les étudiants perçoivent leurs compétences et leur aptitude à contrôler leurs apprentissages. Ils devront écrire un poème libre, spontané, pouvant s'inspirer des poèmes lus auparavant. Le fait de leur donner le choix répond également à l'une des conditions de motivation proposées par Viau, soit de leur donner le sentiment d'être responsables en ayant la possibilité de choisir. Cette première écriture de poème visera surtout à les dégourdir pour le travail d'écriture individuelle qu'ils produiront à la maison, à la suite du second cours. Elle leur permettra de recourir à deux compétences communes à la formation générale du collégial, à savoir « exercer son sens des responsabilités » puisque chaque étudiant devra adopter des attitudes et des comportements souhaitables sur le plan social comme sur le plan démocratique en faisant preuve d'éthique et d'intégrité et en s'engageant pleinement sur les plans personnel, social et professionnel (MELS, 2016). La seconde compétence sera de « communiquer », puisque chaque étudiant devra faire preuve d'écoute et structurera sa pensée dans le but de formuler un message clair, adapté à la situation (MELS, 2016). Le cours se terminera avec la lecture de leur poème, dans un désir de partage et de plaisir à écouter la création de leurs pairs.

La poésie, un objet à lire, à interpréter, à apprécier et à écrire!

Au **second** cours, pour débiter, les étudiants liront leur passage préféré du recueil *Miettes de moi* (quelques lignes d'un poème) et résumeront en quelques mots la raison de leur préférence. Nous voulons donner de la valeur à leur subjectivité, et cette prise de parole par les étudiants permettra également de faire

ressortir leur culture première. Suivra la présentation du recueil *Miettes de moi* et de son auteure, Morency. Nous poursuivrons avec la lecture et l'interprétation d'un poème ou deux, le nombre dépendant du temps utilisé pour le premier, choisis parmi ceux qui seront ressortis le plus souvent pendant la lecture des passages préférés. Lors de cette activité, les étudiants, avec l'enseignant, auront à mettre à distance leur première lecture. Pour se faire et pour soutenir leur investissement subjectif et intellectuel, l'enseignant guidera la réflexion des étudiants en posant des questions qui pourront les mener aux sens possibles. Ces questions les conduiront à retourner à leur lecture première. Cette activité ne vise pas l'analyse exhaustive d'un poème, mais l'accompagnement des étudiants dans l'élaboration d'interprétations. Les étudiants doivent sentir que l'enseignant réfléchit avec eux. Ils seront confrontés à diverses interprétations pour valider leur pertinence (Sauvaire, 2013), et cette confrontation permettra aux étudiants un enrichissement de leur culture première.

Ensuite, les étudiants devront tenter de définir la poésie. L'enseignant les mènera à réfléchir à ce qui la caractérise. Pour ce faire, il invitera les étudiants à sortir leur cahier de poésie pour qu'ils entreprennent leur réflexion à partir de leurs propres trouvailles. Ensemble, ils essaieront de définir la poésie : c'est alors l'occasion de discuter de la complexité de sa définition. L'enseignant peut également les amener à prendre conscience qu'à travers ce qu'ils ont recueilli dans leur cahier de poésie se dévoile leur subjectivité⁴. La poésie est multiple par ses formes, ses genres, ses registres et l'être humain est à la fois singulier et changeant ; on ne peut saisir complètement la poésie pour l'encadrer dans une définition univoque et définitive. Nous croyons importante cette activité de définition de la poésie puisque la poésie ne fait pas partie des habitudes culturelles des étudiants (Canvat & Legros, 1997). Tous ont probablement une idée globale de ce qu'elle est, mais la définir permettra de pousser plus loin leur représentation de la poésie – sans avoir la prétention qu'elle deviendra plus claire ou fixe à leurs yeux. Nous plaçons cette activité à la suite des activités de lecture, d'écriture en équipe et de présentation du recueil pour aider les étudiants à formuler des définitions. Pour terminer le cours, l'enseignant décrira l'écriture d'invention⁵ et les consignes pour l'écriture du poème à composer hors de la classe. Les étudiants pourront autant écrire à partir de leurs trouvailles qu'à partir des poèmes lus dans le cadre de la séquence.

Les brouillons d'écrivains, un outil intéressant

Le **troisième** cours débutera avec la lecture d'un poème de *Miettes de moi* pour le plaisir d'entendre un poème qu'ils ont lu eux-mêmes auparavant. Lors de ce cours, les étudiants travailleront des brouillons d'écrivains⁶. Ainsi, l'enseignant expliquera d'abord les quatre principales opérations de retravail d'un texte, soit la substitution, le déplacement, l'amplification et la réduction (Houdart-Mérot, 2008), et donnera par la suite un exemple à partir d'un brouillon d'écrivain pour que les étudiants comprennent le travail qui leur est demandé. En équipe, les étudiants repèreront ensuite les opérations et justifieront pourquoi, selon eux, la transformation est une amélioration ou une régression et ce qu'elle apporte ou enlève au texte. Chaque équipe aura le même texte. Les étudiants ne porteront pas tous nécessairement le même jugement pour une même opération. Ainsi, à la fin du cours, les étudiants présenteront leur travail à la classe, ce qui sera bénéfique grâce à la variété de justifications pour les mêmes opérations et grâce à la confrontation des réponses des équipes. « Il y a bien ici un enseignement des pratiques de l'écriture littéraire associé à la pratique d'écriture » (Terrone, 2008, p. 147) où les questions de génétique des textes sont abordées. Le travail sur des brouillons d'écrivains permet de donner un aperçu du travail d'écriture et de réécriture d'un texte pour en arriver à un produit final, publié (Terrone, 2008). Les étudiants qui conçoivent avec difficulté qu'un texte est un produit fabriqué, mais surtout manipulé et re-manipulé, imaginent plus facilement par la suite qu'un texte est le fruit d'une démarche d'écriture. Cette activité permettra de les outiller pour commenter les textes de leurs pairs à la séance suivante, car ils seront plus en mesure de suggérer des manipulations

4 L'enseignant peut également glisser quelques mots par rapport à la distinction « entre un poème et ce qui fait tout pour lui ressembler » (Meschonnic, 2005, p. 7) en prenant en exemple la « confusion qui semble s'être généralisée avec la chanson » (ibid.). Une chanson peut avoir des passages que l'on trouve poétiques, dans lesquels une certaine poésie se dégage, mais une chanson n'est pas un poème.

5 L'écriture d'invention est ici comprise non seulement comme une réécriture à la fois du texte de l'auteur et du texte de l'étudiant, mais également comme « un véritable lieu de construction de connaissances à partir de la réception du texte source par un sujet lecteur-scripteur » (Bourgault & Sauvaire, 2017).

6 Voici un site web qui en présente : <http://expositions.bnf.fr/brouillons/index.htm>

textuelles en justifiant leurs propositions, en plus de les outiller pour leur propre réécriture. Le cours se terminera avec une suggestion pour le (re)travail d'écriture de leur poème : se lire à haute voix⁷ pour éprouver le rythme et la sonorité des mots. L'enseignant pourra donner un exemple en lisant des mots dont les syllabes sont si ressemblantes que les prononcer devient plus ardu, brisant ainsi la musique des mots. Cette présentation sur la mise en voix pourra être l'occasion d'apprendre ou de rappeler aux étudiants que la poésie était chantée – d'abord par les « aèdes » qui étaient à la fois poètes et récitants, ensuite par les « vastes » considérés comme les interprètes d'un dieu et plus tard par les troubadours (Leuwers, 1998, pp. 3-4). Les changements qu'a connus ce genre littéraire au cours des siècles a, en quelque sorte, fait perdre cette tradition orale.

Les ateliers d'écriture pour réécrire son texte

Le **quatrième** cours commencera avec la rituelle lecture de poème par l'enseignant. Avant de commencer l'atelier d'écriture, l'enseignant prendra dix minutes pour expliquer ce qu'est un cliché (par exemple, la rose pour imaginer la beauté de la femme). Nous plaçons cette présentation juste avant l'atelier pour que les étudiants repèrent ensemble s'ils en ont usé. Dufays (1994) soutient que, puisque les étudiants n'ont aucune connaissance des stéréotypes culturels, il faut les leur montrer et les encourager à les réutiliser pour qu'ils s'inscrivent dans une culture. Sans les amener à les réutiliser, nous les inciterons à les identifier. Lors de leur réécriture à la maison, les étudiants détermineront s'ils les gardent ou les suppriment, selon leur désir.

Durant l'atelier, les étudiants se placeront en équipe et en cercle. L'enseignant circulera d'une équipe à l'autre. Cette organisation spatiale permet d'installer, selon Delamotte et al. (2000) un rapport désacralisé à l'écriture et au savoir et d'établir des règles implicites de circulation de la parole. La façon dont la parole des étudiants sur les poèmes produits est sans cesse sollicitée contribue à instaurer un espace sécurisant (Delamotte et al., 2000). Les étudiants liront leur texte à leurs coéquipiers, recevront des commentaires et noteront les changements possibles à apporter pour leur réécriture⁸. Ils réutiliseront les quatre principales opérations de réécriture (substitution, déplacement, amplification, réduction) vues au cours précédent pour enrichir leurs commentaires. Procéder de la sorte sera bénéfique, puisque recourir à l'évaluation des pairs assure l'efficacité et l'augmentation de la fréquence des rétroactions (D'Amour, 1993). Le retour critique, réalisé oralement, apportera un changement par rapport au traditionnel retour critique écrit (Paradis, 2012). Une attention particulière sera toutefois portée aux interactions verbales, car toute critique négative sera refusée (Houdart-Mérot, 2008). Chaque critique devra demeurer constructive (Lafont-Terranova, 2009). La réflexion, entre autres sur le code de la langue et sur la situation énonciative (Prince, 2011), portera plus loin la potentialité du geste scriptural lors de la réécriture (Le Goff, 2008), ce qui occasionnera un déplacement de la culture première. Par ailleurs, l'action de porter un jugement sur les textes de leurs compagnons contribuera à ce que les étudiants, par la suite, s'autorisent à juger les poèmes qu'ils liront et à les interpréter (Houdart-Mérot, 2008). Les ateliers d'écriture permettent donc de mieux accompagner les étudiants dans leur expérience d'écriture et de la réécriture poétiques, mais également de la lecture littéraire. Le cours se fermera avec le rappel qu'ils doivent réécrire leur poème à la lumière des commentaires. La réécriture représente un autre moyen de mieux se réapproprié d'une façon personnelle et significative les savoirs et de changer leur culture première, puisque la réécriture se réalise dans un point de vue d'améliorer la production et de mieux maîtriser les opérations d'écriture d'un texte (Prince, 2011) poétique dans ce cas-ci. La réécriture est porteuse de sens pour les étudiants, car elle devient un réel projet d'écriture (*ibid.*).

7 L'enseignant pourra raconter aux étudiants qu'un écrivain français, Gustave Flaubert, mettait à l'épreuve le style et le rythme de chacune des phrases de ses textes en les « gueulant » (d'où le « gueuloir de Flaubert »). Bien que hurler son texte pourra sembler ridicule aux étudiants, l'enseignant précisera qu'il ne s'agit pas d'une simple déclamation, mais bien de « gueuler », ce qui permet – du moins, cet exercice semble avoir fonctionné avec Flaubert – de sentir chaque mot mal placé, adjectif inapproprié, etc. pour en venir (avec tout de même beaucoup de travail!) à un texte articulé, construit.

8 La réécriture n'est pas comprise ici comme la correction ou le perfectionnement du texte en changeant des mots ici et là. La réécriture au sens où nous l'entendons implique de concrètement réécrire le texte, le reprendre, le continuer (Bucheton, 2014). Précisément, « [c]'est le penser et l'écrire à nouveau en poursuivant la réflexion sur le noyau sémantique de départ. C'est le remettre en mouvement sur tous les plans » (Bucheton, 2014, p. 39).

Vivre une expérience de poésie hors de la classe

Le **cinquième** cours aura lieu lors d'une soirée de poésie⁹. Les étudiants et l'enseignant s'y rejoindront pour assister à la lecture de poèmes par des poètes. Nous croyons fermement que les étudiants devraient tous assister à des soirées de poésie pour principalement deux raisons. Tout d'abord, pour qu'ils voient que les poètes sont des êtres concrets, humains, et non des entités intouchables. Voir des poètes pourrait contribuer à désacraliser le personnage qu'est un auteur (Dufays et al., 1996). Ensuite, pour qu'ils puissent avoir – dans le cadre des soirées où le micro est ouvert au public – la chance de lire eux-mêmes leur poème sur scène s'ils en ont envie. Le fait que l'évènement se déroule, par exemple, au Tam Tam Café assure un public authentique et une ambiance poétique, car cet endroit a déjà une clientèle régulière pour ses soirées poétiques. Selon Duval (2002), cette activité peut contribuer à donner conscience aux étudiants qu'étudier la poésie fait appel à davantage que des savoirs scolaires et que la lecture d'un poème doit convoquer d'abord leur sensibilité – non être pensé en fonction d'une grille de lecture théorique. Nous désirons que les étudiants puissent côtoyer la poésie dans une atmosphère détendue, invitante où le langage est perçu comme un matériau d'expression et comme le lieu d'une possible expérience intime de connaissance de soi-même, du monde (*ibid.*, p. 54) et d'autrui. Nous espérons éveiller une curiosité, voire un intérêt, chez les étudiants en les amenant à sentir que les textes littéraires, et plus particulièrement les textes poétiques, peuvent avoir une résonance dans leur propre vie (Duval & Turcotte, 2007), car nous croyons que « le poème est un lieu défini par le langage, qui a été habité par son auteur et que nous pouvons nous-mêmes habiter, en tant que lecteurs » (Duval, 2002, p. 56) et en tant que spectateurs. Par ailleurs, nous croyons également important que l'enseignant de littérature soit présent dans des événements littéraires. En effet, dans le champ de la philosophie de l'éducation, Jolibert (1987) souligne que « la conviction et la créativité pédagogique des enseignants se trouvent accrues quand ils ont l'occasion de vivre eux-mêmes des moments de communication poétique comme adultes, avec leurs pairs, dans le cadre soit d'une équipe d'école, soit d'un club de maison de quartier, soit d'un groupe ou d'un stage » (p. 45), soit dans le cadre de soirées littéraires. Les fréquenter peut faire (re)vivre la passion de la littérature et, selon les paroles du poète Paul Éluard, « ce qui est le plus vivant pour nous, à la condition que nous le proclamions très haut, le deviendra pour les autres » (Schmitt, 1995, p. 91).

Finalement, les étudiants remettront au **sixième** cours les deux versions de leur poème pour l'évaluation sommative de leur travail. Au **septième** cours, l'enseignant remettra leurs copies et donnera des commentaires généraux.

Conclusion

Nous avons vu que le programme de formation générale en français du collégial (MELS, 2016), basé sur une approche par compétences, reste imprégné de la dérive formaliste et qu'un seul critère sur les dix-huit critères d'évaluation de la dissertation est consacré à la compréhension de la lecture des textes littéraires, la littérature étant pourtant au centre des cours de français au collégial. Organiser un programme de formation en fonction de compétences qui demandent de procéder à des démarches analytiques portant sur des courants littéraires, des registres et d'autres procédés formels est réducteur, car cela empêche de prendre en compte l'investissement émotionnel des étudiants et leur imaginaire, ce qui ne permet d'ailleurs pas de les former à énoncer des interprétations personnelles. Il est donc nécessaire d'opérer un changement dans les pratiques enseignantes au collégial pour considérer le rôle que les sujets lecteurs jouent dans leur lecture et leur apprentissage et pour qu'ils puissent développer des rapports originaux entre le monde réel et le monde construit des œuvres littéraires. L'approche culturelle de l'enseignement du français se présente comme pertinente afin de prendre en compte toutes les dimensions (sociale, historique, culturelle) du sujet lecteur et la cheviller à un objet didactique comme l'approche du sujet lecteur permet de répondre au problème de transposition. L'approche culturelle de l'enseignement du français s'intéresse à l'appropriation personnelle et significative des savoirs par les étudiants ainsi qu'à l'objet

⁹ Dans la ville de Québec, chaque deuxième vendredi de chaque mois est organisée une soirée de poésie au Tam Tam Café. Des poètes y sont invités pour lire des poèmes et, à partir d'une certaine heure, le micro est ouvert aux gens du public qui aimeraient lire à leur tour leurs poèmes. Dans une ville où ce genre d'évènement n'existe pas, un enseignant pourrait organiser, par exemple, une soirée de ce genre au collège en invitant des poètes à participer.

culturel lui-même et l'approche du sujet lecteur se préoccupe de la façon dont le sujet occupe le monde du texte qu'il lit ; ces deux approches apparaissent comme cohérentes et complémentaires.

La séquence didactique concorde avec un désir de soutenir l'investissement subjectif, émotionnel et intellectuel des étudiants grâce à des activités renouvelées pour que celles-ci permettent un déplacement d'une culture première à une culture seconde. Ces activités ont été choisies en fonction de leur aspect novateur, c'est-à-dire qu'elles sortent de la tradition formaliste encore dominante au collégial où les étudiants ne mettent pas en valeur leur créativité et où, par exemple, ils analysent les procédés des textes qu'ils lisent en devant faire taire leur subjectivité. Ainsi, l'écriture d'invention apparaît comme une activité qui permet d'illustrer comment l'approche culturelle de l'enseignement du français peut se transposer en classe en plus de pouvoir faire progresser le sujet lecteur. En effet, elle permet une mise à distance des textes puisque le sujet lecteur doit analyser le texte, mais elle permet également une distance vis-à-vis de lui-même pour transformer, transposer les modèles qu'il lit, pour procéder à des manipulations textuelles, bref, pour s'appropriier les textes. De cette façon, ces opérations pourront engendrer un nouveau rapport aux textes littéraires et à soi comme sujet lecteur écrivain, enrichissant alors sa culture première, enrichissement qui pourra se répercuter sur sa manière de lire. Appuyée par des activités telles que l'atelier d'écriture et la réécriture, l'écriture d'invention devient plus efficace, parce que le recul est renforcé. Lors de l'atelier, le sujet lecteur remet en perspective son texte par rapport à ceux de ses pairs en plus de recevoir leurs commentaires. Ensuite, lorsque vient le temps de réécrire, le sujet lecteur repense son texte, puisqu'il reprend sa réflexion sur la langue, le genre, la forme, pour potentiellement porter plus loin son geste scriptural. Un mouvement de dépassement prend forme, ce qui permet au sujet lecteur de faire progresser ses représentations et ses savoirs. L'approche culturelle de l'enseignement du français s'avère pertinente pour l'enseignement de la poésie, autant dans un contexte de lecture que d'écriture.

En somme, les choix didactiques et pédagogiques de la séquence se présentent comme des moyens pertinents pour tenir compte de la subjectivité des sujets lecteurs et s'inscrivent ainsi dans une volonté de leur faire vivre la poésie et de leur donner conscience qu'elle est présente au quotidien s'ils s'ouvrent à elle, s'ils lui prêtent attention. Ainsi, par leur expérience poétique, nous espérons que les étudiants se réconcilient – un peu, beaucoup, à la folie! – avec l'image qu'ils ont de la poésie.

Références bibliographiques

- Bourgault, J. & Sauvaire, M. (2017). Réinventer les pratiques d'écriture dans l'enseignement de la littérature au collégial. *Correspondance*, 22(9). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/reinventer-les-pratiques-decriture-dans-lenseignement-de-la-litterature-au-collegial/>
- Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Bruner, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Canvat, K. & Legros, G. (1997). Enseigner la poésie moderne? *Pratiques*, 93, 5-29.
- Citton, Y. (2007). Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires. *Fabula*. http://www.fabula.org/atelier.php?Lire_interpr%26eacute%3Bter_actualiser
- Citton, Y. (2010). *L'avenir des humanités : économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation?* Paris : Découverte.
- D'Amour, C. (1993). Pour notre profit et celui de nos élèves : corriger moins. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 28-34.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. & Penloup, M.-C. (2000). *Passage à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dotoli, G. (2006). *La poésie québécoise contemporaine : anthologie des poètes nés après 1940*. Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (éds). (1996). *Pour une lecture littéraire. Vol 1 : Approches historique et théorique : propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumont, F. ([1968] 2014). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Bibliothèque québécoise.
- Dumont, F. (1971). Le rôle du maître : aujourd'hui et demain. *Action pédagogique*, 17, 49-61.
- Duval, I. (2002). L'expérience de la poésie au collégial : du sensible au littéraire. *Québec français*, 125, 54-59.
- Duval, I. (2004). La poésie et l'enseignement du français. *Québec français*, 135, 42-45.
- Duval, I. & Turcotte, M. (2007). Dynamiser l'enseignement de la poésie contemporaine. *Québec français*, 147, 62-64.
- Falardeau, É. & Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 30(1), 1-24.
- Falardeau, É. & Simard, D. (2011). *La culture dans la classe de français : témoignages d'enseignants*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Houdart-Mérot, V. (2008). Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université. *Recherches et travaux*, 73, 125-138.
- Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation : l'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*. Paris : Klincksieck.
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi. In A. Rouxel & G. Langlade (dirs), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature (pp. 105-114)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : Découverte.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme. *Le français aujourd'hui*, 2(145), 85-96.
- Langlade, G. (2006). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. In B. Louichon & B. Laville (dirs), *Les enseignements de la fiction (pp. 163-177)*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Langlade, G. & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dirs.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche (pp. 101-121)*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Le Goff, F. (2008). Réflexion sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches et travaux*, 73, 19-34.
- Leuwers, D. (1998). *Introduction à la poésie moderne et contemporaine*. Montrouge : Dunod.
- Meschonnic, H. (2005). La voix-poème comme intime intérieur. In M.-F. Castarède & G. Konopczynski (dirs), *Au commencement était la voix (pp. 61-67)*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2016). *Composantes de la formation générale : extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur. (1997). *Rapport Inchauspé. Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morency, J. (2009). *Miettes de moi*. Montréal : Triptyque.

- Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada) [En ligne]. Récupéré d'Archimède, système de dépôt institutionnel de la bibliothèque de l'Université Laval : <http://theses.ulaval.ca/acces.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/29157>
- Pilote, A. (2007). Choisir d'enseigner aussi la poésie. *Québec français*, 147, 27.
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada) [En ligne]. Récupéré d'Archimède, système de dépôt institutionnel de la bibliothèque de l'Université Laval : <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/28594>
- Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée* (Thèse de doctorat, Université de Rennes 2, Rennes, France). <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01200484/>
- Rouxel, A. & Langlade, G. (dirs). (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/29976>
- Schmitt, M.P. (1995). Quels poètes? In J.-Y. Debreuille (dir.), *Enseigner la poésie?* (pp. 90-120). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.
- Simard, D. (2004). Une approche culturelle dans l'enseignement du français langue première. *L'écho du RÉSEAU Laval*, 4(1), 10-20.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Terrone, P. (2008). L'animation d'ateliers d'écriture en formation continue à l'université : bilan d'une expérience. *Recherches et travaux*, 73, 139-152.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3). <http://correspondo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>

Auteure

Stéphanie St-Onge est actuellement au doctorat en didactique de la littérature. Elle est financée par les Fonds de recherche du Québec – Société et culture. Après avoir fait une maîtrise en poésie et un diplôme d'études supérieures spécialisées en enseignement collégial, elle a désiré approfondir, dans le cadre d'une maîtrise en enseignement, un dispositif didactique qui intègre une approche permettant de s'intéresser à l'appropriation personnelle et significative des savoirs par les étudiants afin qu'ils vivent la poésie comme une expérience. Ce projet, présenté dans cet article, lui a d'ailleurs valu le Prix d'innovation en enseignement de la poésie remis par le Festival international de poésie. Par le passé, elle a obtenu des bourses d'études grâce à l'écriture de ses poèmes. Elle a quelques publications en création littéraire dans des revues et des anthologies québécoises et françaises. Elle est critique littéraire pour le site de promotion de la lecture *Sentiers littéraires*.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2018 de forumlecture.ch

Lyrikvermittlung in einem kulturellen Ansatz des Französischunterrichts. Eine Möglichkeit der didaktischen Übertragung

Stéphanie St-Onge

Abstract

In diesem Beitrag werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Lyrik mit Hilfe komplementärer Konzepte und eines allgemeineren Ansatzes vermittelt werden kann. Ausgegangen wird von den Grundlagen der Bildung, das heisst von einem kulturellen Ansatz des Französischunterrichts, und von einem theoretischen Ansatz der Literaturdidaktik, von einem «Leser als Subjekt». Wir präsentieren eine Unterrichtssequenz in Französisch am Cégep (Collège d'enseignement général et professionnel) (Québec), wo diese beiden Ansätze integriert werden mit dem Ziel, die subjektive, emotionale und intellektuelle Betroffenheit der Studierenden beim Lesen von zeitgenössischer Lyrik einzubeziehen.

Schlüsselwörter

Leser als Subjekt, kultureller Ansatz des Französischunterrichts, zeitgenössische Lyrik

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.