UNIVERSITE ARTS BRETAGNE LETTRES LOIRE LANGUES

UNIVERSITÉ DE NANTES

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITÉ DE NANTES

COMUE UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE n° 595

Arts, Lettres, Langues
Discipline : **Didactique des langues et des cultures étrangères**

Par

Margot KULIGOWSKA ESNAULT

Poésie et enseignement-apprentissage des langues

Volume 1

Thèse présentée et soutenue à l'Université de Nantes, le 27 septembre 2019
Unité de recherche : Centre de Recherches sur les Identités Nationales et l'Interculturalité (CRINI – EA 1162)

Rapporteurs avant soutenance :

Helen GOETHALS	Professeur des universités, Université Toulouse Jean-Jaurès
Jean-Rémi LAPAIRE	Professeur des universités, Université de Bordeaux-Montaigne

Composition du Jury :

Président :	**Claire TARDIEU**	Professeur des universités, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
Examinateurs :	**Helen GOETHALS**	Professeur des universités, Université Toulouse Jean-Jaurès
	Jean-Rémi LAPAIRE	Professeur des universités, Université de Bordeaux-Montaigne
Dir. de thèse :	**Marie-Françoise NARCY-COMBES**	Professeur émérite des universités, Université de Nantes
Co-dir. de thèse :	**Georges LETISSIER**	Professeur des universités, Université de Nantes

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de thèse, Marie-Françoise Narcy-Combes, pour l'encadrement rassurant et de qualité qu'elle a su m'apporter – me laissant libre de mes choix, mais sachant aussi recadrer mon cheminement, si besoin. Je tiens à lui exprimer ma reconnaissance pour sa disponibilité, ses conseils et ses encouragements.

J'aimerais également adresser mes chaleureux remerciements à mon codirecteur, Georges Letissier. Ses retours sur mon travail et les échanges qui en suivaient m'ont beaucoup appris et m'ont poussée à approfondir ma réflexion sur la poésie. Grâce à ses apports, j'ai découvert des aspects de la théorie littéraire que je compte explorer encore davantage dans l'avenir.

Je remercie Hélène Goethals, Jean-Rémi Lapaire et Claire Tardieu, membres du jury, de me faire l'honneur de la lecture et de l'évaluation de mon travail.

Mes remerciements s'adressent également à mes collègues de travail, Claire Dutey et Stéphane Goni. Chacun à sa manière, avec ses diverses compétences, a contribué à améliorer la qualité et la portée de ce travail.

Je n'oublie pas tous mes élèves qui ont participé aux trois études, qui m'ont beaucoup appris et sans lesquels ce travail de thèse n'aurait tout simplement pas pu être possible.

Je suis aussi reconnaissante à Jacqueline Custodero, pour son aide précieuse et généreuse dans la phase de relecture.

Mes derniers mots vont aux membres de ma famille, surtout à mon mari, que je remercie vivement pour leur patience, leur compréhension, et leur irremplaçable soutien tout au long de la réalisation de cette recherche.

Sommaire

INTRODUCTION 9

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE 13

Chapitre 1 La spécificité de la poésie : perspective linguistique et littéraire 13

1.1. Littérature, poésie, poème – contours conceptuels 13

1.2. Le langage poétique 21

1.3. Les mots dans le langage poétique 26

1.4. Point sur les implications pour l'enseignement des langues 30

1.5. La poésie, le corps et la mémoire 31

1.6. Lecture poétique 35

1.7. Écriture poétique 44

1.8. Point sur les implications pour l'enseignement des langues 48

1.9. Conclusion – synthèse 49

Chapitre 2 La poésie et l'acquisition des langues – vers d'autres domaines de référence 51

2.1. Langage, langue, apprentissage 51

2.2. Acquisition des L2 – approches générales 62

2.3. Acquisition des L2 – quelques aspects spécifiques 65

2.4. Mémoire et acquisition lexicale 73

2.5. Lecture et écriture – entre acquisition des langues et expérience poétique 83

2.6. Éléments émotionnels et représentations 92

2.7. Conclusion – synthèse 99

Chapitre 3 Didactique de la poésie 103

3.1. Les atouts de la poésie en classe de langue 103

3.2. La place de la poésie et la question du répertoire 111

3.3. Approches générales du fait littéraire 116

3.4. Démarches en question 126

3.5. Poésie à l'école dans la recherche empirique 132

3.6. Conclusion – synthèse 136

Chapitre 4 Problématique 139

4.1. Question centrale de recherche 139

4.2. Étude 1 140
4.3. Étude 2 142
4.4. Étude 3 143
DEUXIÈME PARTIE : PARTIE EXPÉRIMENTALE 145
Chapitre 5 Choix méthodologiques dans un contexte scolaire 145
5.1. Cadre méthodologique général 145
5.2. Étapes de la recherche-cheminement – vision d'ensemble 149
5.3. Étude 1 – dispositifs didactique et méthodologique dans leur contexte 163
5.4. Étude 2 – dispositifs didactique et méthodologique dans leur contexte 182
5.5. Étude 3 – dispositifs didactique et méthodologique dans leur contexte 192
5.6. Réflexions méthodologiques 201
Chapitre 6 Résultats et analyses – Étude 1 207
6.1. Impact de l'intervention sur le développement lexical 207
6.2. Impact de l'intervention sur le rapport à la poésie 220
6.3. Perception de l'intervention poétique – textes et activités 228
6.4. Conclusion – synthèse 235
Chapitre 7 Résultats et analyses – Étude 2 237
7.1. Partage de l'expérience de la lecture des poèmes – analyse des interactions 237
7.2. Rapport à la poésie : attitudes, expérience et représentations 261
7.3. Intervention – perception et effets 270
7.4. Conclusion – synthèse 281
Chapitre 8 Résultats et analyses – Étude 3 285
8.1. Expérience de l'écriture poétique 285
8.2. Rapport à la poésie : attitudes, expérience et représentations 309
8.3. Intervention – perception et effets 318
8.4. Conclusion – synthèse 330
Chapitre 9 Discussion générale 335
9.1. Des principaux résultats aux pistes pédagogiques 335
9.2. Limites 348

CONCLUSION 353

BIBLIOGRAPHIE 359

INDEX DES FIGURES 385

INDEX DES TABLEAUX 387

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET SYMBOLES 389

GLOSSAIRE 391

INDEX DES AUTEURS 395

INDEX DES NOTIONS 401

TABLE DES MATIÈRES 403

INTRODUCTION

À l'origine de ce projet de recherche se trouve l'intérêt pour la littérature dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères ou secondes (désormais L2) – sa place, son rôle et la manière dont elle est intégrée dans les pratiques d'enseignement des langues en milieu scolaire dans le contexte contemporain. Notre rapport personnel à la littérature en fut l'élément déclencheur.

Au moment où il a fallu délimiter le champ d'investigation théorique et empirique de ce travail, la question de la poésie a surgi. Dans le vaste paysage de la littérature, la poésie vue comme quintessence du fait littéraire, « lieu de la littérarité la plus radicale » (Lilti, 2005, p. 14), l'art du langage par excellence et le plus ancien, se distingue et intrigue.

Nonobstant les valeurs que l'on puisse lui trouver, la poésie dans l'espace scolaire semble être un objet problématique (Siméon, 2003). Une sorte de malaise peut accompagner la pédagogie de la poésie, aussi bien en langue de scolarisation (langue de première socialisation – désormais L1 – pour la plupart des élèves) qu'en L2. « La poésie intimide. On n'ose pas l'approcher, parce qu'on ne sait pas comment s'y prendre. Ce malaise ressort nettement quand on interroge élèves et enseignants sur la place de la poésie à l'école » (Joubert, 1999, p. 188).

Selon notre propre enquête auprès de professeurs stagiaires d'anglais dans l'Académie de Nantes (voir annexe 1), moins de la moitié (18 enseignants sur 40), ont exploité au moins un texte poétique au cours de l'année 2012-2013, et moins d'un tiers (8 sur 26) selon l'enquête de l'année suivante. Parmi les raisons principales évoquées par ces enseignants, justifiant la non utilisation du texte poétique dans les pratiques, on trouve le manque d'aisance ou de savoir-faire avec la poésie : « Ne me sens pas à l'aise avec ce type de supports. », « Simplement, je ne sais pas comment les exploiter. », « Je n'y ai pas pensé. » [1].

L'intégration de la poésie dans l'enseignement des langues ne va donc pas de soi. Alors pourquoi et comment aborder le fait poétique en classe de langue ? Telle est la question de départ qui a été posée et qui a orienté la suite de notre travail.

Faisant nous-même partie des enseignants qui se tournent rarement vers des textes poétiques pour alimenter nos cours de langues, et n'ayant pas suffisamment réfléchi sur la question, nous n'avions pas de points d'appui solides (théoriques ou fondés sur l'expérience) pour apporter, aisément, des éléments de réponse à cette question – que ce soit pour améliorer

[1] Dans l'ensemble de notre travail, les propos des répondants (enseignants ou élèves) seront cités sans correction.

notre propre pratique ou pour mieux accompagner les collègues débutants.

Dans le contexte scolaire, il nous semble particulièrement pertinent de porter notre attention sur l'enseignement des langues (en l'occurrence de L2 anglais) auprès d'un public adolescent de moins de 16 ans. C'est à cette période particulière de transition entre l'enfance et l'âge adulte que le recours au fait littéraire, y compris dans l'enseignement des langues, peut paraître à la fois comme une démarche délicate mais pleine de potentialités. De plus, les jeunes, dans les établissements du second degré sont le reflet, encore à cet âge, avant une orientation plus ciblée, d'une grande diversité sociale et scolaire.

Traiter la question qui nous intéresse dans le cadre d'une démarche de recherche est une opportunité de se tourner, avant tout, vers la littérature scientifique à ce sujet. Notre objectif initial consistait alors à croiser la spécificité du genre poétique d'un point de vue littéraire avec les connaissances en acquisition des langues afin de pouvoir, dans un second temps, chercher, dans les articulations relevées, des pistes potentiellement fécondes pour la didactique de la poésie auprès des jeunes adolescents dans le contexte scolaire. Puis, dans le cadre d'une recherche-intervention sur le terrain nous avons souhaité déterminer les intérêts et les limites des pistes avancées.

Ainsi, dans le premier chapitre de notre travail, nous prendrons le temps de penser la poésie dans sa spécificité, en dehors du cadre scolaire. De potentielles articulations entre le fait poétique et l'enseignement des langues seront signalées, sans toutefois être développées. C'est le propre de la poésie selon les perspectives littéraire et linguistique qui nous intéressera ici.

Le chapitre 2 sera consacré aux différents aspects qui composent la complexité de l'apprentissage des langues. Plusieurs domaines de référence sont convoqués pour apporter, entre autres, un éclairage sur les processus de l'acquisition des langues, les facteurs motivationnels dans l'apprentissage ou le rôle des représentations.

Le chapitre suivant sera dédié à la poésie dans l'espace scolaire, et plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement des langues. Pour explorer d'autres horizons, la didactique de la poésie en L2 sera enrichie par celle de la L1 français.

Les liens entre les différents apports théoriques aboutiront à une problématique et à des questions de recherche (chapitre 4), qui guideront le travail de terrain, mené sur trois années scolaires et composé de trois études. Puisque l'état actuel des connaissances sur les phénomènes qui nous intéressent présente, à nos yeux, certaines lacunes (peu de données disponibles), nous avons principalement opté pour des études exploratoires et pour la formulation des objectifs qui sous-tendent des interrogations (cf. Giroux & Tremblay, 2002). Cependant, dans l'étude 1, nous

avons aussi avancé une affirmation, sous forme d'hypothèse. Suivant les conventions de rédaction des thèses en didactique des langues, nous les énoncerons dans le chapitre 4, consacré à la problématique.

Les choix méthodologiques de nos démarches seront exposés dans le chapitre 5. Se succéderont, dans les trois chapitres suivants, les résultats et les analyses relatifs à chacune des études. Dans le chapitre 9, nous poursuivrons par une discussion générale de l'ensemble des résultats et des propositions de pistes pédagogiques qui nous semblent pertinentes à l'aune du travail mené.

Nous aborderons nos objets de recherche dans une approche complexe (Morin & Lemoigne, 1999, cités par Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018), en référence au cadre théorique pluridisciplinaire. La recherche sera donc menée en adéquation avec la vision de la complémentarité des savoirs et des approches méthodologiques.

Compte tenu de la question de départ, notre itinéraire aurait pu être différent. Il est cependant le fruit de nôtre cheminement à la fois méthodologique, en tant que chercheur-apprenti, et conceptuel en rapport à ce genre littéraire appelé « poésie », mais aussi en relation avec l'enseignement-apprentissage des langues.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1 La spécificité de la poésie : perspective linguistique et littéraire

1.1. Littérature, poésie, poème – contours conceptuels

1.1.1. La notion de « littérature »

Qu'est-ce qui distingue l'homme des autres êtres vivants sur la terre ? Les deux facultés, les deux traits distinctifs et interdépendants qui s'imposent souvent en réponse à cette question sont le langage et la conscience. Cependant, les études du monde animal, depuis les travaux de Darwin au XIX^{e} siècle jusqu'aux découvertes des neurosciences actuelles, nous montrent à quel point cette réponse doit être nuancée. La différence entre l'homme et l'animal sur le plan langagier serait de degré et non pas de nature.

Selon certaines hypothèses de l'évolution (cf. Picq, Sagart, Dehaene, & Lestienne, 2008), le langage humain serait devenu articulé il y a un peu moins de 2 millions d'années, grâce aux modifications physiologiques (dont la position du larynx) dues aux déplacements debout de l'*Homo ergaster*. La diversité des langues, c'est-à-dire des réalisations culturelles particulières du langage articulé, n'est intervenue qu'avec l'apparition de la diversité des groupes humains.

Une autre capacité particulièrement bien développée chez l'homme est celle de fabriquer des objets. L'*Homo* n'est pas uniquement *Sapiens,* mais aussi *Faber* (Bergson, 2013). La nature de l'homme est de produire des artefacts, techniques et culturels. Parmi ceux-ci, il y a des objets de langage, qui sont des produits de l'usage de la langue de manière créative et imaginative, autrement dit singulière, en tant que medium de l'expression artistique. On pourrait parler

également de l'expression littéraire, mais cela exige une clarification de la notion de « littérature ».

Apparu en Occident après l'invention de l'écriture, le vocable « littérature » est souvent employé en référence à un certain corpus de textes écrits, à l'exclusion des textes créés dans la tradition orale. C'est, par exemple, la définition qu'adopte Peter Widdowson (1999), considérant comme littéraires les œuvres pour lesquelles le texte écrit est la modalité principale, ainsi que la finalité (excluant de ce fait, par exemple, les chansons). Barthes (2002) pointe également le caractère essentiellement écrit de la littérature occidentale.

> Si l'on accepte provisoirement une réponse traditionnelle, on peut dire que l'expression littéraire est incontestablement une manifestation de type esthétique, au même rang que la peinture, la sculpture, la musique, ou maintenant le cinéma. Cependant, la littérature est une forme d'expression artistique qui s'opère à travers des signes très précis : ceux de l'écriture. C'est là, le point important, la littérature est un phénomène essentiellement écrit. Même si de nombreux pays possèdent une littérature orale, pour nous, Occidentaux, la littérature est avant tout un objet écrit. (Barthes, 2002, p. 986)

Cependant, une acception plus large, incluant des productions de la parole vivante est également possible. Par exemple, bien qu'ils soient le plus souvent accessibles grâce à la transcription par l'écriture, des contes ou légendes transmis oralement, aussi bien ceux des temps anciens que de l'époque moderne, peuvent être qualifiés de littérature orale (cf. Tenèze, 1969). Cette appellation a l'avantage de dépasser une vision scripturale et souvent eurocentrique de la littérature. Elle invite aussi à s'interroger sur les phénomènes « littéraires » qui se présentent comme universels.

Mais pourrait-on trouver un dénominateur commun à toutes les formes littéraires ? Il semble que la littérature échappe ou résiste à être définie. Cependant, cela n'est pas forcément une impasse. Pour Attridge (2004), cet échec est nécessaire, c'est lui qui définit la littérature en tant que pratique culturelle. Son pouvoir est d'être toujours « *something other* », ou « *something more* » (Attridge, 2004, p. 5) par rapport à ce que l'on pourrait en dire.

Face à l'échec à distinguer clairement un texte littéraire d'un texte non littéraire, on propose souvent de prendre en compte les attentes et les attitudes de l'auteur et du lecteur envers un texte : « *what makes a piece of writing literature is simply its treatment* as *literature by writer and reader* » (Leech, 1980, p. 10).

En plus de cette dimension d'intentionnalité, c'est une organisation esthétique du discours qui est souvent mise en avant dans les tentatives de définition de la littérature. « Dès qu'il y a

effort pour bien dire, et pas seulement pour dire, il y a effort littéraire », disait l'anthropologue Marcel Mauss (1947, p. 97). Comme le précise Barthes (cf. *supra*), la littérature, en tant que forme d'expression artistique, est « une manifestation de type esthétique ».

On évoque aussi le caractère non utilitaire de la littérature. Pour Eco (2003), la littérature serait « l'ensemble des textes produits par l'humanité à des fins non pratiques … mais plutôt *grata sui*, par amour d'eux-mêmes » (Eco, 2003, p. 9). Cependant, si un texte littéraire n'a pas d'usage utilitaire, cela ne veut pas dire qu'il soit sans valeur. Sa valeur, en un sens, réside dans son inutilité (H.G. Widdowson, 1992) et dans sa valeur esthétique. Ceci serait toutefois à nuancer avec la notion de « littérature engagée », aux enjeux aussi bien esthétiques qu'idéologiques, permettant l'articulation entre littérature et politique (cf. Sartre, 1948).

En interrogeant la notion de littérature, nous ne pouvons pas occulter le point de vue selon lequel cette notion n'aurait pas d'identité réelle et distincte. H.G. Widdowson (1992) évoque plusieurs auteurs qui remettent en question la spécificité et la pertinence du terme « littérature ». Pour Fowler (1981), par exemple, la littérature, comme tout autre discours fait partie de la structure sociale et reflète des catégories socialement établies. Elle ne serait pas un discours distinct par rapport à d'autres discours. De même, selon Eagleton (1983), le terme complexe de « littérature » serait parfois attribué, pour des raisons différentes, à certains types de textes dans le champ plus vaste des pratiques discursives socialement déterminées (ceci en référence à Foucault).

Le linguiste H.G. Widdowson (1992) – par ailleurs souvent évoqué comme un théoricien de référence de l'approche communicative dans l'enseignement des langues – considère au contraire que la littérature est un discours à part, précisément parce qu'elle ne peut pas être socialisée (c'est-à-dire comprise seulement en termes de réalités sociales sous-jacentes), et parce qu'elle est identifiée comme une écriture différente des autres types de textes. En comparaison avec la langue « ordinaire », la littérature, selon H.G. Widdowson (1992), communique autre chose et autrement. L'usage social de la langue, par exemple, pour décrire ou expliquer, n'est pas la seule façon de l'utiliser. Nous reviendrons sur cette distinction plus loin.

Et le propre de la poésie ? Il semble que saisir le fait poétique par une définition ne serait pas plus aisé que les tentatives similaires concernant la littérature.

1.1.2. La poésie et le poème

1.1.2.1. Pluralité de conceptions et d'objets

La définition du poème, aussi bien que celle de la poésie, ne va pas de soi. Au contraire, elle est souvent problématique, comme toute définition d'objets culturels complexes. A l'instar des propos de Leech (1980) au sujet de la définition de la littérature (voir *supra*), nous pouvons souscrire à la remarque générale de Vaillant (2013) : « …hors de tout contexte normatif, sont poétiques les textes qui se présentent comme tels. » (Vaillant, 2013, p. 19).

Joubert (1999) explique que « le mot 'poésie' joue sur une double valeur : une forme d'art spécifique dont le langage est le matériau ; et une catégorie esthétique » (Joubert, 1999, p. 8). Ainsi, nous pouvons préciser que, dans le cadre de notre travail, nous n'allons pas nous intéresser à la « poésie » d'un film ou d'un paysage qui éveille une émotion esthétique forte, mais à la poésie comme art du langage, et plus particulièrement à un objet verbal écrit spécifique, construit dans l'esprit de cet art : le poème.

Le poème n'est pas uniquement un objet verbal, écrit ou oral, il est un objet littéraire par excellence, car il « offre une réalisation particulièrement représentative du fait littéraire, dont il apparaît comme la quintessence » (Joubert, 1999, p. 23). Nous chercherons à mieux comprendre en quoi la poésie peut être considérée comme la forme la plus raffinée, « l'essence » du fait littéraire en nous intéressant à la spécificité du langage poétique dans une des sections suivantes (cf. 1.2.). Quant à la question de la définition, d'après Joubert (1999), le terme « poème » a pu, dans le passé, désigner, par extension métaphorique, toute variété de textes littéraires. Aujourd'hui, au sens plus restreint, le poème peut être défini comme un « texte de poésie, en vers ou en prose, resserré par une unité marquée d'inspiration et de composition » (Joubert, 1999, p. 23).

Le phénomène poétique semble être universel, et il n'existerait pas de peuple sans utilisation spécifique du langage, qui, selon Joubert (1999), correspondrait au moins partiellement à l'acception occidentale de la poésie. Cependant, cette universalité s'accompagne d'une extrême diversité de formes et de fonctions, ce qui n'aide pas à englober la poésie dans une définition unificatrice. Il convient également d'être conscient de la limite inhérente à la définition de cette universalité à partir d'une perception occidentalisée.

La conception de la poésie varie non seulement selon les lieux, mais aussi selon les époques. Elle n'est pas figée dans le temps, elle subit des transformations, comme les sociétés et les mentalités humaines (Joubert, 1999).

Dans la tradition occidentale, par exemple, Tzvetan Todorov, évoqué par Joubert (1999), distingue trois grandes familles de « théories » poétiques, que nous pouvons considérer comme des « conceptions ». Pour le premier courant (le classicisme), la poésie serait un ornement apportant un supplément de plaisir au discours en prose. Autrement dit, selon cette conception rhétorique de la poésie, elle « ne dit rien d'autre que le langage ordinaire, mais elle le dit avec un agrément supérieur » (Joubert, 1999, p. 8).

Une deuxième théorie chercherait à inverser les propriétés rationnelles du langage pour transmettre des sentiments et communiquer au-delà du discours conceptuel. On pourrait associer cette esthétique avec le Romantisme.

Un troisième courant, probablement le plus répandu actuellement, et particulièrement développé depuis la fin du mouvement romantique, mettrait « l'accent sur la signification plus que sur le sens[2], sur le jeu du langage, plus que sur ce qu'il dit » (Joubert, 1999, pp. 8-9). Nous pourrions associer à cette troisième acception les registres du symbolisme et du structuralisme.

Vaillant (2013), de son côté, parle de la coexistence de deux conceptions distinctes de la poésie, nées d'un même corpus philosophique : des œuvres du grand législateur littéraire du IV^{e} siècle avant Jésus-Christ, Aristote. L'une serait de nature poéticienne (inspirée de la *Poétique*), assimilant tout art, dont la poésie, au principe de la mimesis : l'imitation, l'illusion, une représentation artistique de la réalité. Pour Aristote (qui, précisons-le, ne s'intéressait pas à la poésie de type lyrique), la mimesis prime sur la technique de versification et le philosophe s'oppose à l'assimilation, dans le sens commun, des poètes à la versification et au mètre. L'autre conception de la poésie, d'après Vaillant (2013), privilégierait justement la technique formelle du vers, basée sur le rythme, mais aussi sur le choix des mots et de nombreuses figures de style, dans le prolongement de la *Rhétorique* – le traité d'Aristote consacré à l'art oratoire de la persuasion. Cette coexistence de deux conceptions différentes de l'art poétique (pour schématiser, l'une tournée plutôt vers le fond, et l'autre plutôt vers la forme) serait, pour Vaillant (2013), source d'ambiguïté et la raison pour laquelle les différentes tentatives pour définir la poésie et saisir son essence finissent parfois en contradictions et apories.

Que ce soit dû à l'évolution historique, à la diversité des sociétés et des cultures humaines, ou à la créativité singulière d'un poète et à sa conception particulière de la poésie, les objets verbaux, écrits ou oraux, que nous avons l'habitude de désigner comme « poèmes » se montrent alors très disparates. La seule certitude que l'on puisse avancer à propos de la poésie, affirme

[2] Le terme « sens » renvoie au sens cognitif (d'un texte, d'un vers, d'un mot), autrement dit, au contenu sémantique qui fait partie de la signification totale profonde, liée à l'interprétation (cf. 1.3.2.).

Vaillant (2013), c'est son aspect protéiforme, son « extraordinaire diversité » dans les formes, les esthétiques, les tons, et les objectifs qu'elle s'assigne. Pour Joubert aussi, « le poème devient une forme polymorphe, où chaque poète coule à son gré la poésie » (Joubert 1999, p. 20).

D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle certains spécialistes condamnent une conception essentialiste de la littérature (cf. Fraisse & Mouralis, 2001). Pour eux, il s'agit de considérer chaque œuvre d'art de manière contextualisée ; comme le produit d'un temps, d'un espace, d'une société et d'un auteur.

Pourquoi, alors, avons-nous l'habitude de rassembler sous la même notion des formes aussi diverses qu'un poème oral africain, un poème épique, un haïku japonais ou les vers libres de la poésie contemporaine ? L'esprit humain semble programmé pour chercher des analogies et créer des catégories, dont celui du « genre » poétique, bien différencié dans le vaste champ de la littérature.

1.1.2.2. Éclairage étymologique

Dans le but de chercher à saisir l'acception du terme de « poème », il n'est pas sans intérêt de se tourner vers l'étymologie. Le mot français « poème » vient du latin *poema,* emprunté au grec *poiema* qui signifie, au sens premier, « chose faite, chose achevée, artefact, objet manufacturé » (Joubert, 1999, p. 17). L'idée de fabrication et d'objet artisanal paraît alors essentielle, et sous-tend la définition célèbre du poème par Valéry : « un poème est une sorte de machine à produire l'état poétique au moyen des mots » (cité par Joubert, 1999, p. 17). Le sens du verbe grec *poien*, qui se traduirait par « fabriquer un objet », mais aussi « créer » ou « enfanter », déplace légèrement le sens vers le poète en tant que démiurge.

Cependant, l'étymologie des mots équivalant à « poème » dans d'autres langues permet d'autres interprétations. L'étymologie du mot allemand *Gedicht,* rapproché du latin *dictare* (« dicter, inspirer »), met en avant l'idée d'une inspiration, voire d'une expérience métaphysique. En malgache, c'est la dimension musicale du poème que l'on retrouve dans l'étymologie du mot *tononkira*, signifiant « paroles pour chant ». (Joubert, 1999, pp. 17-18).

En somme, bien que l'art poétique soit un phénomène universel, la conception de la poésie et du poème peut varier selon les cultures, en privilégiant telle ou telle dimension de cet art du langage.

1.1.2.3. Poésie et versification

Le lien particulièrement fort entre la poésie et la versification, probablement d'inspiration rhétorique, comme nous l'avons vu plus haut, mérite qu'on l'analyse plus précisément.

Dès son apparition dans la langue française, au XIII^{e} siècle, le mot « poème » désigne un ouvrage en vers. De même, le terme « poésie » signifie à la fois « pièce de vers » (au sens particulier, synonyme de « poème »), et « art de faire des vers » au sens général (Joubert, 1999, pp. 18-19). Cette intrication entre poésie et vers est privilégiée dans les premiers dictionnaires. Pour le Grand Dictionnaire universel du XIX^{e} siècle, la « poésie » est « l'art de composer des ouvrages en vers », mais avec une « manière particulière de faire les vers » (cité par Joubert, 1999, p. 7). Le Dictionnaire de la langue française d'Emile Littré rajoute l'idée que l'on peut rencontrer la poésie ailleurs que dans les vers ; et les dictionnaires de la fin du XX^{e} siècle, tout en privilégiant une relation entre poésie et vers, présentent d'abord la poésie comme « art du langage », et suggèrent qu'elle peut se manifester dans d'autres formes d'art (Joubert, 1999). Dans la plupart des dictionnaires actuels, les notions de « poème » et de « versification » restent étroitement associées. Ainsi, pour *Le Petit Robert* (2003), comme au XIII^{e} siècle, un poème est essentiellement un « ouvrage de poésie en vers ». C'est dans un second temps, que l'on évoque une forme particulière, non versifiée, de « poème en prose ». Vient ensuite le sens figuratif ou littéraire, qui relève d'une catégorie esthétique mentionnée plus haut : « ce qui a de la poésie ».

En langue anglaise, l'*Oxford English Dictionary* en ligne[3] organise la définition du poème de manière similaire, allant du sens étroit au sens plus large. Cependant, le vers n'est pas mis au premier plan. Dès le début, la composition poétique est présentée dans ses deux variantes, écrite ou orale, et la première caractéristique évoquée est la structure métrique.

> *(1) A piece of writing or an oral composition, often characterized by a metrical structure, in which the expression of feelings, ideas, etc., is typically given intensity or flavour by distinctive diction, rhythm, imagery, etc.; a composition in poetry or verse.*
>
> *(2a) A composition in prose having elements in common with a poem. Also: a prose poem.*
>
> *(2b) An artwork or piece of music having elements in common with a poem.*
>
> *(3) fig. Something regarded as embodying the characteristics of a poem.*

[3] http://www.oed.com/view/Entry/146514?redirectedFrom=poem#eid. Dernière consultation le 10 mars 2017.

Les rapports qu'entretiennent la poésie et la versification interrogent. Pour Joubert (1999), ces liens sont privilégiés, du moins si l'on se fie aux définitions des dictionnaires. Jakobson, lui-même, considérait le vers comme appartenant « aux phénomènes universaux de la culture humaine » (cité par Joubert, 1999, p. 138). Ce point de vue ne fait pas consensus. D'après Vaillant (2013), les rapports entre le vers et le poème sont problématiques. Le vers offre un repère commode de l'identité culturelle de l'art poétique, mais il serait absurde aujourd'hui de se demander si la poésie non versifiée est de la poésie (Vaillant, 2013). L'apparition même du vers libre au XIX^{e} siècle, qui a rompu avec la tradition du vers régulier et du mètre traditionnel, a montré que l'esthétique de la poésie sur ce plan est loin d'être figée. En outre, les critères esthétiques se trouvent bouleversés si l'on tient compte des créations langagières dans les cultures orales (Joubert, 1999).

Dans la tradition occidentale, l'évolution historique du concept de poésie montre que son « essence » (si on admet qu'on puisse l'approcher) n'est plus dans le mètre traditionnel, ni même dans l'emploi du vers.

1.1.2.4. Recherche de la spécificité

La réflexion théorique sur la spécificité de la poésie a été menée selon des perspectives différentes : littéraire, linguistique, anthropologique, voire même philosophique.

Pour certains (Jousse, 1969 ; Pinson, 1995 ; Rabaté, 2013), elle résiderait dans quelque chose qui lui est antérieur : dans le geste corporel. Le propre de la poésie serait son enracinement dans le corps, une articulation du corps et du langage.

Une autre piste de réflexion très développée, et d'une grande influence, est celle de la spécificité de l'usage poétique de la langue. Les points communs entre différentes formes poétiques semblent être l'intérêt qu'elles portent aux mots et le présupposé d'un « pouvoir du langage » à produire des effets, à agir (Joubert, 1999). Le langage poétique aurait des caractéristiques qui lui sont propres et un fonctionnement spécifique.

Avant d'aborder l'idée de l'incarnation du fait poétique, nous commencerons par un examen approfondi du concept de langage poétique. Enfin, nous porterons notre attention sur deux activités homologues liées à la poésie : lecture et écriture.

1.2. Le langage poétique

1.2.1. Deux lignes de fracture

Est-il possible de spécifier des propriétés générales du langage « poétique » en opposition avec le langage « ordinaire » ? D'autre part, à quoi tiendrait la qualité poétique, la « poéticité », d'un discours qui est déjà considéré comme « littéraire » ?

Certains didacticiens de la poésie en L1 (nous les convoquons dans ce chapitre pour mettre en perspective certains apports théoriques) tentent de remettre en question l'expression « usage poétique de la langue » et critiquent l'instauration (pas si évidente) de la rupture entre la « langue de la poésie » et la « langue ordinaire », tout comme l'opposition entre discours poétique et discours littéraire non poétique (cf. Lilti, 2002 ; Roger, 2000). Et pourtant, un certain nombre de théoriciens tiennent à distinguer la particularité du discours poétique.

Certains le font en opposition à la « langue ordinaire », comme Michaël Riffaterre, pour qui « la langue de la poésie diffère de celle de l'usage courant. C'est là un fait que le lecteur le moins sophistiqué sent d'instinct » (Riffaterre, 1978, p. 11, cité par Lilti 2002, p. 151). Ce sera également la position de H.G. Widdowson (1992), déjà évoqué plus haut, ou pour remonter plus loin, celle de Roman Jakobson (1933-34/1977), l'un des premiers linguistes à montrer de l'intérêt pour la poésie, comme, avant tout, œuvre de langage. Nous développerons leurs idées plus en détail dans les sections suivantes.

D'autres, postulent une ligne de fracture entre poésie et prose narrative. Par exemple, pour A.J. Greimas, « le discours poétique n'est pas co-extensif au concept de la littérature » (Greimas, 1972, p. 6, cité par Lilti 2002, p. 151). De même, Todorov distingue les « deux 'genres' si différents », dans lesquels la littérature « n'est pas la même » (Todorov, 1987, p. 24, cité par Lilti 2002, p. 152).

Dans la suite de notre examen de la spécificité du langage poétique nous nous référerons à ces deux types d'opposition.

Bien que la perspective structuraliste soit plus présente dans les sections suivantes, l'ensemble de ce chapitre consacré à la spécificité de la poésie ne sera pas attaché définitivement à telle ou telle tendance linguistique (structurale ou énonciative). Dans l'articulation entre la linguistique et la poésie, l'éclectisme domine (Gardes Tamine & Monte, 2007).

1.2.2. Représentation de la réalité

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, H.G. Widdowson (1992) postule la spécificité du discours littéraire, qui communique autre chose (et autrement) que la langue de communication ordinaire. Il fonde son raisonnement sur la distinction qu'il établit entre « référence » et « représentation » (*reference vs. representation*), deux fonctions et fonctionnements de la langue différents. L'auteur choisit de s'intéresser plus particulièrement à la poésie et à son potentiel dans l'expérience humaine de la réalité et de la langue. Il aborde également la valeur de la poésie pour l'éducation (voir chapitre 3), ce qui rend ses apports particulièrement pertinents dans le cadre de notre travail.

Selon H.G. Widdowson (1992) la langue de communication ordinaire est essentiellement référentielle, elle désigne un référent commun. À l'inverse, le langage poétique exprime une représentation de la réalité, qui peut être symbolique. À travers l'exploitation inédite des ressources de la langue, la poésie permet la représentation de la réalité dans une nouvelle dimension, non sanctionnée socialement. Si la langue de référence dépend du contexte externe, factuel, la langue de représentation dépend du contexte interne, dans toute sa potentialité, façonné par la structure linguistique. Les possibilités inhérentes de la langue sont exploitées pour apporter une nouvelle perception de la réalité familière.

1.2.3. Écart à la norme

Le langage poétique est souvent décrit comme étant un écart à la norme (cf. J. Cohen, 1966). Cet écart est dû, entre autres, à la transgression ou la déviation par rapport à l'usage normé, conventionnel, de la langue. La licence poétique est protéiforme : la manière dont cette « déviation » se manifeste et les raisons qui la motivent sont diverses. Leech (1980) parle, par exemple, de la violation évidente ou subtile des « règles » de la langue, des usages établis.

Pour donner quelques exemples des écarts linguistiques, on peut distinguer une déviation lexicale (ex. néologisme, conversion), grammaticale (ex. l'hyperbate, c'est-à-dire la figure de rhétorique consistant à renverser l'ordre habituel des mots), phonologique (ex. suppression des phonèmes ou syllabes), graphologique (ex. ponctuation, aspects typographiques), sémantique (ex. déplacement du sens dans les métaphores) ou encore pragmatique (inconséquence de coordination).

En comparaison avec la créativité de la prose littéraire ou de la langue « ordinaire », la

poésie semble plus audacieuse dans les distances qu'elle prend par rapport à l'usage convenu (Leech, 1980). De plus, elle se dépasse et se renouvelle sans arrêt : « *rules in poetry are made only to be broken* » (Leech, 1980, p. 12). Bien entendu, le degré d'audace linguistique variera selon les époques, les poètes et les textes.

L'idée de l'écart à la norme est liée directement à celle de l'usage créatif du langage.

1.2.4. Usage créatif de la langue

Attridge (2004) aime souligner que la singularité d'une œuvre littéraire, qui est sa caractéristique principale, tient à l'usage créatif de la langue. Pour Leech (1980), tout homme qui utilise la langue de manière créative, jouit d'une liberté unique. Il ou elle peut puiser dans toutes les ressources du langage, sans prendre en compte le contexte social ou historique auquel ces ressources appartiennent. Quant au langage poétique, qui nous intéresse ici, il serait créatif au plus haut point : « *poetry is the mode of composition which is creative* par excellence » (Leech, 1980, p.12).

Utiliser la langue de façon créative, c'est chercher à échapper à la banalité : banalité des conventions poétiques du passé, et banalité de l'usage quotidien de la langue (Leech, 1980). La créativité linguistique peut se manifester de deux manières : en utilisant de façon originale les possibilités déjà existantes, ou bien en inventant de nouvelles possibilités (Leech, 1980).

La communication ordinaire s'appuie en grande partie sur l'usage automatique ou quasi automatique des blocs lexicalisés (voir chapitre 2). Bien qu'utiles – car ils réduisent la charge cognitive pour le locuteur – les mots qui composent ces séquences préfabriquées perdent leur force sémantique indépendante (Leech, 1980). C'est le rôle de l'artiste littéraire, qui opère des choix linguistiques de manière subjective, suivant son jugement et sa sensibilité, de revaloriser les ressources de la langue. « *The mechanical, humdrum, repetitive element in everyday communication is anathema to a literary artist, whose task is to restore and enhance the value of the debased linguistic currency …* » (Leech, 1980, p. 27). En écho à la métaphore monétaire de Mallarmé, reprise par Leech (1980), le propre du langage poétique serait d'échapper à l'instrumentalisation de l'usage courant de la langue (on échange un signifiant contre un signifié) et d'imposer sa propre valeur (voir le concept d'autotélicité plus loin). Selon Mallarmé, ce qui nécessite la poésie, c'est l'imperfection des langues naturelles – « … *le vers* : lui, philosophiquement rémunère le défaut des langues, complément supérieur » (*Crise de vers*, 1896 ; voir Mallarmé & Bertrand, 2003, p. 208). La parole poétique, née d'un travail qui élimine

tout hasard, en accordant le son et le sens, remédie au discours ordinaire imparfait (car ne pouvant exprimer les objets de manière sensible) et dévalorisé.

1.2.5. Mise en avant

L'un des principes de la communication artistique, qui s'applique tout particulièrement au langage poétique, est la mise en avant de certains éléments du message. Leech, (1980) utilise le terme de *foregrounding*, traduction par Garvin (1958) du vocable tchèque *actualisace* (concept central de l'école pragoise de linguistique dans les années 30). Cette mise au premier plan peut s'opérer de façons différentes, mais principalement par le recours à une déviation linguistique (une irrégularité), ou par un parallélisme linguistique (une régularité, un schème), ou encore par un jeu de mots. Les déviations autant que les parallélismes peuvent concerner différents aspects de la langue (ex. choix grammaticaux, lexicaux ou phonologiques), et étant intentionnels, ils contribuent grandement à la signification et à l'interprétation d'un texte.

Le parallélisme, dans le langage poétique, affiche le degré de régularité plus élevé que l'on peut rencontrer dans la langue courante : le texte paraît plus organisé. Leech (1980) évoque Hopkins (1959), pour qui l'artifice poétique se réduit au principe de parallélisme : « *reduces itself to the principle of parallelism* » (Hopkins, cité dans Leech, 1980, p. 65). Il s'agit certainement du principe qui sous-tend toute versification (Leech, 1980). D'après Jakobson (1966, p. 423), qui affine la distinction entre parallélisme poétique et répétition mécanique, un schéma parallèle est composé d'invariants (éléments de ressemblance) et de variables (éléments de contraste).

Le parallélisme linguistique est souvent associé à l'emphase rhétorique, à la mise en mémoire et à la musique, une autre forme artistique qui abonde en parallélismes et qui prend en compte la dimension du « temps ». Les chansons, les ballades sont souvent basées sur un schéma parallèle, tout comme les proverbes, les slogans ou les comptines (Leech, 1980).

En ce qui concerne les irrégularités (déviations linguistiques), qui résultent également en la mise au premier plan de certains contenus, une place privilégiée est tenue par la figuration. Souvent, le langage poétique ou littéraire est associé à l'utilisation du langage figuré, et notamment des tropes tels que les métaphores ou les métonymies. L'usage des tropes implique une altération du sens habituel d'un mot ou d'une expression, ce qui provoque une mise en avant caractéristique de la poésie (cf. Leech, 1980). Cependant, comme le rappelle Leech (1980), ces procédés sont enracinés dans l'usage quotidien de la langue. Les figures peuvent avoir, en effet, deux fonctions différentes : rhétorique et poétique (cf. Ricoeur, 1975).

1.2.6. Langage autotélique

D'une manière plus générale, au-delà de la mise en avant de certains éléments du discours poétique, le langage poétique se distinguerait par son autonomie.

Pour les poètes et les théoriciens des deux derniers siècles, la spécificité du poème réside dans l'attention portée au langage considéré pour lui-même, en dehors de sa valeur de sens ou de sa fonction utilitaire : « … le langage poétique, loin de la transparence du langage de communication, attire l'attention sur lui-même plus que sur le sens qu'il peut porter » (Joubert, 1999, p. 9).

Les formalistes russes ont défini la poésie par son autotélicité, c'est-à-dire qu'« elle est sa propre fin et ne renvoie à rien d'autre qu'elle-même » (Vaillant, 2013, p. 25). La même idée a été exprimée par certains poètes, tels Poe ou Baudelaire (cf. Joubert, 1999). Dans cette perspective, le langage n'est pas un outil de communication sociale, mais un matériau dont chaque création réinvente le sens et la structuration. Cette mise en forme langagière, ce processus de fabrication, qui intéressait les « formalistes », serait le phénomène le plus visible justement en poésie (Joubert, 1999).

Jakobson (1963), dans son modèle de la communication, distingue six fonctions du langage, dont la fonction « poétique », qui correspond à l'un des facteurs de la communication, et notamment à celui du « message ». Cette fonction, qui vise à la mise en relief du message pour lui-même, ne se limite pas à la poésie, mais domine dans les textes poétiques et les détermine. Dans les autres activités verbales, elle ne joue qu'un rôle subsidiaire, accessoire.

> Mais comment la poéticité se manifeste-t-elle ? En ceci que le mot est ressenti comme mot et non comme simple substitut de l'objet nommé ni comme explosion d'émotion. En ceci, que les mots et leur syntaxe, leur signification, leur forme externe et interne ne sont pas des indices indifférents de la réalité, mais possèdent leur propre poids et leur propre valeur. (Jakobson, 1977, p. 46)[4]

L'essence de la « poéticité », selon Jakobson, serait alors liée à l'idée que les mots du discours poétique possèdent leur propre poids et valeur. Pour aller plus loin, Jakobson (1963) avance que le discours poétique tire ses effets de la projection de l'axe paradigmatique sur l'axe syntagmatique (voir 1.3.3. et 1.3.5.). La superposition de la similarité sur la contiguïté (dans une séquence, les unités phonologiques ou sémantiques deviennent équivalentes) contribue à l'autotélicité du langage poétique.

[4] Il s'agit d'un extrait de l'article « Qu'est-ce que la poésie ? » datant de 1933-34 et traduit par Marguerite Derrida.

1.2.7. Étrangeté du langage poétique

Etudiés depuis la perspective structuraliste, les différents aspects du langage poétique suggèrent sa spécificité, qui pourrait même être ressentie comme « étrange », voire « étrangère ». En effet, Joubert (1999), indique que la fonction poétique accentue « l'étrangeté » (« étrangéité » ou « étrangèreté », qui relève de l'étranger ; cf. Lilti, 2002) de la poésie. Ceci est particulièrement intéressant pour notre recherche : entrer dans un poème pourrait même être comparé au sentiment d'accéder à une langue étrangère.

Cette perception peut aussi résulter d'un écart du langage poétique par rapport à l'usage conventionnel, que nous avons souligné plus haut. Todorov (1966), s'appuyant sur la poésie, étudie, par exemple, des « anomalies sémantiques » ; des phrases grammaticalement correctes, mais qui éveillent chez le lecteur ou l'auditeur un sentiment d'étrangeté.

Pour H.G. Widdowson (1992), la poésie est toujours, dans un sens, « perverse », et son sens, sa pertinence, est en lien avec cette perversité. Les poèmes attirent l'attention sur eux-mêmes par leur étrangeté. Le contenu thématique de certains poèmes peut paraître banal, frôler le truisme (la nature est belle ; le temps passe ; être amoureux est merveilleux …etc.). L'essence de la poésie réside cependant dans la façon dont la langue est utilisée pour reformuler en termes non familiers, étranges, les expériences humaines, y compris les plus communes (H.G. Widdowson, 1992).

Dans le domaine littéraire, cette observation fait écho au concept de « défamiliarisation » esthétique du formalisme russe. Afin d'engendrer un sentiment d'étrangeté (*ostranenie)*, ce procédé d'art « …consiste à obscurcir la forme, à augmenter la difficulté et la durée de la perception » (Chklovsky, 1917/1965). Ainsi, il s'agit de présenter le familier sous une nouvelle lumière, de renouveler la perception automatisée de la langue par des procédés qui défamiliarisent. Pour les formalistes russes, c'est justement à la défamiliarisation que tient la « littérarité » ; la différence entre langage littéraire et ordinaire.

1.3. Les mots dans le langage poétique

Après avoir tenté d'aborder la spécificité du langage poétique, et dans le prolongement de la réflexion de Jakobson sur la valeur des mots en poésie, nous nous intéresserons à présent plus spécifiquement à la langue de la poésie dans sa composante lexicale. En effet, dans l'expérience du poème, il y a l'expérience des mots. Comment peut-on appréhender leur fonctionnement dans une langue « à l'état poétique » ?

1.3.1. Des signes et des objets

Pour revenir à la fonction poétique du langage selon Jakobson (cf. 1.2.6.), les mots dans un contexte poétique s'éloignent en un certain sens des objets qu'ils désignent : « Cette fonction, qui met en évidence le côté palpable des signes, approfondit par là même la dichotomie fondamentale des signes et des objets » (Jakobson, 1963, p. 218).

En fait, parlant de « poéticité » plutôt que de poésie, Jakobson (1977), souligne le double rapport entre le mot et la chose désignée, le rapport à la fois d'équivalence et de non-équivalence. Ainsi, la poésie invite l'esprit humain à un rapport au réel qui est loin de la transparence (Leuwers, 2005). Dans le même ordre d'idées, selon Joubert (1999), « le poème ne se limite jamais au sens explicité de son référent » (Joubert, 1999, p. 106). Quand H.G. Widdowson (1992, voir *supra*) fait la différence entre la fonction référentielle de la langue de communication ordinaire et la fonction représentationnelle du langage poétique, il est tout à fait possible d'imaginer un double fonctionnement des signes du discours poétique, qui relève à la fois de la référence et de la représentation. C'est ainsi que l'on peut aussi comprendre une présence simultanée de la dénotation et de la connotation en poésie.

1.3.2. Dénotation et connotation

La dénotation d'un mot désigne son sens fixe, au-delà de toute situation de communication, alors que la connotation correspond à toute signification liée à la subjectivité du locuteur, du point de vue strictement personnel ou venant des divers codes socioculturels (Linares, 2000). C'est ainsi, d'ailleurs, que la connotation est liée aux affects.

Selon J. Cohen (1966), « connotation et dénotation sont antagonistes. Réponse émotionnelle et réponse intellectuelle ne peuvent se produire en même temps » (J. Cohen, 1966, p. 203), et c'est l'usage poétique du langage qui bloque la dénotation pour libérer la connotation. Par ailleurs, l'écart linguistique (voir *infra*), qui n'est pas une fin en soi, peut servir le passage du sens « dénotatif » au sens « connotatif », autrement dit affectif (J. Cohen, 1966, cité par Genette, 1969). Il remplirait sa fonction poétique en tant que moyen d'un déplacement du sens.

Cependant, ce point de vue n'est pas partagé par Genette (1969), qui, dans le prolongement de la définition linguistique de Hjelmslev-Barthes, entend par connotation « une signification qui s'ajoute à une autre sans la chasser » (Genette, 1969, p. 141). Autrement dit, le sens connoté se superpose au sens dénoté, et c'est cette double présence simultanée qui contribue à l'ambiguïté poétique.

1.3.3. Ambiguïté

Quand il est possible d'attribuer plus d'un sens cognitif à un élément linguistique, on parlera d'ambiguïté. Cette ambiguïté peut résulter des phénomènes d'homonymie ou de polysémie, au niveau lexical ou grammatical. Dans le contexte de l'usage « ordinaire » de la langue, l'ambigüité est moins fréquente, et quand elle est perçue, elle peut souvent être considérée comme un défaut de style. Dans le contexte poétique, l'ambiguïté est traitée comme un effet artistique, sous-entendant une coexistence des sens, et donc des significations alternatives (Leech, 1980).

Un cas particulier d'ambiguïté lexicale mis en avant dans le langage poétique est le jeu de mots, qui peut venir de l'homonymie ou de la polysémie (Leech, 1980). Cela rajoute à la densité et à la richesse de la signification.

Pour Jakobson (1963), « la suprématie de la fonction poétique sur la fonction référentielle n'oblitère pas la référence (la dénotation), mais la rend ambiguë » (Jakobson, 1963, p. 238). En poésie, où la fonction poétique du langage est dominante, toute séquence d'unités sémantiques (comme toute séquence d'unités phonologiques) est soumise au principe d'équivalence (cf. 1.3.5.), construisant une équation, autrement dit une comparaison, entre tous les éléments de cette séquence. Ainsi, l'ambiguïté devient une propriété intrinsèque de la poésie.

1.3.4. La forme et le sens

La réflexion, évoquée plus haut, à propos du lien entre les mots et les objets qu'ils désignent, appelle celle du rapport entre la forme et le sens des mots.

D'après Leech (1980), la décomposition traditionnelle de la langue en « sens » et « forme » n'est pas adéquate. Dans la continuité des travaux des linguistes tels que Halliday, McIntosh et Strevens (1964), l'auteur préfère le modèle tripartite comprenant le niveau de la réalisation (phonologique et graphologique), de la forme (propriétés formelles, lexique et grammaire) et celui de la sémantique (sens, polysémie). Ce modèle s'applique, selon lui, à la fois aux processus de la production et de la réception langagières.

Sur le plan sémantique, Leech (1980) évoque Weinreich (1963) qui met en contraste l'usage « désémantisé » du langage commun avec l'usage « hypersémantisé » du langage littéraire. De la même manière, nous comprenons la spécificité du sémantisme poétique selon Todorov (Todorov, Empson, Cohen, Hartman, & Rigolot, 1979). Grâce, entre autres, aux

phénomènes de polysémie et de figuration – les deux faits de langage que la poésie valorise et exploite tout particulièrement – le sens dans un contexte poétique subirait des transformations particulières. Les mots s'entendraient, selon la formule de Rimbaud, « à la fois littéralement et dans tous les sens », le poème étant une sorte de « polyphonie sémantique ».

Dans une réflexion à propos des relations entre la forme et le sens dans le cas du langage poétique, Genette (1969) propose une autre perspective tout à fait intéressante. Se référant au concept saussurien de l'arbitraire du signe (le caractère conventionnel du lien entre signifiant et signifié), il observe que la fonction poétique du langage tend à unir le sens et la forme, car les mots en poésie sont « choisis » et non pas « imposés » par la langue. « Car la fonction poétique est précisément dans cet effort pour "rémunérer", fût-ce illusoirement, l'arbitraire du signe, c'est-à-dire pour *motiver le langage* » (Genette, 1969, p. 145).

Dans ce sens, Genette (1969), ne conçoit pas l'écart poétique de la même manière que J. Cohen (1966), comme nous l'avons esquissé dans la section précédente. C'est la prose et non le langage « à l'état poétique », ou l' « état poétique du langage » qui serait un écart, compris comme une disjonction entre signifiant et signifié.

1.3.5. Combinatoire lexicale

L'expérience des mots dans un poème dépend de la manière dont ils sont agencés. Bien que l'expérience puisse changer à chaque nouvelle lecture, les mots doivent rester inchangés, dans le même ordre, sans ajout ni suppression (Attridge, 2004).

Jakobson (1963), dans sa célèbre formule, avance que « la fonction poétique projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison » (Jakobson, 1963, p. 220). Autrement dit, en poésie, la combinaison, c'est-à-dire la façon dont les mots se combinent dans la chaîne parlée, adopte l'équivalence (égalité de valeur) comme principe d'organisation. Ainsi, la caractéristique de l'axe de la sélection (ou axe paradigmatique, selon la terminologie de la linguistique structurale) est projetée, ou superposée, sur l'axe de la combinaison (ou axe syntagmatique). Cela implique que l'altération d'un élément, d'un mot ou d'une syllabe, modifie l'équilibre sonore et les effets de sens (Joubert, 1999). Mais toutes les permutations, toutes les combinaisons sont possibles au moment de l'écriture.

Un autre formaliste russe, Tynianov, dès 1921, considérait le vers comme « une construction dans laquelle tous les éléments se trouvent en corrélation réciproque » (Tynianov, cité par Joubert, 1999, p. 147). Dans ce sens, comme le reformule Joubert, « le vers échappe à

l'écoulement linéaire de la prose » (Joubert, 1999, p. 147). Cela sous-entend qu'il existerait des liaisons multiples entre tous les éléments, tous les mots. Ainsi, le vers fait retour sur lui-même, ce dont le lecteur ne prend pas forcément conscience (Joubert, 1999).

1.4. Point sur les implications pour l'enseignement des langues

Chercher à saisir, par définition, des notions telles que la littérature ou la poésie peut être considéré comme une perte d'énergie intellectuelle (P. Widdowson, 1999, en référence à Fowler, 1981). Cependant, si l'on veut aborder, avec les élèves, le fait poétique de manière éclairée, il est important de mesurer sa complexité et la diversité de ses formes, et de comprendre comment les spécialistes de la littérature ont tenté d'éclairer sa spécificité. La conception de la poésie et de sa spécificité, perçues par l'enseignant, va déterminer sa manière de les aborder ; tout comme sa conception de la langue influera sur ses stratégies d'enseignement de cette langue (Germain & Netten, 2011).

L'usage créatif de la langue (cf. 1.2.4.) – expression de la subjectivité du sujet – tout comme la fonction de représentation associée à la poésie (H.G. Widdowson, 1992), font penser aux aspects subjectifs et symboliques du développement langagier (voir chapitre 2). De plus, l'écart à la norme (propre à la poésie), se pose en contrepoint du fonctionnement conventionnel de la langue. Cette notion de liberté dans l'expression langagière peut potentiellement attirer des apprenants à l'âge de l'adolescence.

Du point de vue de l'acquisition des L2, qui est au cœur de notre recherche, nous relèverons aussi que la mise en avant/en relief, caractéristique du langage poétique, fait écho au concept de « *input enhancement* » et au rôle des processus attentionnels (le repérage) dans l'acquisition (voir chapitre 2).

Nous remarquons que le fonctionnement particulier des mots en poésie (cf. 1.3.) par rapport aux objets qu'ils désignent, dans les relations étroites entre la forme et le sens, nous invite à un autre rapport au réel et à la langue. Dans le cadre de l'apprentissage d'une L2, il peut être bénéfique d'expérimenter cet autre rapport à la langue que l'on apprend. Cela peut être une occasion non seulement de se projeter plus affectivement dans celle-ci, grâce à la connotation qui prend toute sa place dans une formulation poétique, mais aussi une occasion de « regarder » les mots d'une langue de plus près. Comme nous l'avons vu, l'expérience des mots dans un

contexte poétique diffère de celle qui prévaut dans le cadre d'une communication ordinaire. C'est dans ce sens que la langue d'un poème en L2 pourrait être considérée comme « doublement étrangère ».

On perçoit enfin un certain potentiel dans l'écriture poétique qui n'est pas régie par les mêmes attentes ou règles que l'écriture non poétique. Écrire avec une certaine ambiguïté, selon une logique inhabituelle (voir déviation linguistique), enrichie des connotations personnelles, ne sera pas forcément un défaut de style et peut avoir une fonction émancipatrice pour l'élève.

Après avoir examiné la spécificité de la langue de la poésie, nous aborderons, dans les sections qui suivent, selon un éclairage théorique, son lien et son articulation avec le corps. Ensuite nous nous intéresserons à deux activités poétiques homologues : la lecture et l'écriture.

1.5. La poésie, le corps et la mémoire

1.5.1. La poésie comme mnémotechnique enracinée dans le corps

En analysant les différentes fonctions de la poésie à travers les siècles, Joubert (1999) nous rappelle que la poésie aurait d'abord servi comme une mnémotechnique, un outil de conservation de ce qui pourrait échapper à la mémoire. En Europe, par exemple, avant que l'écriture ne permette d'archiver le passé, l'épopée jouait le rôle de gardienne d'une mémoire historique (Joubert, 1999). Pour Marcel Jousse (cité par Joubert, 1999), qui a étudié les traces de l'oralité dans les textes bibliques, ainsi que le « style oral rythmique » dans la tradition orale des peuples africains du Sahel, les textes oraux nécessitent une mise en forme particulière afin de faciliter leur mémorisation et éveiller l'attention de l'auditoire. Si l'on cherche l'origine de la composition orale qui vise à relier la langue à la mémoire, on réalise qu'elle imite les rythmes naturels du corps. La scansion des vers est calquée sur la respiration, superposant ainsi le gestuel (le corps) et le linguistique. Le propre de la forme poétique, selon Jousse, serait donc son enracinement dans le corps, et plus spécifiquement sa manifestation par des faits de rythme, soulignés dans la performance par des effets de prononciation ou/et par la gestuelle (Joubert, 1999). Paul Claudel (cf. Claudel, 1965[5]), cité par Vaillant (2013), parle du « métronome intérieur que nous portons dans notre poitrine, l'iambe fondamental, un temps faible et un temps fort » (Vaillant, 2013, p. 17).

[5] Le texte de référence de Claudel date de 1925.

1.5.2. Plaisir sensible

Pour certains linguistes, affirme Joubert (1999), le langage lui-même aurait son origine dans une activité ludique archaïque, qui mettait en jeu les organes de la respiration et de la nutrition, en les transformant en appareil de l'articulation des mots. Pour le poète André Spire (cf. *Plaisir poétique, plaisir musculaire*, 1949), la poésie garde le souvenir de cet ancien plaisir du corps. D'une part le plaisir de jouer avec l'appareil phonatoire (« Les mots sont les premiers jouets que l'on donne aux enfants », dit Joubert, 1999, p. 39), et d'autre part le plaisir des rythmes corporels (marche, danse, balancement des bras et des jambes …) que la poésie cherche à retrouver dans des rythmes langagiers.

Cela fait écho à la réflexion de Barthes (2002) à propos du plaisir de lire. Après avoir distingué le plaisir particulier de la lecture métaphorique ou poétique (à l'opposé du plaisir du suspense de la narration), l'auteur se demande s'il est besoin d'une culture langagière pour pouvoir goûter à ce plaisir. La réponse rejoint l'idée du plaisir du corps : « Ce n'est pas sûr : même le très jeune enfant, au moment du babil, connaît l'érotisme du mot, pratique orale et sonore offerte à la pulsion » (Barthes, 2002, p. 933).

Lors de la lecture ou de la récitation d'un poème à voix haute (cf. 1.6.9.), certains éléments langagiers exigent des actions particulières de la part des organes de la parole. Attridge (2004) remarque, par exemple, que l'alternance des tensions et relaxations du rythme métrique peut produire une expérience non seulement temporelle, mais aussi corporelle.

1.5.3. Le rythme et la rime

Pour Joubert (1999), « cette inscription de la poésie dans les gestes et le corps perdure même lorsqu'on s'éloigne de l'oralité » (Joubert, 1999, p. 28). Le rythme, qui se fonderait sur des schèmes corporels sous-jacents au langage, reste l'élément essentiel du texte poétique écrit. Les régularités du vers, les parallélismes, le retour de la rime et autres jeux de sonorités, qui favorisent par ailleurs la mémorisation, s'inspireraient consciemment ou inconsciemment de balancements et répétitions naturels du corps, du principe de l'isochronisme inscrit dans la nature (cf. Leech, 1980). De même, dans une perspective philosophique, Pinson (1995) affirme que le poème « tient plus du geste corporel que de la pensée conceptuelle » (Pinson, 1995, p.84).

Si le rythme facilite la mémorisation d'un texte, celle-ci sera optimisée plus spécifiquement par la rime. En effet, dans la tradition occidentale, le mot rime dérive du latin

rythmus, et, comme le rappelle Vaillant (2013), « la fonction originelle de la rime, en marquant la fin des vers et en établissant un parallélisme d'un vers à l'autre, était de souligner le rythme métrique » (Vaillant, 2013, p. 47). La rime facilite alors la mémorisation, instaurant dans une suite de vers des rapports de sons et de sens (Briolet, 2002). Le poème serait donc un « objet de langage » qui peut se prêter plus particulièrement à la mise en mémoire.

1.5.4. Lien entre musique et poésie

Les notions de rythme, de temps forts et de temps faibles, de tempo, évoquent inévitablement la musique. Pourquoi parle-t-on des qualités musicales de la poésie ? Pourquoi fait-on souvent l'analogie entre ce genre littéraire et la musique ?

De nombreux poètes ont souligné l'évidence du rapport entre poésie et musique. « De la musique avant toute chose », postulait Verlaine dans son « Art poétique ». Néanmoins, Vaillant (2013) parle à ce sujet du « dogme de la musique poétique », ou d'un lien supposé, auquel tiennent les poètes, car ils y voient « le signe de la vie, la transcription littéraire de la pulsion primitive, la respiration humaine » (Vaillant, 2013, p. 16-17). Toutefois, depuis la fin du XIX^{e} siècle, la forme matérielle qu'adopte le poème sur la page (la disposition des signes, les caractères typographiques, la ponctuation), a été réévaluée par rapport aux qualités « musicales » (Ruwet, 1972 ; Vaillant, 2013). La poésie peut se penser à la fois dans le temps de la diction et dans l'espace textuel visible.

1.5.5. Le poème comme geste et performance

Une des notions clé qu'Attridge (2004) évoque à propos de l'expérience littéraire est celle de la performance. Il soutient que nous percevons les œuvres littéraires non pas comme des objets statiques, mais plutôt comme des événements (*events*), qui peuvent se reproduire, sans paraître identiques. Chaque nouvelle lecture d'un poème peut apporter alors une nouvelle expérience de sa singularité et peut activer d'autres significations. « *In the reading of the writing that is literature, one might say, meaning is simultanously formed and performed.* » (Attridge, 2004, p. 109).

À l'instar d'Attridge, Dominique Rabaté (2013) adopte dans son livre *Gestes Lyriques* une conception dynamique du poème. Il est en ceci en cohérence avec l'intérêt actuel pour l'inscription corporelle des activités humaines (ex. « geste pédagogique », « geste éthique »). Il

se situe, en même temps, dans le prolongement des travaux du philosophe J.L. Austin (1962) sur les actes de langage (la fonction du langage n'est pas essentiellement de décrire le monde, mais aussi d'agir sur la réalité). En ce sens, Rabaté développe l'idée du geste lyrique, d'un passage à l'acte, d'un acte de parole : « la poésie est en un certain sens le nom de cette performativité de la parole, à laquelle nous aspirons tous » (Rabaté, 2013, p. 21).

D'ailleurs, la réénonciation du poème par le récitant, que ce soit à voix haute ou en silence, est un phénomène qui explique en partie « l'effet particulier de participation que suscite le poème » (Rabaté, 2013, p. 11) Le geste qui accomplit le texte poétique n'est pas seulement celui de l'écrivain, mais il est aussi celui du lecteur ou de l'auditeur (Rabaté, 2013).

Précisons, tout de même, qu'il ne faut pas confondre « les performatifs linguistiques à proprement parler et tous les signes de l'action qui portent les mots tels que l'intonation, les gestes… » (Martin, 2002, p. 90).

Remarquons enfin que dans les pratiques artistiques contemporaines, on retrouve souvent l'association du texte poétique à la performance, où tous les arts, comme les techniques du théâtre et de la scène, peuvent être convoqués. Les notions de poésie-performance ou poésie-action traduisent cette convergence (cf. Novak, 2011).

1.5.6. Art de la parole vive à l'ère du numérique

Dans sa préface à la plus récente édition de *l'Introduction à l'analyse des textes poétiques*, Vaillant (2013) fait part du changement de sa perception de la place de la poésie dans le paysage culturel. En 1992, dans la première édition de l'ouvrage, son ton était plutôt pessimiste, constatant la domination définitive du roman dans la hiérarchie littéraire. Depuis, il lui semble que la situation de la poésie s'est améliorée, grâce à l'envahissement de nos vies par les médias, et à l'engouement nouveau pour les pratiques artisanales de la culture vivante qui en résulte.

> Dans cette perspective, la poésie est par excellence l'art de la parole vive, qui rend à la voix humaine à la fois sa puissance de symbolisation et sa force d'incarnation. Tout lecteur, qu'il lise à voix haute ou silencieusement, peut faire virtuellement résonner en lui la parole poétique, et cette réappropriation sensible et solennelle du langage constitue l'une des caractéristiques les plus remarquables de la culture contemporaine. (Vaillant, 2013, pp. 5-6)

Pour Vaillant (2013), s'ouvre peut-être une ère nouvelle, qui met à la disposition de tous les outils de l'artisanat poétique. La révolution numérique de notre civilisation et l'actuel emballement pour divers instruments d'enregistrement et de communication, permet à la poésie

de s'échapper des livres imprimés. Vaillant (2013) voit dans cette échappée le meilleur gage d'avenir pour la poésie.

1.6. Lecture poétique

1.6.1. Lecture littéraire

En quoi consiste la lecture ? Il s'agit sans aucun doute d'un acte complexe. Thérien (1990), décrit l'acte de lecture comme « un ensemble de processus inter-reliés et formant réseau. Ces processus sont au nombre de cinq, ce sont les processus neurophysiologique (perception), cognitif (mécanismes de compréhension), affectif (la lecture engage l'affectivité du lecteur), argumentatif (l'ordre du discours) et symbolique (la portée du sens) » (Thérien, 1990, cité par Gervais, 1990, p. 381). Nous pouvons concevoir que ces processus prennent une importance particulière selon les différents modes de lecture, et les différents types de textes.

Outre la distinction entre lecture intensive et extensive (cf. travaux de Roger Chartier, cité par Gervais, 1998), on peut spécifier une « lecture littéraire », qui, selon Gervais (1996), « ne consiste pas en une simple possession du texte, mais sur la base de celle-ci, en une exploration de certains de ses aspects, qu'ils soient langagiers, structuraux, symboliques ou sociaux » (Gervais, 1996, p. 28).

Leech (1980) remarque que la substance du message d'un document officiel, telle une lettre commerciale, est souvent accessible d'un coup d'œil, alors qu'une page d'un texte littéraire véhicule trop d'« informations » pour qu'une lecture superficielle suffise. Ces différents modes de lecture seraient liés, pour lui, aux différents degrés de prévisibilité : haute dans la communication ordinaire, basse dans un texte de nature littéraire.

Toutefois, comme le rappelle Dufays (2004), le concept de « lecture littéraire » ne fait pas consensus chez les didacticiens de la littérature. Si l'auteur en défend la pertinence, il reconnaît que l'on peut lui reprocher un manque de contenu clair et précis, d'autant plus que le concept peut refléter une diversité de sens selon différents auteurs (cf. Dufays, 2004).

Les différentes théories à propos de la lecture cherchent à décrire la façon dont cet acte de « lecture littéraire » se déroule. Bien qu'elles présentent des divergences, adoptant une perspective plus orientée vers le texte (l'objet) ou vers le lecteur (la pratique) – cette dernière pouvant être plutôt distanciée ou plutôt participative (cf. Dufays, 2004) – elles reposent sur un

postulat commun : « le texte demeure une pure virtualité s'il n'est pas actualisé lors de la lecture, acte par lequel il acquiert une signification » (Gervais & Bouvet, 2007, p. 3).

1.6.2. La poésie : un mode de lecture particulier

Dans le cas de la poésie, les attentes particulières du lecteur envers un texte seraient mobilisées et un mode de lecture spécifique serait déclenché dès la perception d'un texte versifié. « *…even the visual signal that a text is verse and not prose, its irregular lineation on the page, is sufficient to call up in a reader a whole range of expectations which would otherwise be absent.* » (Leech, 1980, p. 19).

H.G. Widdowson (1992) s'exprime dans le même sens : « *After all, the very* appearance *of the poem on the page, its vertical arrangement of language in parallel lines, suggests that it needs to be read in a particular way.* » (H.G. Widdowson, 1992, p. 14). Il va jusqu'à dire que, puisque l'apparence altère la perception, la prose peut devenir poésie par un simple arrangement typographique.

Selon Beaugrande et Dressler (1981, cités par H.G. Widdowson, 1992), il s'agirait d'un type d'intertextualité. Ce procédé (voir Kristeva, 1969) ne concerne pas uniquement les relations entre textes particuliers (par exemple par allusion textuelle), mais aussi le processus de la mise en relation d'un texte avec d'autres textes du même genre. On pourrait appeler ce processus, qui oriente la lecture, la compréhension et l'interprétation, « intertextualité générique » (Canvat, 1999, p. 130). « *When we come across a piece of writing, part of our interpretation depends on our recognition of what conventions it conforms to as a text type* » (H.G. Widdowson, 1992, p. 202).

Ainsi, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, nous lisons un poème d'une manière spécifique car nous l'identifions comme tel. Mais en quoi consiste cette particularité de la lecture poétique ?

L'attente générale du lecteur, dans le cas d'un poème, semble consister en un traitement de chaque aspect de la langue comme intentionnel et signifiant, et non pas dû au hasard ou à la négligence (Leech, 1980). En effet, comme H.G. Widdowson (1992) l'affirme à plusieurs reprises, en se référant à Coleridge[6] : dans un texte poétique le moindre choix linguistique est pertinent. « …everything *in a poetic text carries an implication of relevance.* » (H.G. Widdowson, 1992, p. 41).

[6] Voir *Biographia Literaria* (Coleridge & Watson, 1956).

Dans le même ordre d'idées Attridge (2004) affirme qu'on lit un texte littéraire au travers d'un prisme qui amplifie l'attention que nous portons aux propriétés formelles de la langue. Toutefois, comme Leech (1980), cité dans la section précédente à propos du lexique, Attridge (2004) dénonce l'opposition traditionnelle entre le sens et la forme, le sens se trouvant déjà dans la forme.

Joubert (1999), quant à lui, aime souligner, que la prose, même poétique, est un discours qui va « droit devant lui », contrairement à la poésie qui récuse cet écoulement linéaire. De même, pour H.G. Widdowson (1992), les poèmes sont conçus pour provoquer la lecture répétée, et pour dépasser les limitations de la linéarité. Dans le cas de la poésie versifiée, chaque vers fonctionne comme une unité séparée de sens. Les liens multiples entre les vers véhiculent l'impression de co-occurrence, d'une animation suspendue (H.G. Widdowson, 1992).

Enfin, H.G. Widdowson (1992), fondant sa réflexion à propos de la poésie sur l'opposition entre référence et représentation, observe qu'on lit la poésie en tant que représentation, et que tous les faits linguistiques, qu'ils opèrent au niveau phonologique, lexical ou grammatical, ont en commun cette fonction représentationnelle. Cela fait écho à la réflexion de Vaillant (2013), pour qui la mimesis poétique (voir *supra*), provoque une tension entre la linéarité naturelle du langage et la représentation d'un univers fictionnel cohérent. C'est pourquoi, on analyse un poème « comme si tous les mots étaient présents, au même instant, dans la conscience du lecteur » (Vaillant, 2013, p. 13).

1.6.3. Détachement contextuel

En approfondissant son analyse de la poésie en tant que représentation, H.G. Widdowson (1992) pointe son détachement du contexte externe, sa *dislocation*. Par conséquent, l'attention du lecteur est attirée sur la langue, alors que la fonction référentielle du langage en détourne l'attention. Lorsque le contexte externe n'est plus efficient, la lecture d'un poème renouvelle notre expérience de la langue. On peut distinguer, suivant H.G. Widdowson (1992), l'interprétation contextuelle, convergente, produisant le sens référentiel et l'interprétation textuelle, divergente, produisant le sens représentationnel.

La communication ordinaire est efficace grâce à la sélection du sens qui sera contextuellement pertinent ; on parle souvent de négociation du sens. Elle cherche la convergence, le résultat pertinent avec le minimum d'effort de traitement cognitif. En poésie, il n'y a pas de sanction en cas de « mauvaise » interprétation. Qui plus est, on n'attend pas du

lecteur une réponse à un poème, ou une action.

> *You do not have to reply to a poem, or take action on it, or fit its meaning into the established schemes of socially sanctioned reality. Its meaning is, of its nature, non-accountable. There can be no penalties for misunderstanding, for the normal requirements on understanding simply do not exist.* (H.G. Widdowson, 1992, p. 56)

1.6.4. Une autre logique

Toujours selon H.G. Widdowson (1992), la poésie ne peut pas être interprétée par l'application directe de la logique conventionnelle. Afin d'exprimer la conscience d'une expérience hors du commun, de saisir le sens de la réalité dans une autre dimension, la langue et la logique (la pensée) ordinaires doivent prendre des formes différentes. Et comme l'usage de la langue en poésie est inhabituel, il ne peut être compris que d'une manière différente de celle d'une langue ordinaire. Les procédés d'interprétation seront spécifiques. Par exemple, les relations de cause à effet dans l'argumentation, ou le caractère séquentiel de la description, ne seront pas obligatoirement la norme applicable dans la lecture poétique.

1.6.5. Signification en poésie

Leech (1980) propose une distinction entre *meaning*, le sens cognitif, et *significance* (« signifiance »), la signification totale d'un texte, d'un vers, d'un mot. Le sens cognitif, autrement dit le contenu sémantique, fait partie de la signification totale profonde, à un degré qui peut varier selon la situation de communication.

Du point de vue du lecteur, la signification en poésie est une question d'interprétation (Leech, 1980). Souvent, cette interprétation peut être influencée par des informations biographiques à propos du poète, par la connaissance passée d'autres poèmes du même auteur, ou par la familiarité avec la tradition littéraire.

Dans le processus d'interprétation, la construction du « monde intérieur du poème » par le lecteur, à partir des inférences qu'il peut faire, joue un rôle crucial. Les premières lignes du texte sont les plus importantes pour établir la situation suggérée (Leech, 1980), et les déictiques font partie des indicateurs formels essentiels, qui permettent d'accéder à l'implicite du contexte. Par ailleurs, l'implicite du texte nous oblige à le lire de manière imaginative. « *Every intelligent*

reader imaginatively 'furnishes' in this way the 'world within the poem' ; the inferred situation, being inexplicit, tempts us to read in details which are not overtly stated. » (Leech, 1980, p. 201).

Puisque le contexte créé par le poème est souvent vague, parfois ambigu ou ambivalent, un lecteur engagé aura tendance, en puisant dans son imagination, à fournir des détails qui ne sont pas donnés de manière explicite et qui semblent manquer pour participer à une construction suffisamment cohérente du « monde intérieur du poème ».

À l'origine de ce processus il y a le besoin naturel du cerveau humain de compenser l'absence de sens. En effet, « *the human mind in poetry seeks as much sense as it reasonably can* » (Leech, 1980, p. 220) ; « *in interpreting parallelism, as in interpreting deviation, human nature abhores a vacuum of sense* » (Leech, 1980, p. 68).

Cependant, le fait de chercher du sens ne signifie pas que l'on pourra facilement le saisir grâce à une paraphrase. « *Thus instead of supposing that the meaning of a poem can be captured by a paraphrase, one can suppose that it is uniquely but elusively projected from the poem.* » (H.G. Widdowson, 1992, p. 87).

1.6.6. Indétermination de la signification

Comme le disait Barthes, « le champ de la lecture, c'est celui de la subjectivité absolue » (Barthes, 2002, p. 935). Plusieurs spécialistes de la poésie souscrivent à cette affirmation.

Pour Leech (1980) la signification d'un texte poétique est multiple et indéterminée, et son interprétation reste donc ouverte. Un poème offre un grand nombre de possibilités interprétatives en raison, entre autres, de l'ambiguïté linguistique, des déviations, du sens donné aux parallélismes, des connotations personnelles et des réactions subjectives aux mots, ou bien encore de l'interprétation du monde intérieur du poème.

L'interprétation implique, à partir des indices linguistiques, une projection à l'intérieur du poème. Cette projection, bien que subjective, recherchera l'interprétation optimale, en acceptant des significations multiples, si tant est qu'elles soient cohérentes dans l'ensemble.

Enfin, l'interprétation se mêle au jugement esthétique, dont elle devient inséparable dans l'appréciation du poème (Leech, 1980).

H.G. Widdowson (1992), affirme également qu'il ne peut y avoir une interprétation définitive d'un texte poétique. Tous les poèmes, comme toutes les formes d'art, ont un potentiel de significations multiples, et sont rétifs à l'autorité en matière d'interprétation. Ce qui compte,

c'est le processus interprétatif et non pas une seule interprétation valide. Apprendre à lire la poésie, c'est découvrir la signification sans certitude. Ce que signifie un poème, c'est ce qu'il signifie pour ses lecteurs (H.G. Widdowson, 1992).

1.6.7. Lecture naïve et instruite

Nous pouvons prendre plaisir à une lecture « naïve » (Joubert, 1999), en décryptant, de façon inconsciente ou semi-consciente, ce que le poème dit, ou bien encore nous pouvons nous interroger consciemment sur son fonctionnement, en cherchant dans sa constitution linguistique des indices pour découvrir sa façon particulière de signifier.

Selon H.G. Widdowson (1992), les connaissances culturelles ne sont pas forcément un obstacle, ni un prérequis à la lecture d'un poème à fort contenu culturel. Naturellement, elles activent un spectre plus large d'interprétations possibles, et augmentent le potentiel du texte, mais n'empêchent pas une interprétation personnelle. L'apport de faits culturels d'une réalité autre que celle connue des lecteurs, permet une nouvelle interprétation du texte. La lecture de poésie se conçoit, dans ce sens, au service de la compréhension interculturelle. Cependant, sans ces apports, le lecteur peut toujours accéder à une forme d'interprétation valide.

Pour l'auteur, il en va de même à propos de la reconnaissance intertextuelle. Rappelons que le concept d'intertextualité (vocable de Kristeva, 1969) est un procédé par lequel un texte renvoie, de manière plus ou moins explicite, à un ou plusieurs autres textes (Linares, 2000). H.G. Widdowson (1992) pose la question de la place et du fonctionnement de la reconnaissance intertextuelle dans la signification d'un poème. Comme dans le cas des connaissances culturelles, l'auteur s'appuie sur le postulat de l'absence de signification définitive en poésie. Des lecteurs ayant différentes expériences linguistiques et littéraires construiront un sens différent à partir du même texte et cela n'invalidera pas la signification ainsi construite (H.G. Widdowson, 1992).

1.6.8. Lecture silencieuse et lecture à voix haute

On entend souvent dire que la poésie est faite pour être lue à voix haute. Cependant, selon Leech (1980), l'appréciation des schémas prosodiques et phonologiques d'un poème ne serait pas inaccessible lors d'une lecture silencieuse. « *Indeed, we know well enough that in poetry, phonological effects, including those of versification, can be appreciated in silent reading, as*

well as in reading aloud » (Leech, 1980, p. 39).

Lire à voix haute, d'après Vaillant (2013), est particulièrement pertinent dans le cas de la poésie régulière. « Il va de soi que toutes les règles de versification ne trouvent leur utilité qu'au moment de la diction poétique, et seulement dans la mesure où le diseur ou le lecteur est capable d'en faire sentir l'effet » (Vaillant, 2013, p. 58).

Il insiste, par ailleurs, sur la distinction entre l'interprétation et la diction poétique. Un comédien, lors d'une interprétation, cherche à donner l'illusion d'une voix vivante, presque spontanée, à rendre sensible à une présence humaine. La diction poétique vise, quant à elle, à rendre sensible au poème, à incarner les effets textuels eux-mêmes (Vaillant, 2013). Une forme particulière de diction est la scansion, qui pourrait être définie comme la prononciation marquée des vers. Il convient de préciser qu'elle peut jouer un rôle particulier dans les langues accentuelles, comme l'anglais, à la différence du français.

Pour Vaillant (2013), la lecture à voix haute découle essentiellement du sens donné au poème, elle marque le point d'aboutissement de la démarche d'analyse et de la lecture critique. Elle dépendra aussi de la sensibilité littéraire du « diseur » ou du lecteur, de sa perception personnelle de l'accentuation et des phénomènes articulatoires. Leech (1980) précise que, dans la lecture à voix haute, nous sommes parfois obligés, en opérant des choix sur le plan de l'intonation, d'opter pour telle ou telle interprétation d'une ambiguïté linguistique.

1.6.9. Expérience temporelle et corporelle de la lecture

Pour Attridge (2004), ce serait l'expérience de la temporalité, qui distinguerait la lecture « poétique » de la lecture d'un texte comme étant de la « prose ». « *Prose literature presents particular words in a particular order, but not words occurring in a controlled experience of time* » (Attridge, 2004, p. 72).

L'effet de la poésie dépendrait de l'expérience de déroulement en temps réel (« *a sense of its real-time unfolding* », Attridge, 2004, p. 71) ; le temps serait contrôlé et organisé par le langage poétique, surtout par les effets de rythme. Par un arrangement particulier des accents, un vers peut inviter à une lecture plus ou moins rapide, et cela contribue à sa signification. Quand le lecteur fait une pause, cela fait aussi partie de son expérience. Lors de la lecture d'un roman, en revanche, ces aspects temporels ont la plupart du temps moins d'importance. Cela n'empêche pas, bien sûr, de lire certains passages en prose comme de la poésie, ni de lire certains poèmes comme de la prose (Attridge, 2004).

À ce stade, il semble pertinent de remarquer qu'en poésie il peut exister des accents autres que ceux de la langue. Aux accents objectifs (ex. accent tonique, accent secondaire) et accents d'intention (ex. accent affectif, laissé à la discrétion de celui qui parle), peuvent s'ajouter des accents qui sont « la trace d'un rythme musical sous-tendant le vers » (Joubert, 1999). Les comptines, typiquement, préservent toute la force du rythme « musical », alors que le vers classique joue essentiellement sur les accents de langue.

D'autre part, il est important, dans le cadre de notre travail, d'être conscient de la spécificité de la poésie en langue anglaise. L'anglais étant une langue accentuelle (cf. Leech, 1980), la métrique en poésie est aussi de nature accentuelle, et non pas syllabique, comme en français. C'est l'accent fixe des mots qui est le matériau de base du mètre dans la poésie en langue anglaise, et qui permet de diviser le vers en unités métriques (Vaillant, 2013).

D'ailleurs, c'est lors de la performance d'une récitation que les choix sur le plan rythmique peuvent s'effectuer. En effet, les règles d'accentuation de l'anglais offrent des possibilités de performance, qui peuvent ou non suivre la métrique, le schéma quasi mathématique du vers. Les données métriques et rythmiques peuvent entretenir des relations diverses : « *...performance may be regarded as a particular choice from the aggregate of possible pronunciations in keeping with the normal rhythm of spoken English* » (Leech, 1980, p. 104).

Rappelons enfin (cf. 1.5.2.) que, selon Attridge (2004), l'oralisation d'un poème relève d'une expérience non seulement temporelle, mais aussi corporelle, liée, entre autres, à l'alternance des tensions et relaxations des organes de parole pour produire le rythme métrique.

1.6.10. Rencontre avec l'autre et avec soi-même

Pour Attridge (2004), le rôle le plus important que la littérature joue dans la sphère culturelle se situe dans sa dimension éthique. Elle occupe la place de l'Autre. Si la singularité d'une œuvre littéraire ne tient pas seulement au fait d'être unique, c'est-à-dire différente des autres œuvres, mais aussi au fait qu'elle entraîne l'irruption de l'altérité (Attridge, 2004), lire suppose alors une certaine ouverture : être prêt à s'exposer et recevoir un texte singulier. Parce que le langage poétique se caractérise par une « étrangeté » (ou « étrangéité) qui lui serait propre (cf. 1.2.7.), lire de la poésie nécessite une attitude d'ouverture bien particulière.

De plus, dans l'acte de lecture de la poésie, la dimension éthique de la rencontre avec l'Autre peut ne pas être déclenchée comme dans le cas de la prose narrative. « Le *je* lyrique est

un quadruple *je* : à la fois *je* textuel et purement grammatical, *je* auctorial, *je* universel valant pour l'humanité dans sa plus grande généralité, *je* lectorial » (Vaillant, 2013, pp. 105-106).

Le « je » lyrique de la poésie est souvent investi d'une dimension universelle, contrairement au « je » plus contextualisé du récit. Et parce que toute rencontre avec l'Autre renvoie à soi-même, l'acte de la lecture poétique peut être le lieu où le « je » du lecteur entre en résonance avec les différentes voix du poème.

H.G. Widdowson (1992) remarque que dans les textes poétiques, même les pronoms de la 3ème personne prennent valeur de première personne. « *We are told things that cannot be observed but only experienced, a matter of* first-*person perception* » (H.G. Widdowson, 1992, p. 152). Ainsi, la perspective de lecture serait différente de celle de la prose narrative.

1.6.11. Expérience esthétique

Comme toute rencontre avec l'art, la lecture d'un texte poétique peut déclencher un sentiment subtil d'appréciation esthétique. Comme nous l'avons observé précédemment, le jugement esthétique intervient dans l'interprétation, et constitue une partie intégrante de l'appréciation du poème (Leech, 1980). Dufays (2004) rappelle que selon Eco (1985), tout jugement esthétique est un acte situé dans l'histoire, souvent en réaction contre des valeurs qui sont perçues comme stéréotypées.

Il peut être utile de transposer à l'expérience esthétique du lecteur de poésie, les notions clés de l'esthétique de la réception de Jauss (1978) : « l'horizon d'attente » (formé par l'ensemble des textes antérieurs dont le lecteur a eu l'expérience) et « l'écart esthétique ». Confrontés à un nouveau texte poétique, les lecteurs peuvent retrouver leur horizon d'attente et ressentir de la satisfaction, si le texte respecte les normes esthétiques dominantes. En revanche, « si le texte déroge aux normes esthétiques et heurte leur horizon d'attente, les lecteurs sont surpris, déçus, choqués ou irrités, ce qui provoquer un rejet » (Canvat, 1999, p. 131). Dans ce cas, on parlera d'un « écart esthétique » qui peut apparaître entre le texte et les attentes du lecteur. Toutefois, il est possible que les lecteurs acceptent de modifier leur horizon d'attente.

1.7. Écriture poétique

1.7.1. Du plaisir de lire au désir d'écrire

Lecture et écriture sont, selon Joubert (1999), deux activités homologues. « Lire la poésie, c'est apprendre à devenir poète » (Joubert, 1999, p. 195). En se familiarisant avec les procédés de fabrication des poèmes, en comprenant comment ils fonctionnent, le lecteur acquiert une plus grande sensibilité au pouvoir du langage, et découvre également que l'on peut soi-même écrire de la poésie, sur le même modèle ou bien sur des modèles inventés.

Bien qu'il ne parle pas spécifiquement de la poésie, Barthes (1976) affirme également que l'expérience du lecteur mène souvent à celle du scripteur. Le plaisir de lire mène au désir d'écrire ; au désir d'écrire tout court, pas forcément « à la manière de ».

> Enfin, il y a une troisième aventure de la lecture (j'appelle aventure la façon dont le plaisir vient au lecteur) : c'est, si l'on peut dire, celle de l'Écriture ; la lecture est conductrice du Désir d'écrire (nous sommes sûrs maintenant qu'il y a une jouissance de l'écriture, bien qu'elle ne soit encore très énigmatique) ; ce n'est pas du tout que nous désirons forcément écrire *comme* l'auteur dont la lecture nous plaît ; ce que nous désirons, c'est seulement le désir que le scripteur a eu d'écrire, ou encore : nous désirons le désir que l'auteur a eu du lecteur lorsqu'il écrivait, nous désirons le *aimez-moi* qui est dans toute écriture. (Barthes, 2002, p. 934)

Et tout comme le lecteur qui ressent du plaisir à la perception d'une parfaite adéquation entre une idée et la façon dont elle est exprimée, le scripteur se réjouira quand il trouvera une forme satisfaisante à ce qu'il veut dire (cf. Barthes, 1976).

1.7.2. Écrire de la poésie : pour quoi faire ?

Nous avons déjà pu remarquer que l'écriture littéraire n'a pas nécessairement une finalité bien définie. Pour Leech (1980), le but d'écrire un poème est d'écrire un poème. Il cite Halliday, McIntosh et Strevens (1964) : « *creative writing … is meaningful as activity in itself, and not merely as part of a larger situation* » (Halliday, McIntosh, & Strevens, 1964, cité par Leech, 1980, p. 189). Toutefois, les motivations qui sous-tendent l'acte d'écriture poétique peuvent avoir divers facteurs déclencheurs.

Dans la grande tradition de la poésie lyrique, l'écriture poétique peut être motivée par l'exploration du vécu et de l'intimité du poète, qui cherche à mettre en mots son expérience

intérieure et surtout ses sentiments (cf. 1.1.2.1.). Comme l'a exprimé William Wordsworth dans la préface des *Lyrical Ballads* (1798)[7] : « *…Poetry is the spontaneous overflow of powerful feelings: it takes its origin from emotion recollected in tranquility…* » (Wordsworth, Coleridge, Brett, Jones, & Roe, 2005, p. 307).

Cependant, au XIX^{e} siècle, la finalité de la poésie n'est pas seulement esthétique, mais ontologique. Le poète recherche la vérité et « la poésie devient un mode de connaissance du réel » (Vaillant, 2013, p. 14) – un mode de perception du monde et de connaissance de soi dans le monde. Selon un crédo romantique, le poète, tel un prophète, déchiffre le mystère du monde pour éclairer, tel un phare, le commun des mortels. Il peut aussi, dans sa fonction « éclairante », guider ses lecteurs vers des idées politiques ou un engagement.

Plus tard, le poète, tel le « voleur de feu », ira là où les autres ne vont pas, en cherchant des mondes alternatifs (ex. paradis artificiels de Baudelaire) ou en essayant d'entrevoir le monde autrement.

Au XX^{e} siècle, la psychanalyse, à son tour, a permis à la poésie de se saisir du concept de l'inconscient (Vaillant, 2013), et de formuler sa finalité en termes de connaissance approfondie de soi. Avec l'inconscient, elle introduit aussi une déstabilisation, la part obscure de soi, le « ça » (la partie pulsionnelle de la psyché humaine). Des techniques spécifiques d'écriture (comme l'écriture automatique des surréalistes) visaient à s'échapper des « fausses » rationalités de la pensée et du langage, la conscience individuelle n'étant plus considérée comme souveraine. De plus, le poète se positionne souvent comme révolutionnaire, au sens qu'il veut changer le monde (ex. Breton, Péret).

Une autre finalité de l'écriture poétique peut concerner la volonté de manipuler la langue : soit, dans une position anti-lyrique, pour chercher un autre langage qui ne serait pas utilitaire (et ainsi partir de l'objet pour atteindre la subjectivité de l'homme), soit pour le plaisir sensible de jouer avec le matériau langagier.

Sans avoir abordé en détail toutes les fonctions de la poésie au fil des époques dans différents contextes culturels, il nous semble important de retenir que les motivations de l'écriture poétique sont variables et peuvent même paraître antithétiques. Nous noterons, plus spécifiquement, que toute poésie n'est pas l'introspection d'un « je » lyrique qui serait la traduction de la subjectivité du poète. La démarche poétique de T.S. Eliot, par exemple, (voir

[7] La première version de la préface des *Lyrical Ballads* (1798) date de 1800.

la théorie de l'impersonnalité en poésie ; Eliot, 1982)[8], se veut en opposition à la facette lyrique de la poésie revendiquée par les Romantiques. Le poète, en tant que medium et non une personnalité, exprime des sentiments qui ne sont pas des émotions réelles, mais le résultat des combinaisons particulières et imprévues créées dans un processus artistique.

Nous relèverons également la présence, à travers l'histoire, de l'écriture poétique motivée par l'action sur le monde. Mettant en avant la vertu « poéthique » de la poésie (réunissant la poésie et l'éthique), le philosophe et poète Pinson (1995) soutient que « habiter le monde, c'est toujours pour le poète lyrique, appartenir à une société et réagir à ses valeurs » (Pinson, 1995, p. 86).

Enfin, la motivation de l'écriture poétique, liée à la visée ontologique (cf. *supra*), relève peut-être de l'ultime paradoxe dont parle Rabaté (2013), « chercher à atteindre par le langage quelque chose qui est peut-être absolument hors du langage, mais dont la traction continue de mobiliser le besoin et le désir de dire » (Rabaté, 2013, p. 26). Autrement dit, « *the paradoxical expression of what cannot be expressed* » (H.G. Widdowson, 1992, p. 5). Comme si, pour exprimer notre conscience d'une expérience du hors-quotidien, ou un mystère de la vie, nous avions besoin de moduler le langage et la logique ordinaires dans une forme extraordinaire. Pour illustrer cette fonction de la poésie, H.G. Widdowson (1992) évoque des inscriptions de nature poétique sur les pierres tombales. Il soutient ainsi que la poésie permet de toucher « *the realities which cannot be socialized, which cannot be encompassed by the conventions of communal communication* » (H.G. Widdowson, 1992, p. 181). Comme l'a exprimé Seamus Heaney, dans le contexte des luttes fratricides en Irlande du Nord, mais qui peut avoir une portée universelle, la poésie « *gives voice and retaliatory presence to suppressed life* » (Heaney, cité par H.G. Widdowson, 1992, p. 205).

1.7.3. L'activité poétique comme force imaginante

Il est dit de la poésie, comme de la littérature en général, qu'elle a le « pouvoir de cristalliser et d'intensifier la capacité à susciter l'imagination, de faire rêver et d'enclencher des processus de libre pensée » (Vaillant, 2013, p. 90).

Genette (1969), en parlant du langage « à l'état poétique », utilise également l'expression « à l'état de rêve » (Genette,1969, p. 152). Le poème s'installe dans un espace condensé et

[8] L'article *Tradition and the Individual Talent* est paru originalement en 1919.

organisé, mais il se libère de l'autorité de la logique (cf. Joubert, 1999).

Quant à l'imagination poétique, elle se ressource, selon Bachelard (1942), dans deux types de forces, celle qui s'inspire de la nouveauté et celle qui puise dans les profondeurs de l'être.

> Les forces imaginantes de notre esprit se développent sur deux axes très différents. Les unes trouvent leur essor devant la nouveauté ; elles s'amusent du pittoresque, de la variété, de l'événement inattendu … Les autres forces imaginantes creusent le fond de l'être ; elles veulent trouver l'être, à la fois le primitif et l'éternel (Bachelard, cité par Vaillant, 2013, p. 15)

Rappelons, en écho à la tentative de définition du poème vue dans la section 1.1.2.1., que le texte poétique est « resserré par une unité marquée d'inspiration et de composition » (Joubert, 1999, p. 23). Le poète a besoin des « forces imaginantes » pour trouver son inspiration.

1.7.4. Spontanéité et technique

Vaillant (2013) parle de la « spontanéité de l'émotion » nécessaire à l'écriture poétique, qui témoigne d'une ouverture exceptionnelle au monde, appelée par Baudelaire la « vaporisation » du moi. Il rappelle cependant que la poésie exige également l'acquisition des techniques traditionnelles, le bricolage au niveau des mots, des sons et des rythmes ; « le mécanisme des trucs » selon Baudelaire.

Par ailleurs, une contrainte formelle, par exemple celle du vers régulier, peut être considérée comme une nécessité esthétique. En effet, les partisans français de la versification au début du XX^{e} siècle, considéraient l'art comme « la libre application de règles imposées » (Vaillant, 2013, p. 21). Les contraintes formelles qu'un auteur peut s'imposer ont également une dimension ludique. La rime, par exemple, présente une affinité avec le jeu de mots (Joubert, 1999). En effet, le côté technique de l'écriture, la composition, la fabrication, peuvent constituer une source de plaisir, et être même, comme nous l'avons évoqué plus haut, une motivation de l'écriture en soi. Selon l'expression attribuée à Barthes, « écrire n'est pas seulement une activité technique, c'est aussi une pratique corporelle de jouissance ».

1.8. Point sur les implications pour l'enseignement des langues

Les trois sections précédentes apportent, chacune à leur tour, de nombreux éléments issus de la réflexion théorique qui sont potentiellement riches en implications didactiques.

Le lien de la poésie avec le corps (cf. 1.5.) montre qu'elle pourrait permettre d'aborder la langue d'une manière sensible, corporelle (y compris, comme source de plaisir), et pas seulement intellectuelle et conceptuelle. Au vu de son enracinement dans les rythmes naturels du corps, la poésie serait à la portée de tous. De plus, elle peut se prêter naturellement à la mémorisation et à la réénonciation, si on la perçoit comme un objet dynamique, suscitant une participation (Rabaté, 2013), ou un événement destiné à se reproduire (Attridge, 2004). En ce sens aussi, le geste de l'activité poétique peut être extériorisé, impliquant une interprétation devant un public.

Dans l'expérience de la lecture (cf. 1.6.2.), si on admet l'existence d'un mode de lecture particulier dans le cas des poèmes, les élèves adoptant ce mode de lecture pourraient être naturellement plus attirés par la langue (l'attention à la langue serait amplifiée). L'indétermination de la signification en poésie présente un potentiel de partage d'interprétations divergentes et en même temps ne pénalise personne car il n'y a pas de mauvaise réponse. De plus, un certain niveau de lecture est toujours possible et peut être satisfaisant sans connaissances culturelles spécifiques (H.G. Widdowson, 1992). À nouveau, la poésie paraît accessible à la diversité des apprenants.

Du point de vue phonologique, si l'accent fixe des mots est le matériau de base pour la poésie en langue anglaise, la mise en voix peut servir à s'approprier l'accentuation du lexique. Il est intéressant de noter que l'appréciation des schémas prosodiques et autres phénomènes phonologiques pourrait se produire même lors de la lecture silencieuse.

Enfin, si lire un texte littéraire suppose une certaine ouverture à l'altérité qui fait irruption dans un texte singulier, cette expérience peut potentiellement se prolonger vers une attitude d'ouverture à l'égard d'autres personnes et cultures.

En ce qui concerne l'écriture poétique (cf. 1.7.), nous relèverons le lien avec la lecture (Barthes, 1976, 2002 ; Joubert, 1999), le fait qu'elle puisse répondre à diverses motivations et être aussi, comme la lecture, une source de plaisir.

1.9. Conclusion – synthèse

Dans ce premier chapitre nous avons tenté de définir la poésie et de cerner ses spécificités – du point de vue de la langue, de son rapport avec le corps et des activités de lecture et d'écriture.

Le fait poétique est apparu dans toute sa complexité, éclairée par les différentes perspectives théoriques, et une grande diversité de formes, qui ne cessent de se réinventer. Mais reste-t-il complètement « insaisissable » (Siméon, 1995, cité par Lançon, 2002) ?

Le concept du langage poétique et le postulat d'une lecture poétique particulière, bien qu'ils ne fassent pas consensus, aident à mieux comprendre comment fonctionne le fait littéraire appelé « poésie ». Et comme le poème « se constitue dans la clôture du monde des signes et pourtant se dépasse vers ce qu'ils disent » (Ricoeur, cité par Joubert, 1999, p. 190), on peut l'étudier en tant que système de signes ayant un fonctionnement spécifique (perspective structuraliste) et on peut, en même temps, le considérer comme un acte de langage, qui est une intervention sur le monde dans une situation précise (perspective énonciative). Dans ce dernier cas, chaque relecture renouvelle, réactualise cette action.

De plus, la perspective linguistique sur le propre du fait poétique, se trouve enrichie et complétée par la dimension corporelle du langage, que la poésie intègre de manière toute particulière, s'appuyant sur les rythmes naturels du corps et sur le plaisir sensible de la manipulation du matériau langagier. Des aspects affectifs (dont esthétiques) et éthiques entrent également en jeu dans la lecture et l'écriture de type poétique.

Pour Jakobson (cité par Leuwers, 2005), la poésie occupe un territoire limité dans la sphère de la pensée humaine. Cependant, ce territoire est capital, remettant en question le rapport de l'homme au réel.

À ce stade de la réflexion, quelques implications pour l'enseignement des langues peuvent déjà se dessiner. Ces intuitions auront cependant besoin d'être croisées de manière plus approfondie avec des connaissances plus spécifiques en acquisition des langues.

Chapitre 2 La poésie et l'acquisition des langues – vers d'autres domaines de référence

Dans le chapitre précédent nous avons tenté d'appréhender la spécificité de la poésie dans ses multiples dimensions en évoquant les propositions d'un certain nombre de spécialistes de domaines variés, essentiellement littéraire et linguistique. Avant de nous intéresser à la didactique de la poésie en L2 (chapitre 3), il est nécessaire de nous tourner à présent vers la recherche en acquisition des langues, voire vers d'autres domaines de référence qui peuvent alimenter ces deux champs. L'objectif de ce chapitre sera, d'une part, de préciser notre positionnement théorique dans le domaine de l'acquisition des langues, et d'autre part, de rassembler des éléments théoriques pertinents pour notre objet de recherche. En filigrane, la poésie restera au cœur de nos préoccupations.

2.1. Langage, langue, apprentissage

2.1.1. Acquisition des langues et ses sciences connexes

Tout comme Rod Ellis (2008), ainsi que Long et Doughty (2003), nous adhérons à la centralité des aspects cognitifs dans l'acquisition des L2 : « *… language learning , like any other kind of learning, is ultimately a matter of change in an individual's internal mental state. As such, research on SLA is increasingly viewed as branch of cognitive science.* » (Long & Doughty, 2003, cités par R. Ellis, 2008, p. 483).

De nature interdisciplinaire dès ses origines, la recherche en acquisition des langues a été largement inspirée des travaux en psychologie cognitive. Le domaine de recherche de cette dernière pourrait être clarifié par la définition suivante :

> *… the subject matter of cognitive psychology consists of the main internal psychological processes that are involved in making sense of the environment and deciding what action might be appropriate. These processes include attention, perception, learning and memory, language, problem solving, reasoning and thinking.* (Eysenck, 2001, cité par R. Ellis, 2008, p. 405)

Depuis la fin des années 1970, les connaissances des grandes fonctions psychologiques humaines (telles que l'attention, la perception, la mémoire, le langage, la résolution de problèmes ou le raisonnement) ont été complétées significativement par le développement des neurosciences cognitives. Faisant dialoguer la psychologie et la physiologie (le système nerveux), cette nouvelle branche étudie les mécanismes neurobiologiques qui sous-tendent la cognition. La prise en compte des données observables issues du domaine des neurosciences cognitives, dans la recherche en acquisition des L2, nous semble à l'heure actuelle très importante, et place, à nos yeux, les sciences cognitives en tant que domaine de référence privilégié pour les chercheurs en acquisition des langues.

D'un autre côté, les recherches de tradition sociolinguistique nous montrent que les facteurs sociaux (par exemple les origines socioculturelles des apprenants), de même que les facteurs situationnels (dans notre cas le contexte scolaire), ont une réelle influence sur l'apprentissage. Notre travail prenant appui sur le terrain, où l'apprentissage se fait dans un contexte social, nous ne pouvions pas ignorer ces recherches.

Toutefois, nous suivrons R. Ellis (2008) qui attribue au contexte social un impact indirect sur le développement langagier, se manifestant essentiellement dans le rythme d'acquisition et dans le niveau ultime atteint. Cela n'empêche pas de reconnaître que la perspective sociale offre une véritable complémentarité, car, comme le remarque R. Ellis (2008), en référence à Breen (2001), « *there is a need to account for differential outcomes as well as universals in L2 acquisition* » (R. Ellis, 2008, p. 340). Autrement dit, les aspects particuliers dans leur diversité méritent autant d'être étudiés que les aspects universels (cf. 5.1.1. à propos du double positionnement du chercheur – idiographique et nomothétique[9]).

De surcroît, si l'on considère la langue et l'acquisition des langues comme des systèmes complexes (cf. Larsen-Freeman, 1997), les dimensions aussi bien cognitives que sociales de l'usage et de l'acquisition des L2 doivent être prises en compte pour obtenir la vision la plus large et la plus complète de ces processus.

[9] « La nomothétie donne une organisation universelle des données, l'idiographie les organise par individu » (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 19.

2.1.2. Le langage comme fonction psychologique complexe

Si nous adoptons une définition large de la cognition, nous serons amenés à considérer que l'affect en fait partie et que la distinction faite parfois entre ces deux processus mentaux est de nature phénoménologique (et fonctionnelle) et non pas ontologique (Duncan & Barrett, 2007). En effet, comme l'a avancé Damasio (1995), sur le plan neurobiologique, les émotions font partie de la raison car elles conditionnent la prise de décision. Si, pour certains psychologues, il s'agit d'activités psychologiques distinctes, ils s'accordent au moins à propos de l'interaction en œuvre : la cognition peut déclencher les émotions et l'émotion peut influencer des processus cognitifs tels que la mémoire ou l'attention (cf. Storbeck & Clore, 2007). Remarquons que cette relation est particulièrement importante à retenir quand on s'intéresse au genre poétique, pour lequel les affects peuvent jouer un rôle plus marqué dans le rapport personnel à l'acte de lecture ou d'écriture (cf. 1.3.2. et 1.7.).

Dans une perspective globale, nous pourrions concevoir que toutes les fonctions de la cognition - entre autres, la conscience, le langage, la perception, l'attention, la mémoire et l'affect - se trouvent intimement liées.

Plus largement encore, en allant au-delà de la cognition, nous pouvons associer aux phénomènes langagiers les aspects corporels, pour prendre en compte le « tout » du cerveau ou du corps (cf. Candau & Halloy, 2012). D'une manière générale, nous pouvons parler aujourd'hui d'une réhabilitation du corps dans divers champs de recherche. Pour Berthoz, c'est « un vrai changement culturel de paradigme, un changement extrêmement important » (Berthoz, cité par Candau & Halloy, 2012, p. 35) ; un paradigme dans lequel au début est l'acte, et non pas le langage ou la logique. Cela fait écho au lien entre la poésie et le geste corporel évoqué dans le chapitre précédent (cf. 1.5.).

De nombreux chercheurs invitent ainsi à un changement dans notre appréhension de la cognition même, en avançant le concept de « cognition incarnée », ou « située ». La théorie des savoirs incorporés (la théorie de l'enaction) de Varela (1993) a eu un impact considérable dans ce mouvement de pensée. Dans une approche « neurophénoménologique », Varela développe une conception « enactive » de la cognition, qui prône un retour à ses origines biologiques, en opposition au modèle computationnel. L'expérience humaine est appréhendée comme « incarnée », dans le sens où l'esprit et le corps sont considérés comme un tout.

2.1.3. Complémentarité des conceptions de la langue

Tout d'abord, il convient de rappeler la distinction saussurienne entre langage, langue et parole (Saussure, Bally, Sechehaye, Riedlinger, & De Mauro, 1972). Pour Narcy-Combes et Narcy-Combes (2018), qui reprennent cette différenciation, il s'agit d'une relation transductive entre la faculté humaine (langage), sa réalisation (parole ou discours) et le code qui en est la description (langue).

Cependant, dans les différentes conceptions de la langue on ne voit pas toujours clairement la distinction entre le code formel et le discours – « langue » désigne souvent l'un des deux aspects ou les deux à la fois. Selon les approches, cette différentiation est probablement plus ou moins opératoire et pertinente.

Chaque perspective théorique éclairant une dimension particulière de la complexité de la langue, une complémentarité de regards nous semble justifiée. Nous nous limiterons tout de même aux conceptions les plus pertinentes, au vu de l'objet de notre recherche, et en cohérence avec les théories d'acquisition des langues sur lesquelles nous nous appuierons.

2.1.3.1. Les trois modèles de description de la langue selon Graddol (1994)

Dans le chapitre précédent, la réflexion théorique au sujet de la poésie, et notamment au sujet du langage poétique, a souvent considéré la langue en tant que système formel, en référence à la linguistique structurale. Il s'agit d'une conception de la langue déjà ancienne, mais toujours très répandue, surtout dans des institutions scolaires, et qui conserve une certaine pertinence, bien que d'autres approches et modèles dépassent aujourd'hui cette vision.

Graddol (1994), évoqué par Kramsch (2009) distingue trois modèles de description de la langue (chacun se focalisant sur un aspect particulier) associés à des modes d'expression et médias différents. C'est son premier modèle, appelé « moderne » ou structuraliste, qui correspond à la conception de la langue à laquelle nous nous sommes souvent référée dans le chapitre précédent.

Selon ce modèle, la langue est considérée comme un système de structures grammaticales et lexicales, qui peut être analysé et transmis (enseigné). Le sens est considéré comme essentiellement référentiel, pour faciliter la communication. Ce modèle a beaucoup été influencé par l'écriture et la standardisation de la langue grâce à l'invention de l'imprimerie au

XV^{e} siècle. Il représente un ordre symbolique dans une société qui transmet et impose des règles d'usage de sa langue.

Selon le deuxième modèle, le modèle social, la langue est inséparable du contexte social et la communication est appréhendée comme une interaction (à l'oral, entre interlocuteurs ou, par extension, entre un lecteur et un texte). La forme et le sens de la langue varient en fonction des contextes et des intentions de ses usagers. Elle est perçue comme un outil d'interaction sociale et, de ce fait, son usage est contraint par les règles des groupes sociaux (ex. dimension pragmatique des conversations, conventions discursives, genres textuels).

Enfin, le troisième modèle, le modèle « postmoderne », adopte une perspective plus large, considérant la langue comme un système symbolique (sémiotique) parmi d'autres. Inspiré par l'étude des média contemporains et souvent associé à la communication électronique dans un monde connecté, ce modèle se focalise principalement sur des textes, dans lesquels plusieurs systèmes sémiotiques coexistent (les mots, mais aussi les images, les conventions typographiques, la mise en page, les graphiques, etc.). Comme le dit Graddol (1994), « *the boundary between language and non-language is blurred* » (Graddol, 1994, cité par Kramsch, 2009, p. 156). Nous pouvons remarquer que cette coexistence des systèmes sémiotiques joue un rôle important dans le genre poétique (cf. 1.5.4.).

Bien que les deux premiers modèles descriptifs semblent dominer les approches de l'enseignement des langues dans de nombreux contextes scolaires (langue comme système formel de structures grammaticales et lexicales, ainsi que langue comme outil de communication dans un contexte social donné), il est intéressant de voir comment l'évolution de la société peut influencer l'appréhension des phénomènes langagiers. C'est surtout l'invention de nouveaux médias de communication, qui conditionnent l'environnement social dans tous ses aspects, qui influent sur le rapport des hommes à la langue et à la perception de celle-ci. Selon l'approche de Marshall McLuhan (1962/1977), l'un des pionniers des études contemporaines sur les médias, la mutation de la civilisation de l'imprimerie (la « galaxie Gutenberg ») en la civilisation de l'électricité (la « galaxie Marconi ») a provoqué un bouleversement notable dans la sphère sociale. La distinction entre modèle « moderne » et « postmoderne » de la langue reflète, selon Graddol (cf. *supra*), ce changement profond.

2.1.3.2. La langue comme système symbolique selon Kramsch (2009)

Pour Kramsch (2009), qui adhère à la conception de la langue comme système sémiotique, les signes linguistiques ont un usage symbolique pour deux raisons : parce qu'ils permettent de relier notre existence à des formes symboliques conventionnelles qui se réfèrent à des réalités objectives (comme dans le modèle structuraliste), et parce que ces formes symboliques construisent des réalités subjectives, telles les perceptions, les émotions, les attitudes ou valeurs des sujets. Autrement dit, la valeur « symbolique » des mots se réfère non seulement à la dénotation de la réalité, mais aussi à la construction d'une représentation subjective de cette réalité (fonction connotative).

Une telle appréhension de la langue évoque le fonctionnement du langage poétique décrit par H.G. Widdowson (1992) dans le chapitre précédent et, avec sa focalisation sur la subjectivité que la langue permet d'exprimer, elle paraît particulièrement intéressante dans l'approche de la poésie.

Par ailleurs, une conception de la langue comme système symbolique fait apparaître un lien indissociable entre la langue et l'identité du sujet. La langue ne peut pas être parlée ou écrite sans engager le corps du sujet et laisse des traces dans la perception de la réalité et la conscience de soi (Kramsch, 2009).

À part Kramsch (2009), de nombreux chercheurs se sont intéressés aux relations entre les langues et les questions identitaires (Byram, 2013 ; Norton Peirce 1995 ; Weedon, 1987 ; voir Norton & Toohey, 2011 pour plus d'exemples).

Enfin, notons que, dans sa réflexion sur la langue, Kramsch (2009) convoque le linguiste Halliday (2002) qui distingue « glossodiversité » – la diversité des codes linguistiques – et « sémiodiversité », la pluralité des sens : « *It is not because we speak different languages that we mean different things, or vice versa, it is not because we all speak English that we mean the same thing* » (Kramsch, 2009, p. 21). Halliday (2002), qui a par ailleurs contribué au développement de l'écolinguistique, soutient la sémiodiversité et voit un certain danger dans l'émergence de la « pensée unique » dans un monde globalisé.

2.1.3.3. La langue selon la perspective socio-constructiviste de l'apprentissage

À la différence de l'approche structurale, les dernières conceptions de la langue que nous avons abordées s'appuient sur la perspective socio-constructiviste de l'apprentissage.

La perspective socio-constructiviste (en acquisition des langues elle se retrouve dans la théorie socioculturelle), d'une manière générale, n'offre pas de vision approfondie de la nature de la langue en tant que système formel. En revanche, elle complète cette vision par une conception de la langue comme outil sémiotique (Vygotsky, 1987 ; cf. R. Ellis, 2008) et se focalise davantage sur les propriétés sémantiques de la langue qui encodent l'expérience culturelle et permettent l'interaction sociale : « *Halliday and Vygotsky are in agreement in seeing language as a cultural tool that has been developed and refined in the service of social action and interaction* » (Wells, 1994, cité par R. Ellis, 2008, p. 519).

Si le linguiste Halliday s'intéresse à la façon dont les formes linguistiques encodent les différentes fonctions de communication sociale, Vygotsky (1987), en tant que psychologue, se focalise sur les rapports entre pensée et langage. C'est le niveau des mots d'une langue qu'il considère comme central, car c'est là qu'un enfant découvre la fonction symbolique de la langue et que se développent les rapports entre pensée et langage.

Dans le cadre de notre travail, qui s'intéresse au fait poétique dans ses diverses dimensions, nous ne pouvons pas nous contenter de l'étude de la langue uniquement en tant que système formel.

Comme le rappellent Lantolf et Thorne (2006), « *meaning and form are dialectically dependent on one another* » (Lantolf & Thorne, 2006, cités par R. Ellis, 2008, p. 520). La langue devrait donc être étudiée en rapport avec les « événements sociaux », car les formes linguistiques n'ont pas de sens stable, mais plutôt des significations personnelles multiples, crées selon le contexte de ces « événements ».

2.1.3.4. La langue comme un système formel duel selon Skehan (1998)

Quelle approche de la langue en tant que code linguistique pourrait-on retenir ?

Nous pouvons appréhender les connaissances en langue en tant que système formel duel (cf. *Dual-Mode System*, Skehan 1998), selon lequel deux systèmes coexistent en parallèle, tant dans l'acquisition que dans la production en langue.

Le premier des systèmes, fondé sur les règles et structures, jouerait un rôle dans le

développement de l'interlangue (système analytique et constructif : *rule-based*) ; l'autre système fondé sur la mémorisation d'exemples, de blocs lexicalisés (*chunks*), aurait plus d'importance dans l'expression spontanée (système mémoriel et lexicalisé : *exemplar-based*).

Si nous nous référons au modèle connexionniste de l'acquisition des langues de N. Ellis (que nous développerons plus loin), une langue en tant que code formel est plus, alors, un système mémoriel et lexicalisé (*exemplar-based*) qu'analytique (*rule-based*) (cf. *infra*).

2.1.3.5. Forme-sens et langue-culture

En conclusion, la conception de la langue que nous retiendrons est essentiellement double (pour revenir à la distinction saussurienne) : celle d'un système formel qui en acquisition et en production est plus un système mémoriel et lexicalisé que basé sur des règles (Skehan, 1998), et celle d'un outil sémiotique qui sert, non seulement, à dénoter la réalité objective, mais aussi à construire une réalité psychique subjective.

Cette vision globale de la langue rappelle le concept de relation transductive langue-culture, en référence aux travaux de Simondon (1989), ou sa version affinée sous la forme de la configuration langue-culture-savoir(s) (J.-P. Narcy-Combes, 2005). Contrairement aux relations de cause à effet (déductivité et inductivité), la transductivité met l'accent sur la conjoncture linguistico-culturelle : une langue est un phénomène culturel, et il n'y a pas de culture qui ne soit aussi une langue. En effet, il est difficile d'imaginer qu'on puisse séparer le langage de la conscience (cf. Vygotsky, 1987 ; Bakhtine, 1977, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2005). En outre, le caractère transductif de la relation langue-culture serait soutenu par le principe connexioniste de l'activité cérébrale (voir *infra*).

2.1.4. Conception de l'apprentissage

Avant d'aborder la question spécifique de l'acquisition des L2, tournons-nous vers les processus d'apprentissage appréhendés de manière plus globale, dans lesquels les apprentissages langagiers s'inscrivent. Nous nous orienterons, en priorité, vers la définition de l'apprentissage du point de vue neuroscientifique, suivie des apports de la perspective socio-constructiviste.

2.1.4.1. L'apprentissage comme réaction à un stimulus

À un niveau élémentaire, l'apprentissage est « la réaction cérébrale d'un individu à un stimulus, une nouveauté : l'information est perçue, traitée et intégrée. L'acquisition de cette information est matérialisée par des modifications structurelles au sein des réseaux cérébraux » (Gaussel & Reverdy, 2013, p. 4). Selon Meyer et Rose (2000, cités par Gaussel & Reverdy, 2013), trois types de réseaux cérébraux seraient impliqués dans la transformation d'une information en connaissance :

- le réseau de la reconnaissance (qui traite les informations provenant de l'environnement et les organise ; il est situé dans les lobes occipital, pariétal et temporal)
- le réseau stratégique (qui planifie et coordonne les actions en fonction de l'objectif ; il est situé dans le lobe préfrontal)
- le réseau affectif (qui gère les émotions liées à l'apprentissage, c'est-à-dire la motivation, l'intérêt ou le stress ; il est situé au niveau du système limbique)

Composés de cellules spécialisées (les neurones et les cellules gliales), les trois réseaux travaillent en synergie (Hinton & Fischer, 2010, cités par Gaussel & Reverdy, 2013).

2.1.4.2. Le principe connexionniste

De nombreux experts en neurosciences soutiennent que les processus d'apprentissage fonctionnent selon le principe connexionniste (Gaussel & Reverdy, 2013). Pour que la nouvelle information soit retenue, les réseaux synaptiques se modifient et de nouvelles connexions entre neurones sont créées. Cela est possible grâce au mécanisme de plasticité cérébrale.

Le principe connexioniste de l'activité cérébrale, se retrouve également dans la connectivité fonctionnelle. Selon Geake (2008), dans les tâches d'apprentissage, c'est l'ensemble des fonctions cérébrales qui est sollicité en permanence. « *Cerebral interconnectivity is necessary for all domain-specific learning, from music to maths to history to French as a second language.* » (Geake, 2008, p. 126).

L'auteur distingue les fonctions suivantes (avec les zones cérébrales impliquées) :

- la mémoire de travail (lobe frontal latéral)
- la mémoire à long terme (hippocampe et d'autres aires du cortex)
- la prise de décision (lobe orbitofrontal)

- la médiation émotionnelle (lobe limbique et d'autres aires du lobe frontal)
- l'ordonnancement des représentations symboliques (gyrus fusiforme et lobes temporaux)
- les interrelations conceptuelles (lobe pariétal)
- la répétition conceptuelle et motrice (cervelet)

Le principe de connectivité fonctionnelle a des implications importantes dans le domaine de l'éducation (Geake, 2008). Il nous permet de comprendre que le traitement des informations, effectué en grande partie de manière inconsciente, ne repose pas sur un seul module fonctionnel : « *Input information is abstracted to be processed and learnt, mostly unconsciously, through the brains interconnectivity* » (Dehaene, Kerszberg, & Changeux, 1998, cités par Geake, 2008, p. 131).

En ce qui concerne l'acquisition des langues, les fonctions impliquées reflètent un processus complexe : « *Learning a language, and the practice of it, requires the coordinated use of visual, auditory and kinaesthetic modalities, in addition to memory, emotion, will, thinking and imagination* » (Geake, 2008, p. 131).

Le point de vue neuroscientifique de l'apprentissage met en évidence non seulement son caractère multisensoriel, mais aussi multidimensionnel, inscrit dans une conception large de la cognition (voir 2.1.2.).

2.1.4.3. Les apports de la perspective socio-constructiviste

Selon la perspective socio-constructiviste, tout apprentissage (y compris l'acquisition des langues) est une activité mentale, cependant le rôle joué par l'interaction sociale ne revêt pas la même importance que dans une approche essentiellement cognitiviste. La médiation par le biais de cette activité dialogique externe serait considérée comme l'origine de la cognition selon les socio-constructivistes. C'est le point de divergence avec la pensée de Vygotsky et Piaget.

Nous présentons ici les apports de cette perspective comme complémentaires, mais il convient de préciser qu'il peut être difficile, conceptuellement, de faire fusionner les deux paradigmes.

En acquisition des langues, R. Ellis (2008) remarque « *it is almost certainly not possible to merge a cognitive or linguistic view of L2 acquisition with a sociocultural one* » (R. Ellis, 2008, p. 554).

Toutefois, comme notre travail est ancré dans un contexte scolaire, la perspective socio-constructiviste peut nous apporter des outils théoriques pertinents pour appréhender la spécificité de l'apprentissage (et de l'acquisition des L2 plus spécifiquement) dans cet environnement social particulier.

Tout d'abord, la notion de médiation ou d' « apprentissage médié », qui relie la sphère psychologique et la sphère sociale, semble centrale dans cette perspective (Lantolf, 2005, cité par R. Ellis, 2008). La médiation entre le sujet (dans notre cas l'apprenant de L2) et l'objet (par exemple, la lecture d'un texte poétique) peut prendre des formes différentes. Elle peut impliquer des artefacts/outils concrets (ex. dictionnaire) ou symboliques (ex. langue), l'interaction sociale (verbale et dialogique, ex. dialogue collaboratif ou conversation novice-expert) ou bien une sorte d'auto-médiation, via la voix interne (« *private speech* »), qui peut se réaliser aussi bien en L1 qu'en L2.

Le construit de « zone proximale de développement » (ZPD) de Vygotsky (1978), un autre concept-clé du socio-constructivisme – représentant l'écart entre le niveau de développement actuel du sujet et son niveau de développement potentiel – permet, entre autres, d'expliquer pourquoi les apprenants sont capables de certaines performances avec assistance (médiation externe), mais pas de manière autonome, et pourquoi d'autres performances, même assistées, semblent au-delà de leurs capacités.

Le concept du conflit socio-cognitif (prenant appui sur les concepts de conflit et de centration de Piaget) est un autre construit qui pointe l'influence positive des interactions sociales sur l'apprentissage. Compris comme « *conflict between different answers based on different centrations, embodied socially in the differing perspectives of the two subjects* » (Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley, 1996, p. 4), il peut être un facteur du développement cognitif car la dimension sociale permettrait la transcendance des différentes centrations pour atteindre une solution plus « décentrée ». La valeur du conflit tient également au fait qu'il peut simplement générer une communication entre interlocuteurs (Dillenbourg et al., 1996).

C'est dans cet ordre d'idées que l'on peut évoquer également le rôle de déstabilisation dans l'apprentissage. « Pour sortir des schèmes d'action pré-établis (de l'habitus selon Bourdieu, 1980) et donc pouvoir apprendre, les individus ont besoin d'être déstabilisés, surpris, pour pouvoir véritablement entrer dans un processus d'assimilation/accommodation. »

(Narcy- Combes & Narcy-Combes, 2018, p. 190). À nouveau, l'interaction sociale peut fonctionner comme catalyseur du changement.

2.2. Acquisition des L2 – approches générales

Comme le rappelle R. Ellis (2008), il n'existe pas une théorie cognitive complète de l'acquisition des L2. Différentes théories (plus de 60, selon Jordan, 2004), proposent des perspectives différentes, en cherchant à apporter une vision globale de ce processus, ou bien en se focalisant sur des aspects acquisitionnels choisis.

Dans ce qui suit, nous développerons quelques approches théoriques qui reflètent le positionnement épistémique adopté dans ce travail.

2.2.1. Vers une théorie générale de l'acquisition des L2 : le modèle connexionniste

Si l'on s'intéresse à la langue dans ses aspects formels et que l'on appréhende l'apprentissage du point de vue neurocognitif, le cadre théorique le plus complet et le plus pertinent de l'acquisition des L2, semble être le modèle connexionniste, tel qu'il est élaboré dans de nombreux articles par N. Ellis (1994, 2001, 2002, 2005, 2006). Il est probablement, à l'heure actuelle, le modèle émergentiste le plus influent en acquisition des langues de tradition cognitiviste (R. Ellis, 2008).

Selon les modèles émergentistes, les connaissances langagières ne sont pas vues en termes de « règles ». Le connexionnisme explique le traitement de l'information (en dépassant la dichotomie traditionnelle entre compétence et performance) en termes d'activation d'interconnexions entre « unités ». L'apprentissage a lieu quand, suite à une expérience, l'intensité des connexions a été modifiée (R. Ellis, 2008). Rappelons que le concept psychologique sur lequel s'appuient les théories connexionnistes est celui du traitement distribué parallèle (*Parallel Distributed Processing*, Rumelhart & McClelland, 1986). Le traitement serait activé par l'*input* qui stimule une ou plusieurs « unités » et leurs connexions avec d'autres « unités » du système.

Parmi les concepts du modèle connexionniste de N. Ellis (cf. R. Ellis, 2008), nous retiendrons les éléments suivants :

1) Une langue est plus un système mémoriel et lexicalisé (*exemplar-based*) qu'analytique (*rule-based*).

2) L'apprentissage d'une langue implique l'apprentissage des « constructions » (ces schémas récurrents résultent d'une analyse des séquences lexicales).

3) La fréquence des séquences lexicales dans l'*input* joue un rôle majeur dans l'acquisition langagière. La fréquence des instances (occurrences, *tokens*) mène à l'ancrage d'une forme particulière, alors que la fréquence des types entraîne la productivité des schémas (N. Ellis, 2007).

La fréquence avec laquelle un élément linguistique est disponible au traitement, prédit au mieux la probabilité de l'acquisition. Le repérage, conscient ou pas, jouerait un rôle moins important.

4) La mémoire de travail joue un rôle très important :

« *The more frequently items are rehearsed in phonological short-term memory, the more likely they are to be stored in long-term memory in a form that will make them more easily accessed later.* » (R. Ellis, 2008, p. 469).

Les différences interindividuelles sur le plan de la mémoire de travail auraient un impact sur l'acquisition. C'est là que se réalise la détection des schémas (*patterns*), ou l'identification des correspondances entre différents modes (par exemple, auditif et visuel).

5) L'essentiel de l'acquisition langagière est de nature implicite (inconsciente). Cependant, cela ne signifie pas que tout apprentissage d'une langue se fasse de cette façon. N. Ellis reconnait, par exemple, le besoin de repérage (*noticing*) et le considère, comme Schmidt (1990, 1994, 2001), comme un processus conscient.

L'enregistrement initial de l'*input* peut s'opérer explicitement, pour qu'ensuite l'intégration de nouveaux éléments dans le système de la langue se fasse de façon implicite. Les connaissances explicites faciliteraient le développement des connaissances implicites et joueraient aussi un rôle dans la production en L2. N. Ellis, tout comme R. Ellis, adhèrent à l'hypothèse d'une certaine perméabilité entre les connaissances implicites et explicites (« *interface position* », où un type de connaissance peut se transformer en un autre), en adoptant sa version faible (« *a weak-interface position* ») (R. Ellis 2008, p. 470). Les deux types de connaissances seraient dissociables, mais coopératives (N. Ellis, 2005).

6) La L1 est la raison principale pour laquelle l'*input* ne devient pas l'*intake*. Les formes qui ressemblent à celles de la L1 deviennent plus saillantes, et en éclipsent d'autres. N. Ellis parle dans ce cas de « *learnt inattention* » (N. Ellis, 2006, p. 178).

2.2.2. Théorie sémiotique, subjectivité et acquisition des langues

Partant de l'approche sémiotique de la langue, Kramsch (2009) considère son apprentissage comme l'adoption d'une nouvelle manière de percevoir et penser la réalité, et s'intéresse aux aspects subjectifs de l'expérience de l'acquisition langagière.

> *If language is one symbolic system among many through which our bodies and minds apprehend themselves and the world around them, then speaking or writing another language means using an alternative signifying practice, that orients the body-in-the mind to alternative ways of perceiving, thinking, remembering the past, and imagining the future.* (Kramsch, 2009, p. 188)

Chaque L2 ajoute une dimension unique à l'identité du sujet ; l'identité qui est aussi de nature symbolique (Deacon, 1997).

Pour un apprenant de L2, le sens conventionnel des nouveaux signes peut entrer en tension avec son interprétation subjective, non conventionnelle. Les apports de la linguistique cognitive (Fauconnier & Turner, 2002) montrent que l'intégration conceptuelle (*conceptual or metaphorical blend*) – qui est une opération mentale fondamentale, à l'origine de notre capacité à inventer du sens – peut aider à résoudre cette tension en fusionnant des espaces mentaux en métaphores personnelles. C'est ainsi que les sujets multilingues peuvent gérer les relations entre langage et pensée dans leurs différentes langues.

L'expérience de l'acquisition d'une langue engage les apprenants cognitivement, émotionnellement, moralement et esthétiquement. D'autres chercheurs se sont déjà penchés sur les aspects subjectifs, émotionnels ou identitaires dans l'acquisition des langues ; l'originalité de l'approche de Kramsch (2009) est de lier ces aspects à l'usage des formes langagières en tant qu'activité symbolique : « *the power to arouse emotions and to create subjective effects in both speakers and listeners comes less from the content of what is said than from the form in which it is said* » (Kramsch, 2009, p. 50).

Le fait d'être capable d'utiliser plusieurs systèmes symboliques procure deux types de pouvoirs : le pouvoir déclaratif qui permet de se référer au monde en utilisant différents codes linguistiques, mais aussi le pouvoir performatif qui permet de créer différentes réalités symboliques et par conséquent – en changeant la perception de la réalité sociale – change cette même réalité (Kramsch, 2009).

Une telle approche de l'acquisition des langues, avec une focalisation sur sa dimension

subjective, pourrait être soutenue par un éclairage neuroscientifique. En effet, certains chercheurs (dont Naccache, 2006, 2010) mettent en lumière la dimension « fictionnelle » du mental et placent la subjectivité au cœur de la connaissance. Pour Naccache (2006), connaître ne se limite pas à acquérir des informations. Pour connaître, il est nécessaire que la « fiction-interprétation-croyance » subjective soit transformée par la nouvelle information. Le sujet transforme alors l'information en nouvelle fiction. Nous sommes des êtres de fiction, qui construisent leurs représentations du monde.

Au vu de cette perspective, fondée sur une recherche expérimentale, s'intéresser aux activités symboliques dans le domaine de l'acquisition des langues apparaît comme tout à fait intéressant et pertinent.

2.3. Acquisition des L2 – quelques aspects spécifiques

Comme le pointent Narcy-Combes et Narcy-Combes (2018), en s'appuyant sur Randall (2007), « au-delà des nombreuses théories du développement langagier, il existe un consensus parmi les chercheurs pour dire que pour qu'il y ait acquisition, on a besoin d'exposition à la langue, d'interaction, d'action, d'entraînement et de métaréflexion » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018, p. 186).

2.3.1. La question de l'*input*

2.3.1.1. Le mécanisme de l'acquisition : le modèle computationnel

La perspective la plus répandue de l'approche cognitiviste en acquisition des langues s'appuie sur le modèle computationnel de l'acquisition (cf. Gass, 1988, 1997), en référence aux notions d'*input* (matériau langagier auquel l'apprenant est exposé), de traitement interne des informations, et d'*output* (production langagière). De façon simplifiée, les connaissances en langue seraient essentiellement appréhendées comme le résultat du traitement des données de l'*input*.

Dans la tentative de réunir les différentes théories (« hypothèses ») se fondant sur le modèle computationnel de l'acquisition langagière, Gass (1988, 1997) propose un cadre que nous reproduisons en version simplifiée ci-dessous (voir figure 1). Selon R. Ellis (2008), « *the model … constitutes the fullest and clearest statement of the roles played by input and interaction in L2 acquisition currently available* » (R. Ellis, 2008, p. 268).

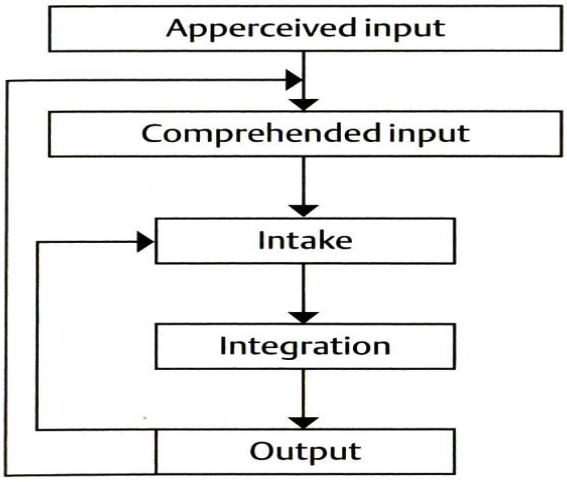


Figure 1 : Modèle computationnel de l'acquisition langagière (d'après R. Ellis, 2008).

Nous noterons que la première étape du passage de l'*input* vers l'*output*, et notamment l'*input* aperçu (*apperceived/noticed input*), s'inspire essentiellement de la *Noticing Hypothesis* de Schmidt (1990, 1994, 2001). Gass reconnaît également le rôle joué par la fréquence de l'*input*, en référence à la *Frequency Hypothesis* (Hatch & Wagner-Gough, 1976 ; N. Ellis, 1996, 2002). Nous reviendrons sur ces deux hypothèses ultérierement. Pour Gass (1997), « *apperception is an internal cognitive act in which a linguistic form is related to some bit of existing knowledge (or gap in knowledge)* » (Gass, 1997, cité par R. Ellis, 2008, p. 267).

En ce qui concerne la notion de « *comprehended input* », qui adopte la perspective de l'apprenant, elle est à mettre en opposition critique avec la notion de « *comprehensible input* » de Krashen (*The Input Hypothesis*, 1985). Il est intéressant de noter que, pour Gass, il peut y avoir plusieurs niveaux de compréhension de l'*input*, tout comme il pourrait y avoir une différence entre le traitement de l'*input* pour comprendre et pour apprendre (R. Ellis, 2008).

Après le processus d'assimilation du matériau langagier (*intake*) facilité, selon Gass, par l'interaction ou les compétences langagières de l'apprenant, l'intégration, c'est-à-dire les processus impliqués dans le stockage des items dans la mémoire à long terme, peut prendre plusieurs formes. Le stockage dans le lexique de l'apprenant peut se faire, par exemple, sans

incorporation immédiate dans le système d'interlangue (R. Ellis, 2008, p. 267), tout en restant disponible pour un usage ultérieur. Il se peut aussi que l'apprenant ne fasse aucun usage d'un élément saisi.

Si le modèle de Gass présente un cadre général qui permet de conceptualiser le rôle de l'*input* dans l'acquisition langagière, il ne peut pas prétendre à une théorie générale d'acquisition des L2.

2.3.1.2. *Input* préexistant à la perception et interprété

À ce stade, il nous semble important d'affiner et de nuancer le concept de l'*input*. La question de l'universalité-diversité – une question fondamentale dans toutes les disciplines selon Berthoz (cf. Candau & Halloy, 2012) – a toute sa pertinence dans notre réflexion à ce sujet. Combes-Joncheray (1999, citée par J.-P. Narcy-Combes, 2005) s'intéresse, par exemple, à la manière dont l'*input* est façonné à la fois par les enseignants, par les apprenants et par les éléments du contexte socioculturel. Elle avance qu'il n'aurait pas, en fait, de réalité objective.

> Il [l'input] représente un encodage qui véhicule ce que l'interlocuteur a construit mentalement en fonction de ses représentations, de son intention de communiquer et de l'image qu'il se fait de l'autre personne dans la situation de référence. L'input sera reçu en fonction des caractéristiques affectives, culturelles et cognitives de l'apprenant et sera reconstruit en une interprétation relativement différente des objectifs de celui qui l'a construit initialement. (J.-P. Narcy-Combes, 2005, p. 138)

Cette réflexion n'est pas sans rappeler la théorie d'enaction de Varela (1993) évoquée précédemment, et les travaux de Berthoz (1997, 2003, 2009). L'activité du cerveau serait d'« interpréter » au sein du réseau neuronal, et non pas de « reconstituer » une réalité préexistante à la perception. La perception, liée à l'action du cerveau, est donc une activité interprétative. Par ailleurs, il existerait dans le cerveau beaucoup plus de connexions neuronales internes que de connexions orientées vers l'extérieur, c'est-à-dire avec les organes sensoriels (Varela, 1993).

2.3.1.3. Nature de l'*input*

La question de l'*input* nous intéresse dans la mesure où les textes poétiques peuvent être considérés comme de l'*input*, c'est-à dire le matériau langagier auquel l'apprenant est exposé, et qui peut contribuer au développement langagier. Quelques remarques supplémentaires à ce

sujet peuvent être utiles.

Les résultats des recherches expérimentales, qui concernent l'impact de la nature de l'*input* sur l'acquisition, ne sont pas tous convergents (R. Ellis, 2008). Les effets positifs de l'*input* compréhensible (adapté au niveau des apprenants) mis en avant par les études comparatives de Krashen et ses collaborateurs, ne sont pas, par exemple, confirmés par Leow (1993, 1997). Les tentatives de ce dernier d'évaluer la différence entre l'impact de l'*input* simplifié et non simplifié sur l'acquisition, n'ont pas abouti à des résultats concluants. Le facteur déterminant selon R. Ellis (2008) ne serait pas la caractéristique de l'*input*, mais ce que l'on fait avec ce matériau verbal en vue de l'apprentissage. C'est probablement pourquoi les recherches en acquisition ou en didactique des langues prenant comme point de départ l'*input* langagier déterminé, sont plutôt rares.

Au vu des apports théoriques du chapitre précédent concernant la spécificité de la poésie, peut-on considérer les textes poétiques comme un type particulier d'*input*, ayant un potentiel et un effet particulier, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues ?

2.3.2. Production et développement langagier

Dans les processus de l'acquisition des langues, la présence de l'*input* est considérée comme une condition nécessaire mais pas suffisante (Skehan, 1998, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2010). D'après Swain (1995), la production (l'*output*) jouerait un rôle aussi important et ne peut pas être considérée comme le simple résultat d'une acquisition accomplie, comme le prétendait autrefois Krashen. La production, pour Swain (1995), permet à l'apprenant de tester des hypothèses à propos du fonctionnement de la L2, de développer sa conscience métalinguistique (par exemple, en interaction avec d'autres apprenants dans le processus de la négociation de la forme) et de déclencher aussi le repérage (*noticing*), quand l'apprenant perçoit la différence entre ce qu'il veut dire et ce qu'il peut dire. La modification de la production suite à un feedback externe (ex. une demande de clarification) ou interne (l'apprenant lui-même perçoit un déficit) témoigne de ce repérage, qui peut déclencher l'analyse de l'*input* ou des ressources internes de l'apprenant pour combler le déficit (Swain & Lapkin, 1995).

Les interactions orales, en particulier, ont un fort potentiel acquisitionnel attesté par de nombreux chercheurs.

Pour Long (1996), quand les interlocuteurs rencontrent des obstacles à la communication, ils doivent en négocier le sens et cette négociation devient un levier pour le développement

langagier (*the Interaction Hypothesis*). De son côté Swain (1985), note que le besoin de produire un discours compréhensible pour l'interlocuteur force l'apprenant à aller au-delà des limites de ses compétences langagières (*the Comprehensibe Output Hypothesis*). Comme nous l'avons aussi évoqué plus haut, la négociation du sens, qui favorise l'acquisition langagière (Pica, Kanagy, & Falodun, 1993), peut s'accompagner de la négociation de la forme (Swain & Lapkin, 2001). Dans un dialogue collaboratif, les apprenants peuvent parler de la langue qu'ils produisent, la questionner, s'auto-corriger ou s'inter-corriger. Swain et Lapkin (1995, 2001), appellent ces moments « épisodes relatifs à la langue » (*language-related episodes*), qui peuvent, par exemple en fonction des caractéristiques de la tâche, concerner davantage le sens et le lexique ou se focaliser sur la forme (orthographe, syntaxe, morphosyntaxe, structure du discours).

De son côté Bange (1992) parle de la bifocalisation de l'attention des interlocuteurs en interaction, qui doivent gérer en même temps les aspects thématiques (le contenu) et les aspects formels de l'échange (ex. contrôle de la structure de l'activité, forme linguistique).

En fonction du type de situation d'interaction (ex. situation exolingue ou interaction traditionnelle entre enseignant et élèves) les focalisations centrale et périphérique peuvent être de nature différente. Par ailleurs :

> Certains chercheurs évoquent la difficulté pour les apprenants (en particulier les débutants) de focaliser leur attention à la fois sur le message et sur sa forme linguistique (R. Ellis, 1999). La possibilité de négocier donnerait alors le temps nécessaire à l'apprenant d'opérer cette double focalisation. (Moore & Simon, 2002, p. 5)

En étudiant le développement langagier chez les apprenants, différents indices peuvent être pris en compte. Bozhinova, Narcy-Combes et Zaouali (2017), par exemple, en retiennent trois : des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (SPA) (De Pietro, Matthey, & Py, 1989), des manifestations, dans l'*output* compréhensible, des éléments issus de l'*input* proposé (Swain & Lapkin, 1995), et enfin l'implication des apprenants dans les activités langagières, se fondant sur la corrélation entre implication et développement (V. Cook, 2008, cité par Bozhinova et al., 2017).

Le construit des SPA (De Pietro, Matthey, & Py, 1989 ; Porquier & Py, 2010) est habituellement associé « aux situations d'apprentissage en interaction orale où le locuteur réussit à se corriger après que son interlocuteur lui signale un écart dans son énoncé » (Bozhinova, 2016, p. 41). Cependant, certains chercheurs (Bozhinova, 2016 ; Brudermann,

2013 ; Cosereanu, 2010) transposent ou étendent ce concept à l'écrit, dans le cas d'une interaction synchrone ou asynchrone. Les rétroactions correctives (*corrective feedback*, cf. Lyster & Ranta, 1997) des interlocuteurs peuvent déclencher le repérage de l'écart et la reprise d'une forme conforme à la norme, favorisant alors la dénativisation (Bozhinova, 2016). Conceptuellement proche de « l'assimilation » de Piaget, le phénomène de nativisation (Andersen, 1983), implique que l'apprenant traite toute nouvelle donnée (linguistique, mais aussi culturelle) selon des critères intériorisés – ceux de la L1 ou d'une première L2 (cf. J.-P. Narcy-Combes, 2009, para. 5). Ainsi, un travail de dénativisation est nécessaire (« accommodation » en termes piagétiens) pour comprendre et produire selon les normes attendues, et donc pour assurer le développement langagier.

2.3.3. Acquisition des L2 en milieu scolaire

Concernant l'organisation pédagogique des situations dans lesquelles l'acquisition des langues pourrait avoir lieu, de nombreux chercheurs s'accordent sur les effets positifs des tâches placées au cœur des dispositifs (Bygate, Van den Branden, & Norris, 2009 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018). En s'appuyant sur la théorie de l'activité (Béguin & Clot, 2004 ; Springer, 2009), J.-P. Narcy-Combes (2014) définit la tâche comme une « (inter)action sociale sur du contenu qui soulève des problèmes » (J.-P. Narcy-Combes, 2014, cité par Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018, p. 186).

Cependant, dans la perspective socio-constructiviste, on souligne souvent la distinction entre tâche et activité. Comme l'indique Seedhouse (2005), « *in practice, there is often a very significant difference between what is supposed to happen and what actually happens* » (Seedhouse, 2005, cité par R. Ellis, 2008, p. 547). La « tâche », définie comme projet, fournit un stimulus à l'interaction, alors que l'« activité » représente les interactions réelles qui se produisent quand la tâche est réalisée. Selon les principes de la théorie de l'activité (Leontiev, 1981), le but recherché par une tâche ne rejoint pas forcément celui de l'objet de l'activité que l'apprenant a construit (R. Ellis, 2008). Les apprenants réalisent les tâches en fonction de leurs motivations (« *motives* ») et du sens qu'ils attribuent à ces tâches : « *learning depends heavily on the significance individuals assign to the various activities they participate in* » (Lantolf, 2005, cité par R. Ellis, 2008, p. 547).

2.3.4. Apports des sciences de l'éducation

Dans le domaine plus général des sciences de l'éducation, pour aborder cet écart entre « prévu » et « réalisé » du point de vue de l'enseignant, Rogalski (2003) fait la distinction entre 1) la tâche prescrite (consignes), 2) la tâche attendue (attentes implicites de l'enseignant), 3) la tâche redéfinie (ou comment l'élève se la représente dans le cadre du contrat didactique) et 4) la tâche effective (que l'on peut inférer de l'activité à partir des traces de productions, des observables, des questionnements).

De son côté Pastré (2007), souligne la différence entre activité productive (un acteur transforme le réel) et activité constructive (le même acteur, en transformant le réel, se transforme lui-même). Dans une situation d'apprentissage, c'est l'activité constructive qui représente le but, et l'activité productive qui devient le moyen. Autrement dit, la tâche, en tant que « but dans des conditions déterminées » (Leontiev, 1975, cité par Pastré, 2007, p. 81) devient en réalité un support de l'activité constructive. Pour l'auteur – qui ne s'intéresse pas particulièrement à la spécificité de l'apprentissage des langues – l'enjeu d'enseignement serait d'inciter les élèves à passer du registre de la réussite de la tâche (registre pragmatique) au registre épistémique de la compréhension et de la conceptualisation.

Outre l'articulation tâche/activité, le contexte scolaire est porteur de bien d'autres paramètres que l'on pourrait prendre en considération. Le statut même de l'apprenant peut interroger. L'apprenant est lié à l'enseignant par un contrat didactique institutionnalisé, avec une part inéluctable d'implicite (Rogalski, 2003). Dans le cas particulier de l'enseignement des langues, cela peut concerner, par exemple, l'obligation de la langue cible comme langue de travail.

> Il [l'apprenant] se doit de produire du langage, de montrer qu'il sait parler, qu'il a acquis des connaissances langagières et qu'il les teste dans son activité discursive. Il lui incombe de se soumettre aux règles du rituel pédagogique sous peine de « sanctions ». (Lauga-Hamid, cité par Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid, & Foerster, 1990, p. 56)

À ce sujet, Moore et Simon (2002) remarquent que, dans la prise de parole, l'apprenant de L2 peut s'exprimer en tant que sujet-personne et sujet-apprenant, autrement dit l'identité de l'apprenant, son « je », est double.

De plus, tout comme l'enseignant, l'apprenant peut adopter différentes postures dans ce contexte contraignant. Bucheton et Soulé (2009) en distinguent six : posture « première » (les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir), « scolaire » (les élèves essaient de rentrer dans les normes attendues), « ludique-créative » (tentation de détourner la tâche),

« dogmatique » (non-curiosité affirmée), « réflexive » (les élèves analysent, secondarisent) et enfin la posture « de refus » (refus de faire, d'apprendre, de se conformer).

Il est également important de garder à l'esprit les différents niveaux de relations et d'interactions dans le contexte scolaire, relatifs à l'individu, au groupe d'apprenants et à l'établissement dans son ensemble (Fumat, 2014). Les « phénomènes de groupe » ont leur réalité et sont à prendre en considération, d'autant que, pour les élèves, la classe n'est pas seulement le lieu où l'on apprend, mais aussi le lieu où l'on construit sa relation aux autres (Fumat, 2014 ; cf. chapitre 5).

Selon Rogalski (2003), les résultats et effets d'une activité produits par le groupe d'apprenants ont un impact sur l'activité de l'enseignant (ils la régulent et la déterminent) à court, moyen et long terme.

Quant aux interactions entre l'enseignant et les élèves en classe, Vinatier (2013) propose un modèle É-P-R, postulant une interaction des enjeux épistémiques (É), relatifs aux savoirs enseignés, enjeux pragmatiques (P), relatifs à l'organisation dans l'espace et dans le temps, et enjeux relationnels (R). Cette interaction peut se trouver en tension, quand deux ou trois enjeux se trouvent en compétition.

D'autre part, le concept de co-activité (cf. Vinatier, 2013), traduit l'impact des réactions et de l'activité des élèves sur celle de l'enseignant. Le principe de co-activité (selon lequel ces deux types d'activités se construisent interactivement) préside aux échanges en classe (Vinatier, 2013).

La notion de « tension » peut aider à décrire cette activité commune :

> … il doit exister une tension constante entre l'acte d'enseignement et celui d'apprentissage. Si elle disparaît, l'enseignant enseigne sans que l'apprenant apprenne … la tension entre l'action d'enseignement et l'acte d'apprentissage est constamment soumise à une négociation entre enseignant et apprenant … (Richterich, 1992, cité par Puren, 2018, p. 7)

Dans ce sens, la didactique des langues a été qualifiée par Richterich (1992) de « didactique de la tension » (cf. Puren, 2018).

2.4. Mémoire et acquisition lexicale

Puisque sur le plan formel, du point de vue de l'acquisition et de la production, la langue semble être un système essentiellement mémoriel et lexicalisé, nous porterons à présent une attention particulière au fonctionnement de la mémoire, puis aux différents aspects de l'acquisition lexicale.

2.4.1. Langage et mémoire

En lien avec les spécificités du langage poétique et la dimension lexicale de la langue, qui nous intéressent plus particulièrement dans ce travail, nous nous tournerons à présent vers les apports des sciences cognitives dans le domaine de la mémorisation. La mémoire, à côté de la perception et de l'attention, fait partie des structures et processus cognitifs les plus impliqués dans le traitement des informations langagières ; elle est au centre de toutes les activités mentales humaines.

2.4.1.1. Définition générale

Si la mémoire joue un rôle très important dans l'apprentissage, apprendre une langue ne se réduit pas à sa mémorisation. Les deux concepts ne se recouvrent pas, mais sont intimement liés. La mémoire et l'apprentissage coopèrent (Ninio, 2011). En tout cas, du point de vue neuroscientifique, la mémoire se trouve à la base de tout apprentissage.

Selon la définition générale de Martins, Guillery-Girard et Eustache (2006), la mémoire, en tant que fonction mentale relativement indépendante, « permet spécifiquement d'encoder, de stocker et de récupérer différents types d'informations (informations auditives, visuelles, olfactives, etc.) » (Martins et al., 2006, p. 5). Les processus qui sous-tendent ces trois étapes principales du traitement mnésique semblent bien complexes. Tout d'abord, l'encodage d'une information donnée peut s'effectuer de manière intentionnelle ou incidente. Quant au stockage (rétention), il peut être réalisé pour des durées allant de quelques secondes à plusieurs années. La récupération, enfin, peut se faire à l'insu du sujet ou de façon consciente, grâce à des déclencheurs. De surcroît, de nombreux facteurs, tels que les émotions ou l'intérêt que l'individu porte à une information donnée, ont un impact sur la qualité de la mémorisation (Martins et al., 2006).

2.4.1.2. Formes multiples de la mémoire

Les descriptions symboliques de la mémoire ne cessent d'évoluer. S'écartant d'une conception de la mémoire unique, les premiers modèles « modulaires », distinguant essentiellement une mémoire à court terme et une mémoire à long terme (Atkinson & Shiffrin, 1968 ; Broadbent, 1958, cités par Lieury, 2013), ont progressivement évolué vers des modèles plus complexes de mémoires spécialisées.

Une dichotomie entre mémoire procédurale (tendue vers l'action) et mémoire déclarative (informations de nature représentationnelle, accessibles à la conscience et verbalisables) a été soulignée par Cohen et Squire (1980, cités par Martins et al., 2006).

Concernant les représentations de la mémoire déclarative, une autre dichotomie a été introduite, distinguant la mémoire épisodique (des événements uniques situés dans le temps et l'espace) et la mémoire sémantique (connaissance des mots, concepts, règles, etc.). Initialement présentée par Tulving (1972, cité par Martins et al., 2006), cette distinction continue à évoluer et faire débat.

2.4.1.3. Modèle MNESIS

Parmi les différentes conceptions théoriques de la mémoire, nous retiendrons plus particulièrement le modèle intégratif MNESIS (Modèle NEo-Structural Inter-Systémique de la mémoire humaine) proposé par Eustache et Desgranges (2003). Dérivé du modèle multi-systémique et hiérarchique de Tulving (1995, cité par Martins et al., 2006), il intègre 5 systèmes de mémoire : trois systèmes de représentations à long terme (les mémoires perceptives, la mémoire sémantique et la mémoire épisodique), la mémoire de travail et la mémoire procédurale (voir figure 2).

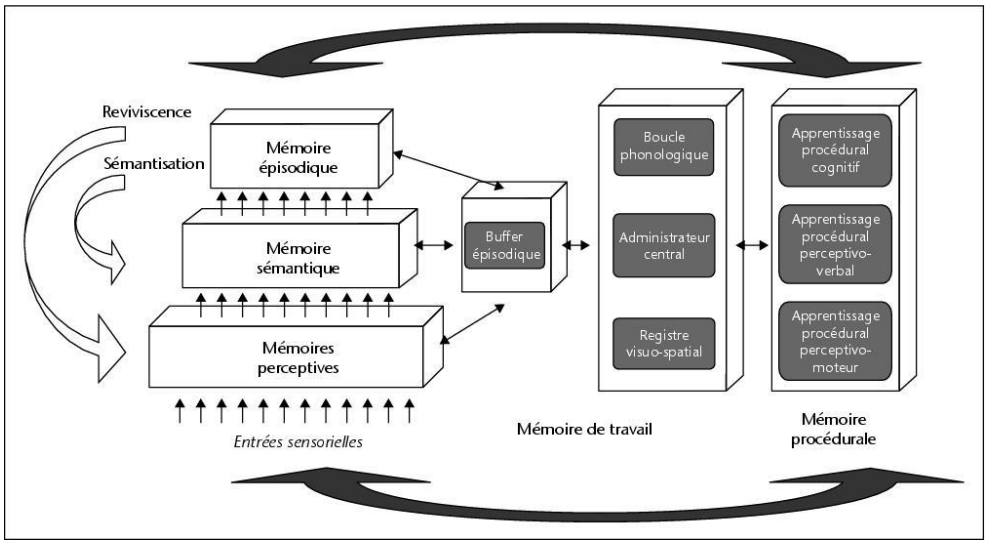


Figure 2 : Modèle MNESIS (d'après Eustache & Desgranges, 2003).

L'originalité du modèle MNESIS tient essentiellement à l'intégration des rétroactions et des interactions entre les différents sous-systèmes, mettant l'accent sur l'aspect reconstructif et dynamique de la mémoire (Martins, Guillery-Girard, & Eustache, 2006). En d'autres termes, les différentes mémoires travaillent en interaction et non pas de manière isolée. Elles peuvent se modifier au fil du temps et des expériences.

2.4.1.4. Mémoire de travail

Il est à noter que la mémoire de travail, dite autrefois « à court terme », est placée au cœur du modèle MNESIS. Les différentes composantes, « buffer épisodique », administrateur central et systèmes esclaves (boucle phonologique et registre visuo-spatial) ont été conceptualisées de la manière la plus complète dans les travaux de Baddeley (1986, 2000, cité par Martins et al., 2006). L'administrateur central, responsable des ressources attentionnelles, contrôle « la boucle phonologique » et « le calepin visuo-spatial ». Les deux systèmes esclaves comprendraient un système de stockage passif limité (les informations auditives, ainsi que les informations de nature visuo-spatiale) et un processus de rafraîchissement par répétition (répétition subvocale, autrement dit une récapitulation articulatoire, dans le cas de la boucle phonologique).

Quant au « buffer épisodique » (Baddeley, 2000), il gère de manière intégrée et temporaire les informations provenant des différentes sources, en lien avec leur contexte spatio-temporel (mémoire épisodique). Cet élément permettrait aux informations contenues en mémoire de travail d'accéder à la mémoire à long terme.

La notion de « buffer épisodique » semble présenter une pertinence particulière dans

notre étude, car elle met en lumière le phénomène de regroupement (*chunking*, selon le terme de Miller) et son effet facilitateur dans le processus de mémorisation.

> Le concept de buffer épisodique trouve sa justification en ce qu'il permet d'intégrer au champ d'étude de la mémoire de travail des effets jusqu'ici inexpliqués, comme l'effet positif du regroupement (« chunking ») du matériel sur la performance (Baddeley, Vallar, & Wilson, 1987). (Landré, 2010, p. 15)

Ce système, sous contrôle de l'administrateur central, contient une mémoire « tampon », multimodale et de taille limitée. Son caractère « épisodique » vient, d'une part, du lien qu'il crée entre mémoire de travail et mémoire épisodique, et, d'autre part, de sa nature associative, permettant l'association (« *binding* ») des informations en provenance de la boucle phonologique, du calepin visuo-spatial et de la mémoire à long terme. Ces différentes informations seraient agencées et récupérées sous forme d'« épisodes » (Repovš & Baddeley, 2006, cités par Landré, 2010).

Autrement dit, le « buffer épisodique », grâce au phénomène de *chunking* (regroupement de divers items qui n'en deviennent plus qu'un seul), mémorise des « épisodes » plus longs que les items classiques, et permet ainsi d'avoir un empan mnésique supérieur. Par exemple, grâce à l'accès à la mémoire à long terme (dans un processus du haut vers le bas, *Top-Down*), le buffer épisodique peut former des phrases pour mieux retenir des mots dans la mémoire de travail. Ainsi on ne retiendrait que 5 ou 6 mots quand ils n'ont pas de liens entre eux, mais 16 quand on peut en faire des phrases (Baddeley, 2000).

2.4.1.5. Mémoire de travail et charge cognitive

Une notion qui peut être associée à la mémoire de travail est celle de la charge cognitive. Selon la théorie de la charge cognitive (Sweller & Chandler, 1994), la mémoire de travail est limitée et, par conséquent, il est difficile de traiter simultanément plusieurs informations. On peut différencier trois types de charge cognitive – intrinsèque, inutile et pertinente – dont l'effet est cumulatif et peut conduire à un dépassement de la capacité de la mémoire de travail (Chanquoy, Tricot, & Sweller, 2007). La charge intrinsèque correspond à la complexité inhérente à une tâche (la difficulté dépend à la fois du nombre d'éléments et de l'importance de leur interactivité) et la charge inutile renvoie à la façon dont est présentée l'information (ex. les caractéristiques de l'environnement de l'apprentissage, la redondance des informations). Enfin la charge pertinente serait liée à l'effort requis pour comprendre et traiter la tâche. Les schémas

(les automatismes) présents dans la mémoire à long terme permettent de libérer des ressources dans la mémoire de travail (Chanquoy et al., 2007).

2.4.2. Acquisition lexicale

Après l'intérêt porté à la syntaxe et à la morphosyntaxe dans les années 1970 et au début des années 1980, l'acquisition du vocabulaire est devenue l'un des domaines de recherche les plus actifs en acquisition des langues (Lightbown & Spada, 2006). Par ailleurs, le modèle connexionniste de l'acquisition des L2 (voir *supra*), met l'accent sur le caractère mémoriel et lexicalisé du système linguistique.

2.4.2.1. « *The lexical approach* » et conception large du lexique

Suivant Lewis (1997) et son « approche lexicale » mettant en avant la nature lexicale de la langue, nous adoptons une conception large du lexique : « *Lexical items are socially sanctioned independent units. These may be individual words, or full sentences – institutionalised utterances – that convey fixed social or pragmatic meaning within a given community.* » (Lewis, 1997, p. 255).

Dépassant la distinction traditionnelle entre grammaire et lexique, Lewis (1997) inclut dans ce dernier aussi bien les items lexicaux simples (ex. mots isolés) que complexes (locutions, collocations, séquences préfabriquées). En s'intéressant à la langue du milieu du spectre figé-libre, il élargit le concept de l'idiome dans la langue en démontrant à quel point les collocations ou les séquences préfabriquées (autrement dit les phrases lexicalisées) peuvent être traitées (perçues et produites) globalement, en bloc, comme des entités échappant à l'analyse (cf. les travaux sur le *formulaic language* de Wray, 2000, 2002, 2008).

2.4.2.2. Connaître ou reconnaître un mot

Lightbown et Spada (2006) se posent la question de savoir ce que veut dire « connaître un mot ». Est-ce connaître sa forme, sa définition, ses synonymes, antonymes et connotations… ? Est-ce savoir comment il se combine avec d'autres mots (collocations) ? Les degrés de connaissance lexicale semblent multiples. La première étape dans la connaissance d'un mot pourrait être simplement sa reconnaissance (cf. Meara, 2005, cité par Lightbown & Spada, 2006). La distinction entre le lexique de reconnaissance (autrement dit passif) et le

lexique de production (autrement dit actif) fait d'ailleurs partie des notions-clés dans la recherche sur le développement lexical (Laufer, 1998).

2.4.2.3. Représentations lexicales dans la mémoire

Où sont stockés les mots dans la mémoire ? Au vu du modèle inter-systémique de la mémoire (voir *supra*), le lexique d'une langue semble être codé parallèlement dans trois systèmes de représentations à long terme : dans les différents types de mémoire perceptive (acoustique, visuelle, y compris graphique, olfactive et motrice, relative aux systèmes articulatoire et phonatoire), dans la mémoire sémantique, ainsi qu'épisodique.

Prenons l'exemple du mot « bateau », repris par Ninio (2011). Il peut être codé quelque part dans une mémoire acoustique du cerveau, ce qui permet de le repérer dans une conversation orale. Ailleurs, dans une mémoire graphique, est conservée l'orthographe du mot. Quelque part, dans une mémoire motrice, gutturale, sont codés les ordres de commandes musculaires pour prononcer « bateau ». Ailleurs encore, on trouvera des traces de différentes perceptions (olfactives, acoustiques, visuelles) et de savoirs déclaratifs que le mot évoque. Enfin, dans la mémoire épisodique, sont stockés, par exemple, des souvenirs de croisière.

Pour résumer, les informations relatives aux items lexicaux seraient reparties sur un grand nombre de neurones, dans différents systèmes reliés entre eux (cf. Lieury, 2013).

D'autre part, dans son cheminement, l'activité linguistique ne serait pas linéaire, et l'activation des différentes formes de mémoire ne se ferait pas de manière hiérarchique. Au contraire, cette activité procèderait par divers ricochets (Ninio, 2011). De manière plus générale, « Quoi que l'on soit censé faire, plusieurs aires du cerveau s'activent en parallèle, celles qui sont nécessaires à la tâche et d'autres qui ne lui sont que vaguement rattachées » (Ninio, 2011, p.77).

Comment se déroule l'encodage de nouveaux items lexicaux ? Selon le modèle de Tulving qui a inspiré le modèle MNESIS (voir *supra*), l'information est d'abord encodée et stockée au niveau des représentations perceptives (ex. la forme visuelle et auditive d'un mot) – c'est-à-dire à un niveau pré-sémantique – pour être ensuite transférée vers le système supérieur, et notamment la mémoire sémantique (cf. Martins, Guillery-Girard, & Eustache, 2006).

Par ailleurs, nous avons vu que l'encodage de toute information donnée peut s'effectuer de manière intentionnelle ou incidente (voir *supra*).

Comment fonctionne la récupération ? Comme l'encodage, elle peut se réaliser de manière consciente (grâce aux indices) ou inconsciente. Selon Cordier et Gaonac'h (2004, cités

par Gaussel & Reverdy, 2013), la phase de récupération implique trois types de processus mnémoniques : un processus de rappel, une conduite de reconnaissance et une conduite de réapprentissage. Ninio rappelle que la mémoire contient au moins deux types de matériaux : des traces riches et des empreintes pauvres (Ninio, 2011). Les empreintes pauvres s'activent uniquement en présence de leur source et suffisent pour la reconnaissance.

Enfin, il est à noter que la récupération jouerait un rôle important dans la mémorisation, elle aurait un effet mnémonique (cf. S. Dehaene, 2015 ; Roediger & Butler, 2011, cités par Gaussel & Reverdy, 2013).

2.4.2.4. Apprentissage intentionnel et incident du lexique

La question de la conscience dans le processus d'acquisition est à l'origine de dichotomies telles que l'apprentissage incident versus intentionnel, ou bien apprentissage implicite versus explicite. Ces macro-processus (qui ne sont pas spécifiques aux langues) ne pouvant pas être directement observables, il est difficile de déterminer quel type d'apprentissage a lieu chez les apprenants.

L'apprentissage intentionnel implique une tentative délibérée d'apprendre, alors que l'apprentissage annexe (accessoire, fortuit, incident) se caractérise par l'absence d'intentionnalité, bien que les apprenants puissent, de manière ad hoc, porter consciemment attention à certains éléments de la langue (R. Ellis, 2008).

L'apprentissage implicite, quant à lui, a lieu sans intentionnalité ni conscience, au moins sans un haut degré de conscience. Il est enfin nécessaire de faire la distinction entre l'enseignement explicite/implicite et, du point de vue de l'apprenant, l'apprentissage explicite/implicite (Schmidt, 1994, cité par R. Ellis, 2008). Un exemple d'enseignement explicite au niveau de l'*input* serait la mise en relief délibérée de certains éléments (« *input enhancement* », Sharwood Smith, 1993) afin de déclencher leur acquisition.

L'apprentissage non intentionnel du vocabulaire a fait l'objet de nombreuses études (R. Ellis, 2008), car au vu de la spécificité de l'apprentissage lexical, l'apprentissage intentionnel, tout en étant pertinent (cf. par exemple Hulstijn, 1992), ne pourrait suffire.

Hulstijn et Laufer (2001), cités par Lightbown et Spada (2006), démontrent que le développement lexical est plus efficace quand les apprenants sont amenés à focaliser leur attention sur le nouveau lexique, voire même à l'utiliser dans des tâches de production.

Toutefois, la taille du vocabulaire d'une langue est très importante (17 000 mots racines pour un locuteur éduqué moyen selon Goulden, Nation, & Read, 1990, cités par R. Ellis, 2008) et de multiples rencontres avec un mot dans des contextes différents sont recommandées pour en saisir la profondeur du sens et ses collocations. Notons que, parmi les conclusions de la recherche à propos de l'acquisition intentionnelle et non intentionnelle du vocabulaire, Huckin et Coady (1999) évoquent les points suivants :

> *Some kinds of texts are more conducive to incidental learning than others – in particular, texts that are personally interesting to learners.*
> *Input modification, including glossing of specific words, is generally effective, especially if it involves the learner interactively.*
> *Incidental learning depends on educated guesswork and thus can lead to imprecision, misrecognition, and interference with the reading process. To overcome these problems, learners have to have a well-developped core vocabulary, a stock of good reading strategies, and some prior familiarity with the subject matter*. (Huckin & Coady, 1999, pp. 190-191)

Concernant le dernier point, Laufer (1992, cité par Lightbown & Spada, 2006) a démontré qu'il était nécessaire de connaître environ 95% des mots dans un texte pour pouvoir inférer efficacement le sens des mots nouveaux (98% selon Nation & Coady, 1988).

D'après Hulstijn (2001, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2005), une distinction entre apprentissage intentionnel et incident n'est pas valide théoriquement, car on n'apprendrait jamais de manière totalement incidente (on peut oublier une intention fugitive d'apprendre). Toutefois, la distinction peut rester utile sur le plan didactico-pédagogique.

2.4.2.5. Facteurs facilitant l'acquisition lexicale

La recherche en acquisition des langues confirme les savoirs du domaine des neurosciences et pointe plusieurs facteurs qui auraient un impact sur la facilité ou la difficulté de l'acquisition lexicale. Les mots « transparents » (*cognates*) ayant une forme similaire et le même sens en L1 et L2, ainsi que les emprunts seraient les plus simples à retenir. (cf. Lightbown & Spada, 2006). Les mots courts se mémoriseraient plus facilement que les mots longs ; le concret serait plus accessible à la mémoire que l'abstrait.

Parmi ces différents paramètres, le rôle de la fréquence avec laquelle un apprenant rencontre un item lexical semble d'une grande importance.

> *Paul Nation (2001) reviews a number of studies suggesting that a learner needs to have many meaningful encounters with a new word before it becomes firmly established in memory. The estimates range as high as sixteen times in some studies. Even more encounters may be needed before a learner can retrieve the word in fluent speech or automatically understand the meaning of the word when it occurs in a new context*. (Lightbown & Spada, 2006, p. 98)

2.4.2.6. *« Rote learning »*

À condition qu'ils soient contextualisés et articulés avec des activités axées sur le sens, la répétition et l'apprentissage par cœur (*rote learning*) semblent réhabilités dans les contextes actuels d'enseignement/apprentissage des L2 et reconnus comme bénéfiques pour le développement langagier (cf. Hulstijn, 2001 ; Randall, 2007, cités par J.-P. Narcy-Combes, 2010 ; G. Cook, 2000 ; Gatbonton & Segalowitz, 1988, 2005, cités par Dörnyei, 2009).

Randall (2007, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2010) recommande à ce propos l'ancrage de l'apprentissage par cœur dans des activités cognitives favorisant le traitement en profondeur (*deep processing*), lié au traitement du sens. L'apprentissage par cœur pourrait alors trouver une articulation avec l'approche par les tâches (TBLT – *task-based language teaching*), qui n'a pas naturellement recours à ce type de technique (cf. J.-P. Narcy-Combes, 2010). Les pratiques cognitives et interactives seraient combinées, ce qui correspond à la position de Hulstijn (2001, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2010).

Pour J.-P. Narcy-Combes (2010), l'efficacité de la répétition serait liée à la profondeur du traitement langagier et aux processus cognitifs en jeu et non pas à la technique en soi. Le traitement purement phonologique ou orthographique, sans travail d'inférence du sens, serait insuffisant (J.-P. Narcy-Combes, 2005). En effet, selon l'étude de Craik et Tulving (1975, cités par S. Dehaene, 2015), les mots traités en profondeur, c'est-à-dire sémantiquement, sont retenus plus facilement (selon le test inopiné de reconnaissance après un court délai) par rapport à ceux traités sur le plan perceptif : orthographique ou phonologique. Dans les activités de répétition ou d'apprentissage par cœur, la mémorisation en rapport avec la mémoire déclarative (consciente, verbalisable ; cf. 2.4.1.2.) dépendra donc du type de traitement cognitif des matériaux langagiers.

Quant à G. Cook (2000, cité par Dörnyei, 2009), il valorise les discours ayant recours aux jeux du langage (comptines pour enfants, mais aussi blagues, slogans publicitaires ou poèmes …) qui peuvent provoquer de manière spontanée la répétition, l'apprentissage par cœur, ou la récitation. Il considère ces activités comme authentiques et ayant un potentiel certain dans

l'acquisition des L2. Elles permettent d'élargir le répertoire d'exemples mémorisés (syntaxiques ou lexicaux) et ainsi d'augmenter le niveau d'automatisation dans la production langagière (cf. Logan, 1988, 2005 ; Gatbonton & Segalowitz, 1988, 2005, cités par Dörnyei, 2009).

2.4.2.7. Contexte poétique du lexique

L'apprentissage lexical serait favorisé par la contextualisation (Lewis, 1993 ; Nation & Newton, 1997, cités par Prince, 1999). Si respecter une variété de contextes semble important (Prince, 1999), la forme poétique fournit un contexte en L2 bien spécifique. D'une part le contexte linguistique se caractérise par sa singularité (langage poétique, forme poétique), d'autre part le contexte cognitif relatif à la tâche à effectuer (lire un poème, le mettre en voix ou le déclamer) est porteur de ses propres caractéristiques (voir *infra*).

Outre le traitement de la forme (orthographique, phonologique), un contexte en L2 permet l'affinement de la représentation sémantique des items lexicaux. Les traitements, formels et sémantiques, dépendront de la spécificité de l'*input* et de la nature de la tâche pédagogique.

Quelques remarques s'imposent à ce propos. Les chercheurs en acquisition lexicale en L2 recommandent l'utilisation de l'*input* permettant l'apprentissage des mots les plus fréquents de la langue (Nation & Newton, 1997, cités par Prince, 1999 ; Lewis, 1997). Les 2000 mots les plus fréquents représenteraient 87% de la langue écrite (Nation & Newton, 1997). Or, le langage poétique offre souvent des items lexicaux rares ou anciens. De plus, la singularité du langage poétique (y compris le phénomène de licence poétique ; cf. 1.2.3 et 1.2.4.) peut interférer avec les collocations usuelles faisant partie du réseau sémantique d'une représentation lexicale. La conscience de ces spécificités de l'*input* poétique devra être prise en compte. Ce qui semblerait être une difficulté, pourrait devenir une occasion de prise de conscience de ce phénomène dans la langue « ordinaire ».

2.5. Lecture et écriture – entre acquisition des langues et expérience poétique

2.5.1. Lecture poétique

2.5.1.1. Lecture d'un texte

Dans la lecture ou l'écoute, les mots éveillent des perceptions. Selon la densité du message et la vitesse à laquelle il est reçu, ces percepts ont le temps d'affleurer et de mûrir, ou, au contraire, sont refoulés au point que le discours semble se développer dans une dimension purement verbale (Ninio, 2011).

Si l'une des caractéristiques générales du langage poétique est la densité du message (voir chapitre 1), la lecture de textes poétiques porteurs de cette caractéristique, devrait se faire plus lentement et donc, potentiellement, du point de vue neuroscientifique, activerait davantage la mémoire (les systèmes de représentations de la mémoire à long terme).

2.5.1.2. Attention et lecture poétique

L'une des principales fonctions cognitives dans tout processus d'apprentissage est l'attention. D'après le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI, 2007, cité par Gaussel & Reverdy, 2013), trois réseaux attentionnels fonctionneraient en parallèle : « un chargé de maintenir l'esprit en éveil, un pour gérer l'information sensorielle et un chargé d'arbitrer entre plusieurs processus mentaux ou émotions » (Gaussel & Reverdy, 2013, pp. 26-27). Ces réseaux exerceraient une influence sur d'autres aires fonctionnelles du cerveau.

Dans la mémoire de travail (voir *supra*), responsable, entre autres, du traitement et du maintien temporaire des informations lors d'une tâche de compréhension d'un texte (cf. Eustache & Desgranges, 2010, cités par Gaussel & Reverdy, 2013), c'est l'administrateur central qui serait une composante attentionnelle, responsable de gérer les informations sensorielles (par exemple, les formes visuelles et auditives des mots lors d'une lecture).

D'une manière générale, l'attention fait partie des processus cognitifs auxquels les chercheurs en acquisition des langues s'intéressent plus particulièrement. Nous relèverons les éléments pertinents de l'état du savoir pour la lecture des textes poétiques :

1) Selon « *Noticing Hypothesis* » de Schmidt (1990, 1994, 2001), rien n'est appris sans être au préalable repéré. Ce repérage en soi ne garantit pas l'acquisition, mais en constitue un point de départ (cf. Lightbown & Spada, 2006).
2) La saillance favoriserait l'acquisition.

La saillance de certains éléments de la langue dans l'*input*, résultant de l'action enseignante ou d'une autre expérience, favoriserait donc l'acquisition. Dans son modèle computationnel de l'acquisition, Gass (1988, 1997) a également associé le début du processus d'apprentissage de la langue au phénomène de repérage dans l'*input* d'un élément différent par rapport aux attentes, ou qui comble une lacune langagière (Lightbown & Spada, 2006).

3) Selon Van Patten (1996), les apprenants prêteraient plus d'attention au sens qu'à la forme. Par ailleurs, la priorité attentionnelle est accordée aux items lexicaux.

Suivant l'hypothèse de la capacité limitée de la mémoire de travail, Van Patten (1996) prédit des difficultés pour les apprenants – surtout les débutants – à porter leur attention à plus d'un aspect de la langue. Par conséquent, un aspect deviendrait prioritaire au détriment d'un autre (ou des autres), par exemple le sens l'emporterait sur la forme.

Dans son « *Input Processing Theory* » Van Patten (1996) avance que les apprenants traitent l'*input* d'abord au niveau du sens, puis au niveau de la forme. D'autres principes suggèrent que la priorité de traitement est accordée aux items lexicaux (par rapport aux items grammaticaux, comme les marqueurs morphologiques, par exemple), et surtout aux mots signifiants (« *content words* »). La morphologie serait traitée en fonction du degré de signification (du plus significatif au moins significatif), et le traitement des formes non significatives requerrait que le contenu du message soit accessible sans, ou avec peu d'attention (Van Patten, 1996 ; cf. R. Ellis, 2008). En somme, comme le résume R. Ellis (2008) : « *Detection is exemplar-oriented* » (R. Ellis, 2008, p. 441).

4) Comme pour les neuroscientifiques, le processus d'attention est vu comme un ensemble de mécanismes.

Le processus d'attention, n'est pas, selon Schmidt (2001), un phénomène unitaire, mais se réfère à des mécanismes variés. Pour Robinson (2003), par exemple, l'attention peut être étudiée comme une sélection (ce qui correspond au « repérage » (*noticing*) de Schmidt et ce qui

se réfère à la première étape de perception/repérage d'*input* selon le modèle de Gass), mais aussi comme une capacité ou un effort (cf. R. Ellis, 2008). Ce phénomène surviendrait, selon Robinson, en réponse aux objectifs que se fixent les apprenants, et non en raison des capacités limitées de la mémoire (R. Ellis, 2008).

5) Les repérages (processus attentionnels) pourraient être conscients ou inconscients.

Reste à savoir si le repérage/sélection sur lequel insistent les chercheurs nécessite une prise de conscience de la part de l'apprenant. Dans la version faible de son hypothèse, Schmidt conclut que « *people learn about the things they attend to and do not learn much about the things they do not attend to* » (Schmidt, 2001, p. 30). Selon les théories issues du modèle computationnel, tout ce qui occupe l'espace mental de traitement d'information chez un apprenant, quel que soit son degré de conscience, peut potentiellement contribuer à l'apprentissage (Lightbown & Spada, 2006).

Des travaux en psychologie de l'attention nous fournissent une vision encore plus large des liens entre les processus attentionnels et l'expérience visuelle. Il est intéressant, par exemple, de savoir que, si notre attention est focalisée sur un certain élément ou aspect (l'attention n'est pas « partagée »), alors nous aurons des difficultés à remarquer l'apparition d'un élément non attendu. Il s'agit d'un phénomène d'« aveuglement d'inattention » (*Inattentional Blindness,* cf. Rensink, 2000).

Dans une lecture de type non poétique, le lecteur cherchant prioritairement le sens du message, sera peut-être moins attentif aux choix lexicaux, et surtout remarquera moins les mots inattendus. En revanche, lors d'une lecture poétique (si elle est effectivement adoptée pour un texte poétique), le lecteur peut s'attendre à des choix lexicaux singuliers et sera alors plus attentif à cet aspect de la langue.

2.5.1.3. Lecture silencieuse et lecture à voix haute

Y aurait-il une différence entre la lecture silencieuse d'un poème et sa lecture à voix haute ?

D'une manière générale, pour le neurologue Sacks (1996), la lecture silencieuse, qui est devenue une pratique courante seulement au XV^{e} siècle, n'est pas vraiment silencieuse, car lire en silence nous fait entendre consciemment ou inconsciemment une voix (cf. le phénomène de subvocalisation dans la boucle phonologique, voir 2.4.1.4.). En effet, la lecture serait une forme de synesthésie, une fusion de plusieurs sensations sensorielles, qui active chez le lecteur à la

fois le cortex visuel et auditif. Il est intéressant de noter aussi, qu'un écrit au style direct (comme si la personne nous parlait directement, ce qui est le plus souvent le cas dans un poème) provoque une plus grande activation du cortex auditif.

En somme, la lecture silencieuse d'un poème, en activant le cortex auditif, permettrait aussi d'accéder aux qualités sonores et rythmiques du texte. L'appréciation des schémas prosodiques et phonologiques d'un poème ne serait donc pas exclusivement réservée à la lecture à voix haute. Sur un plan purement littéraire, Leech (1980), cité dans le chapitre précédent (cf. 1.6.8.), s'exprime dans le même sens.

Cependant, la lecture à voix haute pourrait représenter un potentiel acquisitionnel plus important. Selon Sacks (1996), dans le cas de la lecture à voix haute, le lien entre les zones du cortex visuel et auditif se trouve particulièrement renforcé, permettant au lecteur de construire des associations graphie-phonie dans la L2. Les avantages pour un apprenant d'une L2 semblent alors être plus nombreux.

On pourrait conclure que la lecture (silencieuse ou à voix haute) de tout texte écrit (poétique ou non poétique) sous-entend une performance orale, et donc l'activation à la fois de la forme visuelle et auditive des mots. Cependant, dans le cas de l'apprentissage de la L2, l'activation auditive peut être plus ou moins conforme à la norme et plus ou moins influencée par le phénomène de nativisation (cf. 2.3.2.).

2.5.1.4. Lecture répétitive et le « par cœur »

Bien qu'un temps discréditée comme une technique « d'antan » de tradition béhavioriste, la répétition est aujourd'hui réhabilitée et son rôle essentiel dans toute forme d'apprentissage est reconnu (S. Dehaene, 2015). Rappelons que Geake (2008) distingue la répétition motrice et conceptuelle comme l'une des structures impliquées dans les processus d'apprentissage.

En effet, la répétition permet d'assoir la perception et renforce les associations (N. Ellis, 1996), permettant ainsi d'intégrer en mémoire des informations nouvelles. Pour l'acquisition des langues, les différentes formes et fonctions de la répétition tiennent alors une place justifiée et pertinente. Quand il s'agit d'*input* sous forme de texte écrit, la répétition prend la forme d'une relecture du texte, le plus souvent à l'identique. Cela permet une exposition prolongée à un matériau langagier particulier, favorisant à la fois l'accès au sens et le traitement du code linguistique – surtout la mémorisation des séquences lexicales (*exemplars*) et l'analyse des régularités, communément appelées « grammaire ».

Dans le chapitre précédent (cf. 1.6.2.), nous avons avancé que les poèmes sont conçus pour provoquer la lecture répétée (H.G. Widdowson, 1992). En dépassant la linéarité naturelle du langage, ils invitent à rechercher de nouveaux liens entre les unités de sens et à renouveler l'acte de lecture. Suivant Rabaté (2013 ; cf. 1.5.5.) et sa conception du « geste lyrique », le poème suscite un effet de participation. Relire un texte poétique en classe de L2 serait alors investi d'un sens littéraire, ancré dans la spécificité du support, alors que la relecture d'un texte d'une autre nature pourrait plutôt s'apparenter à un sens plus scolaire.

En somme, du point de vue littéraire, la relecture d'un poème se présente comme une action significative et, du point de vue neuroscientifique, une lecture répétitive favoriserait l'inscription des matériaux linguistiques dans la mémoire. Nous pouvons aussi évoquer une certaine forme de plaisir qui peut être ressenti, dû à la reconnaissance du matériau langagier en mémoire.

Cependant, selon certains (cf. Ninio, 2011), on exagère souvent le rôle que joue la répétition dans l'apprentissage. À une pédagogie fondée sur la répétition, Ninio (2011) oppose une pédagogie fondée sur la variation, qu'il juge plus efficace, car elle permet à chaque apprenant de trouver dans sa mémoire les repères personnels permettant d'ancrer des nouveautés. Par ailleurs, Roediger et Butler (2011), cités par Gaussel et Reverdy (2013), montrent comment l'effort conscient de récupération de l'information dans la mémoire pourrait être bien plus efficace que des lectures successives ou des répétitions orales. Enfin, l'apprentissage par répétition ne serait pas mémorisé par les circuits neuronaux de la même manière que l'apprentissage par stratégie ; les méthodes d'apprentissage joueraient donc un rôle sur le développement du cerveau (cf. Gaussel & Reverdy, 2013).

Les limites de l'apprentissage répétitif discréditeraient-elles pour autant tout apprentissage « par cœur » d'un poème ?

La connaissance d'un texte « par cœur » serait le résultat ultime de la répétition, l'aboutissement du processus de mémorisation « mot à mot ».

D'après Ninio (2011), il est intéressant de noter que pour ranger des impressions dans un ordre précis, notre mémoire acoustique s'avère plus performante que la mémoire visuelle : nous n'inversons pas l'ordre des notes dans une grande quantité de mélodies, en revanche, mémoriser des images dans un ordre précis est difficile. La musique et le langage partagent l'importance de l'ordre séquentiel (Ninio, 2011).

> En mémoire auditive, un texte ou une œuvre musicale sont mémorisés par de petites séquences qui s'appellent l'une l'autre dans un ordre strict. … Si on récite un texte ou qu'on fredonne une mélodie, et qu'on est interrompu, on ne reprend pas comme si de rien était. Il faut revenir en arrière, signe que les phrases littéraires ou musicales étaient mémorisées par petits blocs se recouvrant partiellement. (Ninio, 2011, p. 79)

Si une rétention « par petits blocs » est caractéristique de la mémorisation des textes, elle peut impliquer différents degrés de traitement sémantique et donc influer sur la compréhension. La vocalisation, même sans compréhension, et la répétition permettent de renforcer l'encodage des informations dans les mémoires perceptives (cf. Lieury, 1997), mais c'est le traitement en mémoire sémantique (et plus spécifiquement l'effort de comprendre) qui peut conduire à une meilleure rétention (cf. Zaromb, Karpicke, & Roediger, 2010, cités par S. Dehaene, 2015). La prise en compte de ces éléments théoriques dans les activités qui accompagnent la lecture des textes poétiques en classe de L2 peut optimiser l'exploitation de leur potentiel.

2.5.1.5. Lecture et affects

Il semblerait que la lecture à voix haute d'un poème, et de surcroît la lecture répétée, incite et facilite l'investissement affectif dans la L2.

La capacité à faire ressortir les connotations affectives des mots semble être liée à la fluidité (aisance) en langue (cf. Duncan & Barrett, 2007). C'est la raison pour laquelle la L1 de l'apprenant aurait une charge affective plus grande que la L2. La relecture d'un poème en L2, par un apprenant, gagne en fluidité. Cela s'explique, bien sûr, par un entraînement réitéré, mais aussi par un allègement de l'effort cognitif, qui ne porte pas à chaque fois avec la même intensité sur l'extraction du sens de la forme (cf. la théorie de la charge cognitive dans le paragraphe 2.4.1.5.). Une fois le sens compris (au moins à un certain niveau de lecture), l'apprenant peut se concentrer sur la réénonciation du texte. Enfin, l'expressivité verbale propre à la forme poétique invite, en miroir, à une lecture expressive, et donc investie d'affects.

Peut-être pourrait-on postuler que la multidimensionnalité du « je » lyrique (cf. 1.6.10.) augmente sa charge affective (son contenu émotionnel) par rapport à d'autres types de textes ? En effet, le « je » du lecteur, qui peut se recréer à chaque nouvelle lecture, doit investir la dimension universelle derrière le « je » auctorial d'un écrit poétique. L'investissement affectif dans la lecture de poèmes à voix haute pourrait se manifester à travers l'accent affectif (éléments que le lecteur choisira de mettre en relief), ou d'autres marqueurs de l'émotion (divers éléments prosodiques), se mêlant à l'accentuation objective de la langue anglaise (cf. 1.6.9.).

Nous pouvons supposer alors qu'une telle expérience en L2, intégrant une interprétation personnelle et un engagement affectif, rend cette langue moins « étrangère ».

2.5.1.6. La performance et le corps

Dans le prolongement des différents aspects de la mise en voix d'un texte poétique, aspects évoqués précédemment, s'impose une perspective qui lie le poème et le corps. Par le corps, nous entendons ici le corps au-delà de l'appareil phonatoire. Il s'agit plutôt de la superposition du gestuel et du linguistique. Notons, par ailleurs, que l'accompagnement gestuel fait partie des points communs entre musique et langage. Le geste précède ou accompagne souvent la parole, et le mélomane, en écoutant la musique, a tendance à faire des gestes comme un chef d'orchestre (cf. Ninio, 2011).

Du point de vue littéraire (voir le chapitre précédent), le propre de la forme poétique serait son enracinement dans le corps (cf. 1.5.), et plus spécifiquement sa manifestation par des faits de rythme, soulignés dans la performance, par des effets de prononciation et par la gestuelle. Rappelons à nouveau, aussi, que certains auteurs mettent en avant la notion de performance et proposent une conception dynamique du poème, comme l'idée d'un « geste lyrique », d'un passage à l'acte, d'un acte spécifique de parole (cf. 1.5.5.).

Du point de vue des sciences cognitives, l'association du corps dans les activités de mise en voix des poèmes favoriserait la mémorisation des matériaux linguistiques, et donc leur acquisition. Si le vocabulaire d'une langue est codé dans différents types de mémoires (voir *supra*), l'accompagnement gestuel de la parole renforce potentiellement la mémoire motrice, qui ne se limitera pas à la mémoire gutturale (liée à l'articulation des sons). Ainsi la trace mnésique pourrait-elle devenir plus riche. La superposition du codage moteur à d'autres codages, produirait un effet de codage multisensoriel, comparable à la combinaison entre codage visuel et verbal (cf. la théorie de Paivio, 1971, cité par Lieury, 2013). Engelkamp, pionnier dans le domaine des recherches sur la mémoire de l'action et le codage moteur, « suggère que l'action bénéficie d'un triple codage : verbal, imagé et moteur » (Lieury, 2013, p. 216). C'est ainsi que l'action permet, selon les résultats de multiples expériences, une meilleure mémorisation. Dans l'étude d'Engelkamp et Zimmer (1985), les individus adultes ayant mimé des phrases (en L1), mémorisent davantage d'énoncés en rappel immédiat, par rapport à ceux pour qui les phrases à mémoriser étaient présentées verbalement ou accompagnées d'une image (cf. Tellier, 2010). Quelques études sur le geste dans la

mémorisation du lexique en langue étrangère obtiennent des résultats similaires (Allen, 1995 ; Tellier, 2008).

Adoptons maintenant une perspective différente : non pas celle de l'apprenant-acteur, mais de l'observateur. Elle est intéressante, car l'une des difficultés que l'on peut anticiper dans la mise en place des activités liant le texte et le corps, est l'attitude des apprenants, leur inhibition et donc leur réticence envers la « mise en corps » d'un poème. Si l'on exposait les apprenants à des supports vidéo présentant une performance poétique – *spoken word poetry* ; l'oralisation d'un texte poétique – pourrait-on, au-delà de l'entraînement à la compréhension de l'oral, y trouver un moyen facilitant l'entrée dans le texte écrit ? Quels rôles joueraient les deux corps dans une telle expérience ?

Comme le dit Berthoz (1997, p. 15), en s'appuyant sur Varela, si « la perception est action simulée », le fait même d'observer une performance verbo-gestuelle pourrait avoir, sur un apprenant spectateur, un impact potentiellement déclencheur d'acquisition. « Nous ne percevons pas ce que fait autrui comme une espèce d'image de télévision, mais nous le percevons dans notre corps comme un acte. » (Berthoz, cité par Candau & Halloy, 2012, p. 42). Ce postulat n'est pas, bien sûr, sans rappeler la découverte de Giacomo Rizzolatti, au début des années 1990 – découverte qui ne fait pas consensus aujourd'hui – à propos des « neurones miroirs » chez le singe macaque. Ces neurones s'activeraient aussi bien lorsque le singe effectue une action spécifique que lorsqu'il observe un autre individu en train d'exécuter la même action. D'après Rizzolatti (2006), un mécanisme de transfert similaire, qui projette une description de l'action construite dans les aires visuelles, vers les zones motrices, existerait également chez le sujet humain. Les neurones miroirs permettraient alors la compréhension de cette action et de son intention. De surcroît, l'observation de l'autre en état émotionnel activerait des circuits qui élaborent des réponses émotionnelles équivalentes chez l'observateur. Ce serait le mécanisme de ce qu'on appelle l'empathie.

Comprendre, grâce aux neurones miroirs, l'intention de l'autre dans une performance poétique (qui est une action complexe et multimodale, mêlant le verbal, le vocal et le langage du corps), ne serait-il pas comprendre l'implicite du texte, ou au moins une certaine interprétation de celui-ci ?

2.5.2. Écriture créative

Du point de vue neuroscientifique, la créativité est « l'expression d'un comportement alternatif, d'une façon de penser différente. » (Gaussel & Reverdy, 2013, p. 12). Elle implique le développement de nouvelles connexions entre neurones, tout en sollicitant la mémoire de travail et l'attention.

Les pratiques artistiques auraient un potentiel tout particulier. « L'expression artistique en particulier (musicale, théâtrale, littéraire) possèderait la qualité de stimuler l'ensemble des circuits neuronaux associés à l'apprentissage, l'innovation et l'imagination. » (Gaussel & Reverdy, 2013, p. 12). Certains chercheurs proposent donc de développer l'enseignement de l'expression artistique mais également de l'utiliser comme un moyen transdisciplinaire d'apprendre (Sousa, 2010). En didactique des langues c'est aussi une orientation qui intéresse nombre de chercheurs (voir Aden, 2009, 2010, 2015 par exemple). Mais quels seraient les enjeux de l'écriture créative plus particulièrement ?

Pour Ong (1982), l'écrit restructure et intensifie la conscience de soi. Il rend aussi les relations interpersonnelles plus conscientes. Narcy-Combes et Narcy-Combes (2018) évoquent les travaux de Goody (2007) sur le rôle que l'écriture peut jouer dans la construction de l'individu : « … l'accès à l'écrit induit des modifications dans l'organisation cognitive de l'individu. Il permet notamment le développement de la pensée logique et scientifique, et modifie la conception que ce dernier a du monde. » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018, p. 186).

Quel serait donc le rôle et l'impact de l'écriture créative poétique qui n'est pas de type « logique et scientifique » ? Bien que la poésie puisse aussi s'appuyer sur des phénomènes logiques de déduction et sur l'utilisation d'un raisonnement argumentatif (voir, par exemple, la poésie métaphysique de John Donne ou Andrew Marvell), un certain type de création poétique ne permettrait-il pas, justement, de s'exprimer selon une autre logique, une logique associative, et non celle de cause à effet (cf. 1.6.4.) ?

Alors que l'écriture créative (subjective) à dominante « narrative » pourrait servir à donner du sens à l'expérience personnelle en construisant des fictions (cf. la dimension fictionnelle du mental chez Naccache, 2006, 2010), l'écriture créative (subjective) à dominante « poétique » puiserait plus dans les tendances métaphoriques de notre mental (cf. la théorie de l'intégration conceptuelle de Fauconnier & Turner, 2002). Dans les deux cas, en nous gardant de toute opposition narratif/poétique réductrice, c'est notre « *literary mind* » (M. Turner, 1996)

qui serait à l'œuvre. En ce qui concerne la poésie, le ressort de la création se trouverait également dans le geste corporel, cherchant des liens et une articulation entre corps et langage.

D'une manière générale, l'usage subjectif de la langue, permettrait de faire un pas de côté et offrirait un espace de liberté par rapport aux usages plus normés et formels : « *Subjective use of language removes individuals from their here-and-now responsibilities, allowing for play, irony, distance, and the integration of language use into a freer realm of subjective perceptions and meanings – the realm of the trickster.* » (Kramsch, 2009, p. 43).

Du point de vue des théories de l'acquisition des langues, la créativité langagière pourrait trouver une explication dans le modèle émergentiste (pas tout à fait au même sens que dans le modèle connexioniste, décrit précédemment), tel que développé par O'Grady (2008) ou Larsen-Freeman (2002). Pour ces deux auteurs la langue est un système dynamique, émergeant et non linéaire dans lequel les représentations cognitives sont façonnées par des variables contextuelles propres à chaque apprenant. Larsen-Freeman (2002) soutient qu'un tel modèle « *will help SLA researchers better to understand many phenomena, such as idiolects, individual linguistic creativity, and the instability of L2 performance, as well as the interdependence of language acquisition and language use.* » (Dörnyei, 2009, p. 115).

La nature imprévisible de la structure émergente peut, en effet, rappeler les possibilités illimitées de la création langagière.

Ajoutons que les études qui, d'une manière générale, portent sur l'écriture en L2 nous indiquent quelques éléments sur les stratégies employées par les apprenants. Si leurs compétences en langue se situent au niveau A du CECRL, les apprenants auront tendance à s'appuyer davantage sur leur L1 (Bozhinova, 2016). Procéder par « copier-coller » à partir des sources de l'*input* est une autre stratégie efficace (J.-P. Narcy-Combes, 2006).

2.6. Éléments émotionnels et représentations

Rappelons que « pour les neuroscientifiques, la distinction entre les éléments cognitifs, émotionnels et physiologiques de l'apprentissage n'est que purement analytique et théorique : ces trois types d'éléments sont indissociablement liés » (CERI 2007, cité par Gaussel & Reverdy, 2013, p. 26). Selon les mêmes auteurs, les éléments émotionnels ne se limitent pas qu'aux émotions (« positives » et/ou « négatives », telles que le plaisir ou la peur, par exemple), mais recouvrent également le stress, la motivation ou les notions de récompense et de punition. Dans une section précédente nous avons évoqué le modèle de Meyer et Rose (2000) dans lequel

le réseau affectif, faisant partie des réseaux cérébraux impliqués dans l'apprentissage, gère les émotions (ou plus largement les éléments émotionnels) liées à celui-ci (cf. 2.1.4.1.).

2.6.1. Affects en classe de langue

Les affects joueraient-ils un rôle particulier dans l'apprentissage des langues ?

Comme le remarquent Castelotti et Moore (2002) :

> En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres … (Castelotti & Moore, 2002, p. 9)

Plus loin, ces auteurs se réfèrent aussi à une autre particularité de l'apprentissage des langues qui réside dans « des tensions *a priori* contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues. » (Castellotti & Moore, 2002, p. 21). Il est difficile d'imaginer que la réconciliation de ces tensions se fasse sans l'implication de facteurs affectifs.

2.6.2. Motivation

2.6.2.1. Processus mental complexe et dynamique

L'état de la recherche dans le domaine de l'apprentissage (y compris dans l'apprentissage des langues) nous amène à concevoir la motivation en tant que phénomène complexe, multifactoriel et en tant que processus, qui peut se modifier au fil de la perception des expériences vécues à l'école (Dörnyei, 2009 ; Viau, 2000,). Il s'agit donc d'un phénomène dynamique et instable, qui peut évoluer tout au long d'une tâche, mais aussi sur le plus long terme.

Des recherches longitudinales montrent, par exemple, que « la motivation des élèves à l'égard de certaines matières diminue à mesure qu'ils avancent dans leurs études. » (Viau, 2000, p. 6). Selon Eccles, Wigfield et Schiefele (1998, cités par Viau, 2000), cela peut être en partie expliqué par les changements physiques et physiologiques qui surviennent chez les jeunes à la période de la puberté. Un autre facteur serait l'inadéquation des besoins des adolescents (besoin d'appartenance à un groupe tout en préservant sa propre identité, besoin d'autonomie vis-à-vis

des adultes), avec le fonctionnement des écoles secondaires (atmosphère de compétition et posture de contrôle chez les adultes).

Dans leur modèle complexe des motivations humaines, Favre et Favre (1993), proposent l'existence de deux systèmes complémentaires de motivation qui se relayent au cours du développement d'un être humain. Le premier système, autrement dit la motivation « de sécurisation » (D. Favre, 2015), est fondé sur la relation de dépendance à autrui. Selon le deuxième système, dans le cas de la motivation « d'innovation » (D. Favre, 2015), « le plaisir aurait pour origine les conduites par lesquelles un être humain gagne de l'autonomie (physique, intellectuelle, ou affective), surmonte des difficultés, montre ses aptitudes – à lui-même d'abord et aux autres ensuite – fait preuve de création et d'innovation. » (Favre & Favre, 1993, p. 5). Lors du passage de l'enfance à l'adolescence, c'est le deuxième système qui devient prépondérant. L'adolescent, dans des conditions d'évolution normales serait donc, en grande partie, mais non pas uniquement, motivé par la création, la responsabilité et l'autonomie.

2.6.2.2. Processus contextualisé

En dépassant la distinction traditionnelle entre motivation intrinsèque et extrinsèque, Viau (2000) préfère considérer la motivation comme un phénomène intrinsèque à l'élève, mais qui dépend en grande partie du milieu dans lequel il apprend. Elle peut donc être étudiée comme un phénomène « contextualisé ».

> La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (Viau, 1997, p. 7)

Selon cette approche sociocognitive, les facteurs liés à la motivation dépendent non seulement des caractéristiques propres à l'individu, mais aussi de « celles liées à l'environnement : le contexte, la situation de travail, la tâche, l'enseignant, les outils » (Raby, 2008, p. 10). Une telle conception « locale » de la motivation, qui relie motivation et contexte d'apprentissage, est un modèle « qui naît de l'interaction des facteurs internes et externes » (Raby, 2008, p. 12).

Rajoutons que pour certains auteurs, le terme de motivation n'est pas suffisamment précis pour la réflexion en didactique des langues. Ils lui préfèrent le terme d'investissement (sur le

plan social) ou d'implication (sur le plan psychologique) (voir, par exemple, Norton Pierce, 1995 ; J.-P. Narcy-Combes, 2005 ; Narcy-Combes, Narcy-Combes, & Starkey-Perret 2009).

2.6.2.3. Les principales sources de la motivation

Selon Lieury (2010), la motivation est « la résultante de deux besoins fondamentaux : le besoin de se sentir compétent (compétence perçue) et le besoin d'autodétermination (libre arbitre) » (Lieury, 2010, cité par Gaussel & Reverdy, 2013, p. 26).

Viau (2000) va dans le même sens :

> La majorité des chercheurs contemporains jugent que la perception qu'un élève a de la valeur de l'activité à accomplir, que la perception qu'il a de sa compétence à la réussir et que la perception de contrôle qu'il a en l'accomplissant sont les sources de motivation les plus importantes à prendre en considération. (Viau, 2000, p. 5)

En effet, mis à part le sentiment de compétence et d'autodétermination, c'est la perception de la valeur ou du sens de l'activité qui semble jouer un rôle important dans le processus complexe de la motivation. Narcy-Combes et Narcy-Combes (2018) expriment cela de manière assez radicale : « Aucun apprentissage ne peut avoir lieu si son sens social et affectif n'est pas perçu par l'apprenant » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018, p. 189). Dans un contexte scolaire, le sens des activités pédagogiques peut être perçu si, par exemple, elles correspondent aux champs d'intérêts et préoccupations des apprenants ou si elles mènent à des réalisations semblables à ce qu'on peut retrouver dans la vie courante (Viau, 2000). L'approche par les tâches dans la didactique des langues s'appuie sur ces leviers de motivation.

2.6.2.4. D'autres facteurs qui influent sur la motivation

Outre les trois principales sources de motivation évoquées plus haut, les chercheurs pointent bien d'autres facteurs. Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, nous pouvons retrouver quelques éléments spécifiques, liés par exemple au défi intellectuel que peut présenter une activité ou à la clarté de ce qu'il faut accomplir.

À propos des activités pédagogiques, on décèle au moins six conditions importantes à remplir pour qu'elles puissent susciter la motivation des élèves :

a. avoir une certaine signification pour les élèves, c'est-à-dire qu'elles doivent correspondre à leurs champs d'intérêt, s'harmoniser avec leurs projets personnels et répondre à leurs préoccupations ;
b. représenter pour eux un défi à relever ;
c. mener à des réalisations semblables à celles qu'ils retrouvent dans la vie courante, comme une affiche, une vidéo, un spectacle ;
d. être d'un niveau de difficulté qui exige de s'engager sur le plan cognitif ;
e. les responsabiliser en leur permettant de faire des choix ;
f. comporter des objectifs et des consignes clairs. (Viau, 2000, p. 7).

Un autre facteur qui peut influer sur la motivation dans un contexte scolaire, c'est le caractère social des activités. Comme l'évoquent Narcy-Combes, Bertin, Miras et Narcy-Combes (2014), un des éléments de la théorie socioconstructiviste est la motivation sociale des apprentissages.

Cette motivation sociale peut être appréhendée de deux façons. D'une part, le lien de la tâche avec la vie réelle, sa dimension sociale, peut être source de motivation : « … plus l'élève reconnaît que les tâches présentées entretiennent des liens avec ce qui se passe en dehors de la classe … plus il ressent le goût et même le besoin de s'engager et de participer. » (Tardif, 1997, cité par Lenoir, 2008, p. 35).

D'autre part, la motivation peut naître dans la dynamique de tâches collaboratives, donc dans l'interaction avec autrui (voir, par exemple, Accardi, Moussu, & Raby, 2008). La dimension socio-affective d'une collaboration en binômes ou en groupes peut avoir des effets bénéfiques sur l'engagement dans l'activité, la réussite dans la réalisation de la tâche et la satisfaction de l'élève.

2.6.2.5. Motivation et développement langagier

Les chercheurs s'accordent à penser que s'il ne suffit pas d'être motivé pour apprendre, la motivation est néanmoins nécessaire à l'apprentissage (Viau, 2000). Un élève motivé apprendra grâce à l'engagement cognitif dans une activité (ce qui lui permettra de mettre en œuvre des stratégies efficaces) et grâce à de la persévérance (Viau, 2000).

S'intéresser à la motivation dans le domaine de l'apprentissage des langues est crucial car l'état des recherches nous suggère qu'il existe un lien entre l'implication et le développement langagier/acquisition. L'implication serait corrélée avec le développement langagier (V. Cook,

2008, cité par Bozhinova et al., 2017). Ainsi nous pouvons la considérer comme un des indicateurs de l'acquisition.

Pour conclure, les interactions entre les éléments cognitifs et émotionnels (affects et motivation) sont très complexes. Bien que la recherche puisse choisir de les étudier séparément, ils sont interdépendants. Comme l'a exprimé Buck (2005) : « *In their fully articulated forms, emotions imply cognitions imply motives imply emotions, and so on.* » (Buck, 2005, cité par Dörnyei, 2009, p. 225).

Pour prolonger la réflexion sur la complexité de ces relations, nous pouvons convoquer le concept de représentations et ses liens forts avec les facteurs motivationnels.

2.6.3. Représentations

Dans le champ d'études portant sur l'enseignement-apprentissage des langues, la notion de représentation, empruntée à la psychologie sociale, tient une place importante. Castellotti et Moore (2002), se référant à Dabène (1994), remarquent que :

> On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. (Castellotti & Moore, 2002, p. 7)

Toujours dans le domaine de la didactique des langues, M.-F. Narcy-Combes (2005) donne à la représentation la définition suivante : « construction à la fois individuelle et sociale de la connaissance qui peut avoir un rôle inhibiteur ou facilitateur dans l'apprentissage. L'apprentissage peut être défini dans ce cadre comme la modification des représentations existantes » (M.-F. Narcy-Combes, 2005, p. 151).

Castellotti et Moore (2002) pointent également une potentielle évolution des représentations, et leur impact sur l'apprentissage.

> Les recherches autour des représentations se rejoignent ainsi autour de deux constats :
> - d'une part, on peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation, de même qu'on peut relever des traces de son évolution, en contexte. Les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier) ;
> - d'autre part, les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. (Castelotti & Moore, 2002, p. 10)

D’une manière plus générale, les représentations en tant que perceptions (on parle parfois de la vision ou des images) peuvent concerner tout objet d’apprentissage, y compris un texte littéraire, dans le champ d’étude qui nous intéresse ici. Dans son analyse de la didactique de la L1 français, Delas (1990) reconnaît : « que ce soit à l’école ou non, la représentation que l’on se fait de la poésie gêne considérablement les tentatives d’enseignement. » (Delas, 1990, p. 13).

Reste à savoir comment modifier les représentations des apprenants, surtout si elles s’avèrent stéréotypées et réductrices ou s’appuient sur des préjugés.

Dans la perspective du constructivisme et du socioconstructivisme, des situations-impasses, des situations-problèmes et des conflits socio-cognitifs peuvent aider à remettre en question les représentations initiales des élèves et, par la suite, permettre de reconstruire de nouveaux savoirs et de faire évoluer les représentations (voir, par exemple, les travaux de De Vecchi en science de l’éducation, 1990).

Outre la problématique de l’action sur les représentations en vue de leur transformation, le besoin de prise en compte des représentations des apprenants dans tout dispositif d’apprentissage a été souligné par de nombreux chercheurs : « … même si un projet paraît valide théoriquement cela ne suffit pas à assurer sa viabilité si ne sont pris en compte les croyances et les représentations des différents acteurs sociaux » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018, pp. 195-196).

Compte tenu du rôle facilitateur ou inhibiteur dans l’apprentissage évoqué plus haut, pour Castellotti et Moore (2002) également, les représentations sont « à considérer comme une donnée intrinsèque de l’apprentissage, qu’il convient d’intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives » (Castellotti & Moore, 2002, p. 21).

Les modalités concrètes de cette prise en compte des représentations restent à élaborer et à préciser, en fonction de l’objet d’apprentissage en jeu. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques autour de la poésie, établir le diagnostic des représentations initiales des apprenants vis-à-vis de la poésie, pour intégrer leur perspective dans les démarches proposées – ou pour chercher à la faire évoluer – paraît un point de départ tout à fait justifié et pertinent.

Enfin, suivant Castellotti et Moore (2002), nous distinguerons les représentations des attitudes.

> Les deux notions, celle de représentation et celle d'attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer, et l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : " une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet " (Kolde 1981 cité dans Lüdi & Py 1986 : 97). (Castellotti & Moore, 2002, p. 7)

Les attitudes, selon les mêmes auteurs, ne peuvent pas être directement observées, mais peuvent être associées aux conduites et aux comportements qu'elles génèrent. (Castellotti & Moore, 2002).

Ajoutons à ceci quelques remarques finales sur la terminologie. De Vecchi (1990) en science de l'éducation utilise le terme « conception » dans un sens proche du terme « représentation » défini par M.-F. Narcy-Combes (2005). Le terme conception/représentation pourrait englober les deux variantes et nous l'utiliserons ultérieurement dans notre travail.

Il convient tout de même de préciser qu'en didactique des langues, les perceptions des apprenants peuvent refléter non seulement les représentations sociales, évoquées plus haut (cf. Castellotti & Moore, 2002) – et relatives principalement à la perspective sociolinguistique ou socio-constructiviste – mais aussi les représentations mentales, auxquelles peuvent s'intéresser la perspective cognitiviste et les neurosciences cognitives (cf. Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018a). C'est dans ce sens qu'elles sont des constructions à la fois individuelles et sociales (M.-F. Narcy-Combes, 2005 ; cf. *supra*). Ce sont des réseaux qui s'activent en fonction des situations.

2.7. Conclusion – synthèse

L'acquisition des langues, comme tout apprentissage, est considérée comme un processus cognitif et neurocognitif complexe dans lequel la mémoire joue un rôle central, et qui, dans la conception large de la cognition, implique également une interaction avec les éléments émotionnels.

Les facteurs sociaux de l'acquisition sont néanmoins importants, surtout dans l'acquisition en contexte scolaire. L'acquisition est située, contextualisée.

Parmi ces facteurs environnementaux nous retiendrons le rôle des interactions sociales dans le développement langagier (médiation par des pairs, conflits cognitifs dans la négociation du sens, les « séquences potentiellement acquisitionnelles » et la prise de conscience métalinguistique dans la négociation de la forme) et l'impact des facteurs externes sur la motivation. Cette dernière est d'autant plus importante qu'elle influe sur l'acquisition.

Les représentations ou perceptions des apprenants, un phénomène complexe à la fois cognitif et affectif, constituent un autre facteur important qui influe sur le processus de l'acquisition, pouvant le favoriser ou l'inhiber ; il convient alors de le prendre en considération dans l'organisation des situations pédagogiques. Dans notre cas, les représentations concernant la poésie peuvent jouer un rôle facilitateur ou inhibiteur dans les apprentissages. Elles ont néanmoins vocation à évoluer.

La langue est appréhendée à la fois comme un code formel qui émerge sur le canevas des connexions neuronales et qui, du point de vue de l'acquisition et de la production, fonctionnerait davantage comme un système mémoriel et lexicalisé – au sens large du lexique, qui comprend des blocs lexicalisés – plutôt que de manière analytique ; c'est en même temps un système symbolique. Les aspects subjectifs de l'acquisition des langues ne sont pas à négliger.

En ce qui concerne notre intérêt pour la poésie dans le champ ouvert de l'apprentissage des langues :

- L'écriture, mais aussi la lecture de la poésie, sont des activités créatives, bénéfiques pour tout apprentissage du point de vue des neurosciences (car elles stimulent l'ensemble des circuits neuronaux). Ces activités présentent des spécificités qui permettent des expériences moins accessibles par le biais d'autres activités (ex. expression selon une logique associative et non de cause à effet ; usage subjectif et créatif de la langue éloigné des usages normés ; perception de la langue en tant que matériau et non seulement un outil). De ce fait, elles ont l'avantage et le mérite d'être complémentaires, permettant ainsi un autre rapport à la langue à apprendre, peut-être de la redécouvrir.

- La poésie comme création, qui se prête souvent à la mémorisation (grâce notamment aux divers parallélismes, dont les rimes et les effets de rythme), pourrait être un levier pour l'acquisition en tant qu'*input.*

- La poésie, de par son inscription dans les phénomènes corporels, et la sollicitation des affects par le biais de la connotation, répond à la conception élargie de la cognition (incluant

les affects et le corps). Elle peut aussi permettre l'expérience et la prise de conscience de la subjectivité, autrement dit, de la valeur symbolique de la langue. Bien que toute poésie ne soit pas l'introspection d'un « je » lyrique qui traduirait la subjectivité du poète, elle peut donner voix à la réalité psychique du sujet ou permettre l'invention, voire l'endossement d'autres « je ».

Elle peut, de ce fait, favoriser des activités en L2 très riches, au sens où elles impliquent et stimulent l'ensemble cognition-affects-corps.

Chapitre 3 Didactique de la poésie

3.1. Les atouts de la poésie en classe de langue

3.1.1. Pourquoi faire de la place à la poésie à l'école

Vaillant (2013) rappelle que la poésie est intégrée aux apprentissages scolaires depuis l'Antiquité, et qu'elle servait dans le passé d'outil pédagogique pour transmettre, entre autres, les techniques d'expression, ou bien pour canaliser l'imagination. Que ce soit en L1 ou en L2, elle a donc toujours servi d'outil, de moyen pour atteindre d'autres objectifs, mais elle a aussi été étudiée pour elle-même. En effet, les poèmes font partie de ce qu'une société définit comme patrimoine littéraire, et l'école devient le lieu de la transmission de cet héritage. Bien au-delà du corpus « classique » (des textes dits patrimoniaux), chaque texte d'auteur reflète la diversité d'une aire culturelle donnée, à laquelle l'école peut vouloir sensibiliser. Serait-ce l'argument principal de l'enseignement de, ou avec, la poésie ?

3.1.1.1. Poésie et objectifs fondamentaux de l'éducation

H.G. Widdowson (1992), évoqué dans le chapitre 1, s'interroge longuement sur le rôle éducatif de la poésie et sur les raisons pour lesquelles elle devrait avoir sa place dans les programmes, en dehors de l'argument du patrimoine culturel (voir *supra*). Dans son argumentation, il affirme que la poésie a le potentiel de contribuer à la réalisation des objectifs fondamentaux de l'éducation.

Selon l'auteur, la langue « ordinaire » maintient l'illusion de stabilité et d'ordre social, grâce à la classification et à l'étiquetage des expériences individuelles en tant que généralités sociales. Le langage poétique, en revanche, permet de représenter la diversité de l'expérience individuelle qui ne peut pas être décrite par la langue de référence. En poésie, il y a de la place pour la diversité et la perturbation, et cette « *poet*entialité » sert à la fois le « je » individuel et social : « *[poetry] has the potentiality, the* poet*entiality, so to speak, to promote diversity which can work to the advantage of both individual and the social self* » (H.G. Widdowson, 1992, p. 78).

Si, d'une manière générale, l'individualité est subordonnée aux valeurs communes de la société, la poésie, dans une certaine mesure, peut restaurer cette individualité en exprimant des

valeurs alternatives (H.G. Widdowson, 1992). En ce sens, la poésie, comme tout art, défie l'ordre établi et toute idéologie. Le sentiment de liberté de tout homme qui utilise la langue de manière créative (cf. 1.2.4.) rejoint le rôle émancipateur de l'école et la formation de l'esprit critique des futurs citoyens.

La poésie peut être considérée comme un contrepoint, une activité complémentaire, peut-être marginale, mais, comme le disait Jakobson, essentielle. Si l'école peut se donner pour objectif d'initier les jeunes à l'expérience du langage poétique (Gaudet, 1995, cité par Lançon, 2002), c'est pour que, à son tour, cette finalité puisse devenir un moyen pour viser autre chose encore. « L'on n'enseigne pas la poésie pour elle-même, mais pour accompagner l'enfant dans la construction de sa personne » (Joquel, 1997, cité par Lançon, 2002, p. 203).

3.1.1.2. Poésie et valeurs de la littérature

Dès lors que l'on questionne la place, le rôle et le sens de la poésie dans l'enseignement, surgit la question de la valeur du fait littéraire au sens plus large, à l'école et dans la société.

Comme le précise Aron (2004), le terme « valeur » (qui est un élément instable, variable dans le temps, selon Foucault) peut renvoyer au contenu véhiculé par la littérature et à la valeur que l'on donne aux productions littéraires (par exemple une valeur esthétique). Autrement dit, selon Compagnon (2004), nous pouvons parler des valeurs dans la littérature et de la littérature. L'auteur affirme que la valeur de la littérature dépend en grande partie de la valeur qu'une société donnée accorde aux valeurs que la littérature transmet. Il convoque, entre autres, Proust qui conteste l'idée d'un progrès linéaire en art et admet la possibilité, comme à la Bourse, d'une redistribution constante des valeurs[10].

Si la valeur est liée aux fonctions perçues de la littérature (Aron, 2004), on peut attribuer à la poésie, comme à toute forme littéraire, un rôle dans la construction identitaire de l'individu ou dans le divertissement – fonction concurrencée aujourd'hui par d'autres objets culturels, comme le cinéma ou Internet (Aron, 2004).

Rappelons enfin que, pour Attridge (2004), la littérature occupe la place de l'Autre et donc son rôle le plus important se situe dans sa dimension éthique (cf. 1.6.10.). De même, Pinson (2013) parle de la vertu « poéthique » de la poésie, due à son extraordinaire capacité à former une existence à la fois lyrique et éthique.

[10] Compagnon (2004, p. 78) fait référence à *Sodome et Gomorrhe* de Proust.

3.1.2. Pourquoi faire de la place à la poésie en classe de langue

3.1.2.1. Poésie et finalités de l'enseignement des langues

Comme le souligne Michael Byram (2013), « l'enseignement des langues n'est pas seulement affaire de savoir-faire mais aussi de valeurs et de finalités éducatives » (Byram, 2013, p. 227).

En effet, l'objectif formatif (ou pédagogique) a toujours été présent dans l'enseignement des langues. Puren (Puren, Bertocchini, & Costanzo, 1998) identifie trois grands objectifs traditionnellement assignés à l'enseignement des langues à l'école en France, héritage des finalités de l'enseignement des langues anciennes : objectifs formatif (intellectuel, éthique et esthétique), langagier et culturel.

Les divers changements que traverse le monde contemporain amènent différents spécialistes de la didactique des langues à interroger les finalités et les enjeux de l'enseignement des langues.

Dans un monde globalisé, selon Byram (2013), la formation en langues étrangères ne devrait pas se limiter à la communication langagière mais s'élargir à la communication humaine et contribuer à l'éducation à la citoyenneté interculturelle.

> L'enseignement des langues étrangères n'est pas seulement affaire de technique : il importe d'y développer des manières d'enseigner et d'apprendre qui aillent au-delà de l'acquisition de connaissances et de compétences linguistiques et qui soient aussi en mesure de développer des formes plus riches de compréhension d'autrui et de soi-même, contribuant donc au vivre-ensemble. De plus, les enseignements de langues devraient avoir d'ultérieures responsabilités quant à la citoyenneté qu'il leur revient d'élargir à une "citoyenneté interculturelle", alors que celle-ci est le plus souvent attachée à la citoyenneté nationale et à l'Etat. (Byram, 2013, p. 209)

Nous remarquons qu'au vu des enjeux de l'enseignement des langues ainsi exprimés, la présence de la poésie dans les contenus de l'enseignement des langues peut trouver tout son sens (cf. *supra* à propos de la valeur éthique de la littérature). La compréhension d'autrui et, par ce biais, une meilleure compréhension de soi-même, visées dans l'apprentissage des langues fait écho à la spécificité de la lecture poétique, qui suppose une certaine ouverture face à l'irruption de l'altérité sous la forme d'un poème – fonction accentuée dans le cas du ressenti

de « l'étrangeté » du langage poétique par le lecteur (cf. 1.2.7. et 1.6.10.). D'une manière générale, il est souvent souligné que la littérature offre une confrontation avec la diversité des voix (Dufays, 2004).

Dans le même ordre d'idées, d'autres chercheurs mettent en avant l'importance de passer de la logique de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : « Ce n'est plus la/les langues parlées qui sont au cœur des études, mais les pratiques complexes d'individus plurilingues qui cherchent à donner du sens à leur environnement » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018, p. 188). Concernant cette perspective plurilingue, présente aussi bien dans les orientations institutionnelles que dans les préconisations des chercheurs (bien que les conceptions puissent diverger), la poésie, comme la plupart des pratiques artistiques, a l'avantage de se présenter comme un phénomène universel (cf. 1.1.2.). Son caractère à la fois protéiforme et universel constitue une opportunité pour aborder les liens entre les langues, recherchés dans les politiques linguistiques (dans la logique du pluri et de l'interlinguisme), mais aussi dans les « pratiques éducatives translangagières » permettant « de mieux se comprendre, de donner du sens à son environnement et une place à chacun » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018, p. 188).

3.1.2.2. Poésie et développement de la compétence symbolique

La perspective de Kramsch (2009), évoquée dans le chapitre 2, au sujet des finalités de l'enseignement des langues s'inscrit également dans l'analyse des réalités contemporaines et notamment du rôle que la « cyber-sphère » (Internet, réseaux sociaux) joue dans la vie et la construction identitaire des adolescents : « *These aspects of CmC [computer mediated communication] and Facebook are prompting educators to rethink the ultimate goals of language education* » (Kramsch, 2009, p. 183).

Dans la cyber-sphère sans frontières, qui est multiculturelle (et donc multilingue), multimodale et multimédia, différents systèmes sémiologiques s'imbriquent, une langue n'étant qu'un système de symboles parmi d'autres. Dans ce contexte complexe, plus qu'auparavant, les jeunes peuvent éprouver des difficultés dans la construction identitaire et auront donc besoin d'une éducation linguistique orientée vers la dimension symbolique de la langue et de la culture, et vers l'expérience subjective de cette langue.

Kramsch (2009), qui conçoit l'enseignement/apprentissage des langues dans une perspective multilingue (les apprenants dans le monde globalisé étant considérés comme des

sujets multilingues), insiste sur l'importance, pour les apprenants, d'être conscients du fait que, selon les langues, il existe des manières alternatives de percevoir et de penser le monde.

L'auteure prône le développement de la « compétence symbolique » (Kramsch, 2006 ; Kramsch & Whiteside, 2008) chez le sujet multilingue, qui lui permettrait d'être sensible à la valeur symbolique des langues (cf. 2.1.3.2. et 2.2.2.), et aussi de savoir regarder à la fois « la langue et à travers la langue » et de pouvoir s'appuyer sur la diversité linguistique, et donc symbolique, pour enrichir son regard sur le monde ; trouver peut-être sa propre perspective « entre les langues ». À l'époque contemporaine, « *an education based on the transmission of information or on communicative training does not prepare the new generations adequately for the complexities of a multilingual world* » (Kramsch, 2009, p. 190).

Depuis sa perspective multilingue et symbolique, que nous pourrions qualifier d'anthropologique, Kramsch (2009) plaide pour une pédagogie s'adressant à la subjectivité des apprenants et à leur « désir de la langue ». Pour créer ce désir, l'attrait esthétique de la création langagière en langue étrangère, par le biais de la poésie, peut être une piste féconde.

> *We may want to encourage students to find beauty in a grammatical paradigm, a line of verse, a well-wrought sentence, and to express that beauty in visual form ; encourage them to read texts metaphorically (Kramsch 2003a) ; recapture the oral tradition and the beauty of the spoken word by telling them stories, reading texts aloud for them, reciting poems that we have memorized and cherished over the years – and have our students do the same.* (Kramsch, 2009, p. 207)

Cette auteure préconise également une lecture intensive plutôt qu'extensive (cf. 1.6.1.), car le « moi symbolique » (*symbolic self*) que l'enseignement des langues devrait chercher à élargir, a besoin d'aborder la langue de manière sensible et corporelle, ce qui demande plus de temps que l'approche intellectuelle.

> *…the symbolic self is grounded in the perceptions, memories, and projections of the body-in-the-mind. … the time of the body is different than the time of the mind. It is characterised by slow maturation, repetitive retracing paths, rhythms, rituals, each new reenactment being another experience, eliciting different emotions. The body likes to re-member, re-thread, re-cognize. The time of the body is conservative. (Kramsch, 2009, p. 202)*

> *…language learners apprehend the foreign language with all their senses: the sounds, the shapes, the tastes of words and other symbolic forms, and the meanings that each mode makes available.* (Kramsch, 2009, p. 203)

Nous remarquons que, de par leurs spécificités (cf. 1.2. et 1.3.), les écrits poétiques se

prêtent idéalement à ce type d'approche de la langue et que la poésie, d'une manière générale, peut contribuer au développement de la compétence symbolique chez les apprenants de langues.

3.1.2.3. Poésie et développement langagier

Source de l'*input* authentique

Les poèmes d'auteurs en langue cible peuvent fournir une diversité d'objets à la fois linguistiques et culturels, sources du matériau langagier (*input*) authentique, nécessaire pour développer des compétences linguistiques (cf. 2.3.1.). Ils peuvent, en même temps, satisfaire l'ambition et l'orientation culturelles des objectifs affichés par l'institution. Qui plus est, la plupart des poèmes ont l'avantage initial d'être courts (Collie & Slater, 1987), ce qui peut permettre de les exploiter même dans un temps relativement limité (ex. une séance).

Pour aborder le potentiel acquisitionnel de la littérature en général, Gillian Lazar (1993) s'attache essentiellement au contexte langagier que les textes littéraires fournissent aux apprenants de langues. Ce contexte serait particulièrement stimulant, car significatif et marquant : « *Literature may provide a particularly appropriate way of stimulating … acquisition, as it provides meaningful and memorable contexts for processing and interpreting new language* » (Lazar, 1993, p. 17) ; « *Acquisition may also be accelerated because the overall context for processing the new language is so striking* » (Lazar, 1993, p. 17). L'étrangeté du langage poétique (cf. 1.2.7.), peut donner à ce contexte langagier un caractère particulièrement marquant.

En outre, la littérature étant riche de multiples niveaux de signification (cf. 1.6.5. et 1.6.6. et voir *infra*), elle se prête à la mise en œuvre d'activités dans lesquelles les apprenants ont besoin de partager leurs sentiments et opinions. Cela peut être d'autant plus pertinent dans le cas de la poésie, étant donné que « *poems are capable of producing strong response from the reader* » (Collie & Slater, 1987, p. 226).

Exploitation à l'oral

En ce qui concerne les textes poétiques, Lazar (1993) évoque leur potentiel en association avec une activité de mise en voix, accompagnée de gestuelle, qui favoriserait l'internalisation des divers faits de langue, tant sur le plan lexical, grammatical que phonologique : *« Asking them [children] to read a simple poem aloud, possibly accompanied by gestures or mime, may be an effective way of helping them to internalise vocabulary, grammar patterns or even*

intonation » (Lazar, 1993, p. 18). Collie et Slater (1987), remarquent aussi que la poésie se prête à l'exploitation à l'oral : « *poems are sensitively tuned to what, for language learners, are the vital areas of stress, rhythm and similarities of sound* » (Collie & Slater, 1987, p. 226). Tous ces aspects évoquent les spécificités de la poésie décrites dans le chapitre 1 (cf. 1.2., 1.5 et 1.6.).

Aptitudes interprétatives

D'une manière générale, un apprenant d'une L2 est souvent amené à formuler des hypothèses et à avoir recours à la stratégie d'inférence. Lazar (1993) s'appuie sur H.G. Widdowson (cf. Rossner, 1983) et présente la littérature comme une source langagière particulièrement adaptée pour développer les capacités des apprenants à inférer le sens et à interpréter. Puisque les textes littéraires sont souvent riches de multiples niveaux de signification (cf. 1.6.5. et 1.6.6. pour la poésie), ils présentent une occasion de mettre en œuvre des capacités d'inférence et d'interprétation individuelles, puis de confronter, voire négocier, la compréhension personnelle avec celle des pairs (cf. *supra*) :

> *In a poem, for example, a word may take on a powerful figurative meaning beyond its fixed dictionary definition. Trying to ascertain this significance provides an excellent opportunity for students to discuss their own interpretations, based on the evidence in the text.* (Lazar, 1993, p. 19)

Les aptitudes ainsi développées seront transposables à d'autres situations d'apprentissage d'une L2, qui reposent sur des stratégies cognitives d'inférence et d'émission d'hypothèses.

Conscience métalinguistique

Bien qu'il s'intéresse essentiellement aux bénéfices de l'enseignement de la poésie en L1, H.G. Widdowson (1992) précise que les principes de son approche peuvent être appliqués en L2 et remarque que la poésie en L2 peut contribuer, entre autres, au développement de la conscience et de la compétence linguistique.

Nous avons vu dans le chapitre précédent (cf. 1.2.3.) que le langage poétique se caractérise, entre autres, par l'écart à la norme, se manifestant souvent par la déviation linguistique. Les règles de syntaxe, les collocations, les locutions figées, voire même la cohérence, sont souvent déformées pour obtenir un effet littéraire. Lazar (1993) évoque à propos de cette licence poétique les interrogations des enseignants quant à la pertinence de

l'exposition des apprenants aux usages « erronés » de la langue. Une collocation peu conventionnelle comme, par exemple « *a grief ago* » (Dylan Thomas, *A Grief Ago*[11]) ne va-t-elle pas embrouiller les apprenants ? En se référant à H.G. Widdowson (1975), Lazar (1993) soutient que l'étude des usages inhabituels de la langue encourage chez l'apprenant la réflexion à propos des normes linguistiques. Pour apprécier l'effet stylistique d'un écart à la norme, il est tout d'abord nécessaire d'être conscient de ce qui constitue justement une « norme », par exemple en termes de collocations ou de règles syntaxiques. Une expérience avec un texte littéraire peut ainsi sensibiliser les apprenants aux caractéristiques générales de la langue cible.

Effet motivationnel

Pour Lazar (1993), la littérature constitue une source de documents-supports motivants. D'une manière générale, la littérature peut amener les apprenants vers des thèmes et problématiques complexes, ainsi qu'aux usages originaux et inattendus de la langue. La fiction peut souvent séduire par le phénomène du suspens, le théâtre par la complexité des dilemmes du monde des adultes, alors que la poésie pourrait susciter une forte réponse émotionnelle (voir *supra* Collie & Slater, 1987). En termes de motivation, nous pouvons rappeler le pouvoir de la poésie d'approcher la langue de manière sensible et subjective (voir *supra* Kramsch, 2009), ce qui pourrait favoriser l'investissement des apprenants.

En conclusion, les atouts de l'approche de la poésie en classe de langue sont multiples. De par ses spécificités, elle semble pouvoir naturellement trouver sa place dans le cadre de l'enseignement des langues et de ses finalités, non seulement parce qu'elle peut contribuer au développement langagier, mais aussi parce que la valeur du fait littéraire à l'école est similaire, à plusieurs égards, à la valeur des langues étrangères.

[11] Ce poème, datant de 1935, fait partie du recueil *Twenty-five Poems* (voir Thomas, Davies & Maud, 1993, p. 47-48).

3.2. La place de la poésie et la question du répertoire

3.2.1. Une place en évolution

La place de la littérature en classe de langue dans le contexte français est assujettie à l'évolution de la conception de la langue, aux finalités des apprentissages scolaires et des méthodologies d'enseignement. Rappelons qu'au début de la présence des langues vivantes dans le second degré (seconde moitié du XIX^{e} siècle), la littérature était le seul support d'étude de la langue. Son statut a progressivement changé et l'adoption de l'approche communicative dans les années 1980 a joué un rôle crucial dans cette évolution (Bonnet-Falandry & Haramboure, 2009).

Christian Puren (2014) évoque l'inquiétude de certains enseignants de langues vivantes dans le secondaire à propos de la place de la littérature dans leur enseignement, ceci suite à l'adoption, depuis 2005, du CECRL dans les programmes. La littérature, considérée par beaucoup d'enseignants comme un élément fondamental de l'éducation humaniste, ne trouve pas une place claire et bien affirmée dans les descripteurs du cadre. D'ailleurs, elle apparaît essentiellement à partir du niveau B2.

En 2009, Bonnet-Falandry et Haramboure, faisaient le constat de la place très limitée accordée à la littérature dans le CECRL et se demandaient si on ne pouvait pas parler d'instrumentalisation, voire de dénaturation de la littérature. Les risques du CECRL pour le texte littéraire dans les pratiques de classe ont aussi été évoqués par Riportella (2010), essentiellement à cause d'un manque de clarté du document et/ou d'une mauvaise compréhension de celui-ci par les enseignants.

Cependant, Puren (2014) ne se montre pas pessimiste quant à la place et aux perspectives d'adoption des textes littéraires dans l'enseignement des langues. Il propose de s'emparer des nouvelles finalités de l'éducation plurilingue et pluriculturelle, ainsi que de la dimension sociale de l'apprentissage prônée par les concepteurs du CECRL – selon une nouvelle approche dite « actionnelle » – pour « envisager un véritable renouveau de la didactique des textes littéraires dans l'enseignement scolaire » (Puren, 2014, p. 9). Selon lui « Il faut pour cela ... ne pas s'enfermer dans la défense de la tradition littéraire, mais placer la littérature au cœur de l'innovation didactique » (Puren, 2014, p. 9).

Plus récemment, bien que de multiples questions pratiques puissent avoir besoin d'être abordées ou clarifiées, Médioni (2017) remarque que « le texte littéraire jouit d'un regain d'attention dans le contexte scolaire » (Médioni, 2017, p. 42). Un signe fort de ce regain est l'apparition, en 2018, d'un volume complémentaire du CECRL, pour combler quelques lacunes constatées dans les échelles des descripteurs ; celui-ci propose, entre autres, trois nouvelles échelles concernant le texte créatif et la littérature : lire comme activité de loisir, exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (niveaux inférieurs), ainsi qu'analyser et formuler des critiques littéraires (niveaux supérieurs).

3.2.2. Le choix des textes

3.2.2.1. Quelle adaptation au public ?

La question du répertoire à proposer aux élèves ne semble pas si évidente. Dans ses propositions pour « restituer sens et saveur aux textes littéraires » (Médioni, 2017), dresse toute une liste de recommandations. L'auteure conseille de privilégier les textes qui « font écho aux grandes questions des enfants, des adolescents, des adultes », mais qui, en même temps, « revisitent les classiques », « permettent de construire des savoirs », « mettent en rapport différents points de vue », « sensibilisent à la question d'écriture » et enfin, « posent la question de l'auteur » (Médioni, 2017, pp. 45-46). Plusieurs années auparavant, elle soutenait que l'adaptation à ce jeune public se traduisait par une baisse des exigences, et donc qu'il ne s'agissait pas de « 'trouver des œuvres qui parlent' à nos élèves, mais des situations qui leur permettent de 'faire parler les œuvres' » (Médioni, 2005, p. 11).

Le point de vue de plusieurs auteurs anglo-saxons est assez convergent. Lazar (1993) rappelle que si les textes sont attentivement choisis, les élèves auront le sentiment que ce qu'ils font en cours est pertinent et signifiant par rapport à leur vie personnelle. De même pour Collie et Slater (1987), bien qu'il soit important de prendre en compte le niveau de difficulté de la langue, il est plus important encore de choisir les textes susceptibles d'intéresser les élèves, textes ayant une certaine pertinence par rapport à leurs expériences, émotions ou aspirations. Les auteurs soulignent tout de même que les critères de choix dépendent des caractéristiques et des besoins du groupe d'apprenants. Des poèmes au ton léger ou ayant une simple structure narrative sont proposés aux jeunes élèves débutants, mais ils peuvent être complétés par des textes plus difficiles.

La question de l'adaptation du niveau de difficulté du texte au niveau de langue des apprenants pose aussi problème. Comme le remarquent Brumfit et Carter (1986) : « *Crucially, for non-native speakers, how much of the text do we have to understand linguistically before reading gives rise to productive responses and intuitions ?* » (Brumfit & Carter, 1986, p. 3). Le concept de ZPD, bien que pertinent, ne fournit pas une réponse très précise. Nous avons vu au chapitre 2 (cf. 2.4.2.4.) que les inférences lexicales sont possibles si l'apprenant peut se baser sur 95% à 98% d'éléments connus. À cela peut s'ajouter la difficulté d'accéder à l'implicite du texte qui, en soi, n'est pas un obstacle ; cependant l'accès à l'implicite dépendra de son degré et de sa nature par rapport à la maturité des élèves. Nous reviendrons plus loin sur l'articulation entre compréhension et interprétation (cf. 3.4.1.2.).

3.2.2.2. Poèmes simplifiés et fabriqués

En reprenant l'idée de « degrés de didactisation » selon Bailly (1998), Rézeau (2001) propose de réfléchir en termes de continuum de didactisation, en partant du degré zéro de transformation, jusqu'au degré maximal, proche du document fabriqué. Dans le cas particulier de la poésie, la question est de savoir jusqu'à quel point il est possible de « didactiser » un poème avant qu'il ne perde son authenticité. Autant, y adjoindre un appareil didactique facilitateur (explications, questions, tâches, …) est une pratique courante et communément considérée comme pédagogiquement pertinente, autant la réécriture du texte original dans un but de simplification – souvent pratiquée, par exemple, dans le cas de textes littéraires en prose (*simplified readers*) – paraît non adaptée compte tenu de la spécificité du langage poétique. Cependant, l'idée de réécriture, de transformation du texte poétique original n'est pas à rejeter trop vite. À condition de confronter les textes alternatifs ainsi fabriqués avec le texte original, le procédé de transformation peut présenter un fort intérêt pédagogique. C'est cette voie qu'explore H.G. Widdowson (1992) dans ses propositions d'activités autour des poèmes.

3.2.2.3. Poésie pour la jeunesse

Outre toutes ces considérations, et en fonction du public qui nous intéresse, nous pouvons nous interroger sur la particularité de la poésie des auteurs pour la jeunesse.

Lançon (2002) évoque des travaux de Ceysson (1995, 1998) et remarque que « cet auteur a amplement montré que les poètes qui écrivent pour l'enfance et la jeunesse définissent – gauchissent alors qu'ils écrivent par ailleurs pour tout le monde – leur poétique en fonction d'un horizon d'attente plus ou moins stéréotypé. » (Lançon, 2002, p. 184). Cela peut se manifester

dans les thématiques choisies ou au niveau formel de l'écriture. En L2, cependant, les caractéristiques de la poésie pour la jeunesse peuvent faciliter grandement l'accès aux textes. Tout en préservant leur authenticité (ici, poèmes en anglais écrits pour un jeune public anglophone), ce répertoire proposerait de nombreux textes adaptés aux élèves du point de vue linguistique et thématique. Toutefois, il faut être conscient de ses limites – un horizon d'attente stéréotypé peut perpétuer des représentations restrictives et assez naïves de la poésie.

3.2.2.4. « L'herbe folle »

Certains spécialistes de la poésie en L1 français suggèrent de considérer le choix de la multiplicité comme caractéristique primordiale du corpus.

Serge Martin (2010) incite à diversifier au maximum les expériences scolaires avec les poèmes, à les aborder fréquemment et dans toute leur diversité, sous toutes les formes. Pour l'auteur, les poèmes en langue étrangère, en version originale ou traduits, font partie des multiples visages de la poésie à faire découvrir aux élèves. Il s'agit d'élargir le champ des pratiques langagières dans lequel les poèmes et les lectures peuvent agir. S. Martin (2010) exprime ainsi l'approche plurielle qu'il prône :

> Posons quelques principes qui découleraient des tensions à l'œuvre : pas de poèmes courts sans poèmes longs dans la classe ; pas de poèmes dits faciles sans des poèmes qu'on croit difficiles et l'inverse ; pas de poèmes en langue française sans poèmes en langue étrangère, éventuellement, voire le plus souvent traduits, sans oublier de signaler le fait de la traduction ; pas de poèmes classiques sans poèmes contemporains, pas de modernes sans anciens ; pas de poèmes réputés savants sans poèmes classés populaires et l'inverse ; pas de poèmes en vers sans poèmes en prose, voire sans poèmes qu'on ne saurait classer dans une forme déjà déterminée ; pas de narrations poétiques sans descriptions poétique et l'inverse ; pas d'approche sonore sans approche visuelle et pas d'attention visuelle sans écoute des poèmes ; enfin pas de poèmes à savourer sans aussi les réfléchir et pas de poèmes à analyser sans y prendre goût, y prendre corps… (S. Martin, 2010, p. 9 ; phrase soulignée par nos soins)

S. Martin (2010) n'est pas isolé dans sa conception du répertoire poétique à proposer aux élèves. Jean-Pierre Siméon (2003) défend aussi un corpus qui serait comme « l'exploration d'un champ illimité de métamorphoses », ce corpus incluant les modalités poétiques les plus diverses : « le classique avec le contemporain, le français avec l'étranger, le primat formaliste avec le lyrisme, le haïku avec l'élégie, etc. » (Siméon, 2003, p. 10). Le principe pédagogique d'une telle approche est donc de présenter aux élèves « une coexistence de tons, de registres, d'intentions et de formes » (Siméon, 2003, p. 10), à l'image de l'« herbe folle » (Deleuze), et ceci dès le plus jeune âge.

L'approche « du poème pluriel », comme répertoire poétique ouvert et dynamique suggéré par les auteurs cités plus haut, nous semble une piste pédagogique qui mérite d'être explorée.

3.2.2.5. Le choix de l'enseignant

Médioni (2005) constate l'impact des goûts des enseignants sur le choix des documents : « Les goûts personnels, les passions de l'enseignant transparaissent, tout autant que ses objectifs linguistiques, dans les choix des documents qu'il propose à ses élèves » (Médioni, 2005, p. 27).

De même pour Pickett (1986), le jugement subjectif de l'enseignant se trouve d'habitude à la base du choix des textes retenus pour le cadre scolaire ; beaucoup d'enseignants ne se sentant pas à l'aise avec des textes qu'ils n'apprécient pas eux-mêmes. Or, le jugement ou l'appréciation d'un texte présuppose la présence d'une échelle de valeurs provenant d'une expérience individuelle, qui ne peut être seulement de nature littéraire. Adoptant ainsi une posture personnelle, les enseignants sortent de leur rôle de spécialistes du fait littéraire (Pickett, 1986).

Toutefois, Collie et Slater (1987), encouragent ceux-ci à choisir des poèmes qu'ils apprécient.

Brumfit et Carter (1986) rappellent aussi que le choix des enseignants qui décident des textes à étudier, reflète leur propre identité. Les auteurs soulignent qu'il faut être conscient que de tels choix sous-tendent certaines valeurs, une idéologie et une certaine conception de la littérature.

> *The teachers and professors who have the power to decide which books make up an English Literature syllabus reflect in their choices, and in the knowledge of literature which they purvey, a fundamental structure of beliefs and interests which reflect the particular culture or section of society into which they were born and in which they grew up. There is nothing, in principle, wrong with this or with the fact that they have an ideology ; but it is wrong to be so naive as to proclaim that such choices of texts are value-free or free from a theory of what literature is, and not impregnated with their own ideology or the ideology of their social or national group.* (Brumfit & Carter, 1986, p. 17)

Tous ces éléments à propos du rôle que joue l'enseignant dans la décision des textes à aborder en classe, soulèvent tout de même la question du choix possible par les apprenants eux-mêmes.

3.3. Approches générales du fait littéraire

3.3.1. Regards croisés de la didactique des langues

3.3.1.1. Trois approches des textes selon Lazar (1993)

Situé en dehors du contexte institutionnel français, Lazar (1993) distingue trois approches possibles des textes littéraires, qui, dans la pratique, s'articulent souvent de différentes façons dans les cours de langue ou les outils pédagogiques.

Selon l'approche orientée vers la langue ou « linguistique » (*'a language-based approach'*), un texte est choisi non seulement pour sa valeur littéraire, mais aussi pour illustrer certains aspects formels de la langue. Les apprenants sont encouragés à étudier la langue du texte pour pouvoir mieux apprécier sa valeur esthétique, et en même temps pour améliorer leurs compétences en langue. L'enseignement-apprentissage de la langue et de la littérature sont étroitement liés.

Dans l'approche orientée vers la littérature ou « littéraire » (*'literature as content'*), les textes sont sélectionnés en raison de leur appartenance à une certaine tradition littéraire (ex. les textes patrimoniaux). Les apprenants peuvent, entre autres, étudier les mouvements littéraires, le contexte socio-politico-historique de l'œuvre, les genres littéraires ou figures stylistiques.

Enfin, selon une approche orientée vers le développement personnel (*'literature for personal enrichment'*), la littérature incite les apprenants à se référer à leur propre expérience, leurs émotions et idées. Les textes sont choisis en fonction de leur adéquation avec les intérêts et motivations des élèves, et souvent regroupés par thèmes. Ils peuvent, *a priori*, favoriser l'implication intellectuelle et affective des élèves et, de ce fait, constituent une ressource pour l'acquisition de la langue.

Nous pouvons remarquer que ces approches traduisent différentes finalités sous-jacentes de l'enseignement de la littérature et que toutes les trois semblent adaptées aux textes poétiques. Néanmoins, qu'en est-il de l'adéquation de ces catégories dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, dans le contexte institutionnel français ?

Fortement orienté par des entrées culturelles imposées par les programmes, l'enseignement des langues s'organise le plus souvent en unités didactiques (« séquences ») ou en projets pédagogiques, centrés sur une thématique culturelle. Nous verrons plus loin que d'autres démarches caractérisent l'approche de la littérature en classe de langue dans le contexte

français actuel, par exemple celle orientée vers le contenu culturel, ou celle plutôt orientée vers l'action sociale.

3.3.1.2. Traitement des textes littéraires selon la perspective historique de Puren (2014)

En adoptant une approche historique, Puren (2014) retrace l'évolution des choix didactiques concernant les documents textuels, y compris les textes littéraires, dans l'enseignement des langues en France. L'auteur recense cinq logiques documentaires différentes, autrement dit « des modes de traitement qui vont être naturellement privilégiés selon l'intentionnalité didactique, c'est-à-dire selon les objectifs visés, le statut accordé à ces documents et les fonctions qui leur sont assignées » (Puren, 2014, p. 1 ; cf. tableau 1 ci-après).

Tableau 1 : Le modèle des cinq logiques documentaires selon Puren (2014).

	Caractéristiques	Quand ?
La logique littéraire	« L'approche pédagogique de la littérature est l'histoire littéraire. » (p. 2) « Le document littéraire y étant utilisé d'abord en tant que représentatif du style d'un auteur, des caractéristiques formelles d'une œuvre, d'une période ou mouvement littéraire, d'un genre et/ou de procédés d'écriture littéraire. » (p. 2)	Fin du XIX^{e} siècle/début du XX^{e} siècle : la méthode « traditionnelle » (méthode grammaire/traduction).
La logique document	« C'est la logique dans laquelle chaque document – littéraire ou pas, mais authentique – est étudié en lui-même en tant que représentatif de la langue et de la culture étrangères, et non plus de la littérature. » (p. 3) « les documents sont réunis dans des dossiers par thèmes culturels » (p. 3) « L'explication collective de ces textes en classe va être l'occasion d'une part de faire *mobiliser* par les apprenants leurs connaissances langagières et culturelles déjà acquises, d'autre part de leur faire *extraire* de nouvelles connaissances langagières et culturelles. » (p. 4) La séquence de classe est construite à partir des potentialités didactiques des textes, que l'enseignant va s'efforcer d'exploiter au maximum (« intégration didactique maximale »; p. 4).	Les méthodologies « directe » (dès les années 1900), puis « active » (à partir des années 1920). La méthodologie directe interdisait la traduction. Apprentissage d'une langue « pratique » et d'une culture moderne. « La méthodologie active, qui succède à la méthodologie directe dans les années 1920, est entièrement basée sur la logique document, et elle sera la méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes des années 1920 aux années 1960. » (p. 4)
La logique support	Les textes sont au service de l'entraînement à l'une ou l'autre des cinq activités langagières, ou aux activités de repérage et de conceptualisation de la grammaire et du lexique.	L'émergence de l'approche communicative vers la fin des années 1970 représente un véritable changement de paradigme dans la didactique des langues. La question de

	Les textes littéraires sont rares (les articles de journaux et revues prédominent). « ce sont généralement des documents courts, qui sont donc utilisés de manière partielle pour des activités ciblées » (p. 5)	l'usage pragmatique de la langue devient primordiale.
La logique documentation	« Les documents – littéraires et/ou non littéraires – sont des éléments d'un dossier proposé aux apprenants (et éventuellement complété par eux), ou entièrement réunis par eux, pour leur fournir des ressources au service de l'action. » (p. 6)	Le Cadre Européen Commun de Référence en Langue (CECRL), élaboré par le Conseil de l'Europe (2001), se situe dans le prolongement de l'approche communicative, mettant en avant la légitimité sociale des pratiques en classe. L'approche « privilégiée » est, selon les auteurs du CECRL, de type « actionnelle », s'appuyant sur l'approche par tâche et ayant comme visée une action sociale.
La logique sociale	« ce ne sont pas les documents qui sont mis au service de l'action (comme dans la logique documentation), mais à l'inverse l'action qui est mise au service des documents » (p. 6) « Les apprenants ne sont plus *lecteurs* (comme dans la logique document), ni *acteurs* ou *auteurs* (comme ils peuvent l'être dans la logique littéraire), mais *agents* littéraires. » (p. 7)	

Ces différentes logiques identifiées et mises en relation avec l'évolution épistémologique de l'enseignement des langues en France, font partie des constats, fondés essentiellement sur l'étude des documents : manuels scolaires et textes institutionnels. Qu'en est-t-il d'autres propositions ou pistes dégagées pour guider les choix pédagogiques ?

3.3.1.3. Approches et pistes proposées

Tout d'abord, il convient de remarquer que la poésie est rarement l'objet d'une attention particulière dans la réflexion didactique. Elle est, le plus souvent, implicitement présente dans tout discours généralisant sur la littérature ou l'art dans l'enseignement des langues.

Pédagogie de projet et tâches sociales

Dans un article intitulé « Restituer sens et saveur au texte littéraire », Médioni (2017), insiste sur le potentiel de la pédagogie de projet, qui « permet de donner sens aux apprentissages parce qu'elle conjugue la confrontation à la complexité et à l'incertitude, la résolution de problèmes, la coopération, le dépassement, l'engagement, la posture réflexive … » (Médioni, 2017, p. 47). Un peu plus concrètement, en ce qui concerne la littérature, la pédagogie de projet peut permettre, selon l'auteure, de conjuguer les pratiques de lecture individuelle et collective ou de créer des communautés de lecteurs. Médioni (2017), s'appuie dans son argumentation sur la réflexion de Puren (2012b) au sujet de l'enseignement scolaire de la littérature selon la perspective actionnelle du CECRL.

Pour Puren (2012a) les évolutions méthodologiques actuelles permettent de concevoir le traitement des textes littéraires par le biais des méthodes ou pédagogies « actives » (perspective actionnelle faible) ou dans le cadre de l'agir social (perspective actionnelle forte). L'auteur distingue alors l'action scolaire sur les textes – « la centration sur la littérature en tant que textes supports d'activité dans le cadre scolaire » (Puren, 2012a, p. 8) – et l'action sociale par les textes (renvoyant à la société en dehors du cadre scolaire) ; les deux perspectives ayant leur propre valeur pédagogique, mais pouvant aussi s'imbriquer.

Le traitement traditionnel des textes littéraires (notamment l'explication de textes), bien que toujours présent dans les pratiques, manuels et formes d'examens, pourrait être remplacé par d'autres modalités qu'il faudrait, d'après l'auteur, privilégier en tenant compte de la nouvelle réalité sociale. En effet, il souligne la nécessité, pour la didactique des langues, de s'adapter à des sociétés multilingues et multiculturelles.

Parce qu'il répond au principe didactique de l'homologie fin-moyen, le projet pédagogique ou social serait la forme privilégiée de la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Par ailleurs, toutes les logiques documentaires applicables aux textes littéraires (voir *supra*), peuvent s'intégrer naturellement dans l'agir complexe, propre à la pédagogie de projet (Puren, 2016).

On retrouve dans cette position, les échos théoriques de la recherche sur les tâches en didactique des langues. Prenant appui sur la théorie de l'activité (Béguin & Clot, 2004 ; Springer, 2009), Narcy-Combes et Narcy-Combes (2018) préconisent des tâches complexes, holistiques, permettant une action individuelle inscrite dans un environnement complexe socio-affectif et socio-cognitif. « Les interactions entre l'individu et son environnement, mais aussi

entre les participants à la tâche, permettent la confrontation, la mise en commun des interprétations, la collaboration, voire les interrogations et contradictions qui feront émerger la construction d'une forme de savoir contextualisé et situé à travers l'activité » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018, p. 189).

Nous pourrions, effectivement, considérer les apprenants comme des agents dans le champ social de la littérature (Puren, 2012a), mais cela soulève, à nos yeux, quelques questions quant à la spécificité des textes poétiques. Outre la finalité non pratique de la littérature (Eco, 2003 ; cf. 1.1.1.), le propre de la poésie semble être, pour beaucoup, son existence hors du champ social, et qui n'exige, justement, aucune action (cf. 1.6.3.). Il s'agit d'une manifestation esthétique qui n'obéit pas à la logique des interactions sociales. Dans quelle mesure pourrait-on, alors, concilier cette spécificité de la poésie avec des activités ou actions de nature sociale ?

Approches sensibles et artistiques

Une autre orientation forte dans la réflexion sur les approches de la littérature a trait au plaisir sensible de la littérature « incarnée ».

Il s'agit de réconcilier les apprenants avec la saveur des mots (Médioni, 2017) pour qu'ils puissent éprouver le plaisir de lire ou d'écrire. Le plaisir de lire peut provenir de « l'investissement de soi dans le texte, la recherche de l'émotion, l'engagement de la sensibilité » (Séoud, 1997, cité par Riquois, 2010, p. 48), mais aussi, et surtout dans le cas de la poésie, du fait d'incarner le texte en lui donnant une voix, via l'oralisation (cf. 1.5.).

C'est aussi une des pistes de Kramsch (2009) qui s'interroge sur la manière dont on peut favoriser le désir des apprenants pour la langue et propose de se tourner vers ses aspects esthétiques et vers l'expression artistique. Rappelons que l'auteure suggère, entre autres, de lire des textes littéraires à voix haute, de réciter des poèmes, de les faire mémoriser, et d'encourager les élèves à trouver de la beauté dans la langue (cf. 3.1.2.2.).

En ce qui concerne les approches artistiques on peut distinguer, d'une part, la mise en lien des différentes formes d'expression artistique dans l'étude de la littérature (en réception ou en production), et d'autre part, les pratiques artistiques en elles-mêmes (comme l'écriture créative).

Dans ses préconisations relatives aux choix pédagogiques à propos de la littérature, Médioni (2017) préconise : « des mises en relation constante : un poème et un tableau ; un peintre et un poète ; un architecte, un écrivain et un peintre ; une musique et un texte…Parce que penser, c'est mettre en relation » (Médioni, 2017, p. 47). Le recours à d'autres formes ou

pratiques artistiques peut élargir le spectre des moyens d' « entrer » dans le texte littéraire, autres que le commentaire (Médioni, 2005).

On retrouve la même idée chez Kramsch (2009) : « *other modes of expression such as drama, reader's theatre, drawing, painting, or playing music can be incorporated into regular activities, as alternative ways in which students may display their understanding of a poem, a short story, an idiom, or a theme* » (Kramsch, 2009, p. 204).

Par ailleurs, de nombreuses recherches visent à noter des rapprochements et des articulations entre le domaine des arts (littérature, arts visuels, musique, arts de la scène, arts multimédia…) et la didactique des langues (cf. Pauzet, Bouvier-Laffitte, & Ulma, 2013, 2014), mettant en avant les mêmes finalités : une sensibilisation à l'altérité et au dialogue interculturel. Le domaine de l'art englobe, dans cette approche, à la fois les œuvres d'art existantes et les pratiques artistiques. Les travaux de Joël Aden (2009, 2015) sur la créativité artistique à l'école et plus particulièrement dans le domaine de l'apprentissage des langues, sont également représentatifs de cette approche.

Dans le cas de la littérature, les pratiques artistiques concernent souvent l'écriture créative. Une vision intéressante à cet égard est apportée par Médioni (2005). S'inspirant des travaux du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) Provence (1990), l'auteure avance que l'écriture peut préparer les élèves à entrer plus facilement dans un texte littéraire. Plus précisément, l'écriture donne des grilles de lecture, car elle met les élèves en situation d'appréhender les enjeux et les obstacles qui sous-tendent toute création.

Nous remarquons enfin, que les approches artistiques qui visent la mise en relation des langues avec divers domaines des arts – tout comme la pédagogie de projet qui s'appuierait sur des liaisons entre plusieurs langues ou matières scolaires – s'inscrivent dans le paradigme de l'interdisciplinarité dans l'éducation qui connaît son renouveau actuellement. Le positionnement épistémologique sur lequel repose l'enseignement interdisciplinaire, considère une connaissance comme pertinente quand elle est intégrée à un réseau permettant de l'appréhender dans sa complexité et ses multiples dimensions (Morin, 2000). Une pensée qui relie, qui cherche des contacts et des transferts entre disciplines, donne du sens et de la portée aux savoirs et compétences. De nombreux chercheurs en didactique des langues ont adopté ce positionnement dans leur travaux (voir, par exemple, M.-F. Narcy-Combes, 2018).

3.3.2. Quelques propositions issues de la didactique de la poésie en L1

La didactique de la poésie en L1 français propose des pistes similaires à celles mentionnées précédemment dans le cas des langues (cf., par exemple, Jeffroy, 2005 pour l'approche sensible et artistique), mais elle ouvre également d'autres perspectives.

3.3.2.1. Objet problématique

Selon Siméon (2003), on pourrait décider d'effacer « le caractère *anarchique* du poème » (Siméon, 2003, p. 10) en institutionnalisant la poésie, c'est-à dire en déterminant un corpus censé représenter l'excellence poétique et en l'accompagnant d'exercices conventionnels de récitation et d'explication de textes. On pourrait aussi renoncer à l'expérience poétique à l'école, en soutenant que la poésie ne devrait pas « se compromettre » dans le processus pédagogique.

Une troisième position, soutenue par l'auteur, consiste à faire du « problème » posé par la poésie, l'argument même de son enseignement.

C'est ainsi, du fait de son caractère « problématique », que la poésie devient l'occasion d'une autre relation avec la langue (Debreuille, 1995), celle de redécouvrir le langage (S. Martin, 2010).

3.3.2.2. Didactique « du poème » plutôt que « de la poésie »

Nous avons vu dans le chapitre 1 (cf. 1.1.2.), qu'en raison de sa complexité et de la diversité de ses formes, le phénomène poétique échappe à une définition restrictive.

Serge Martin (2010), qui s'interroge sur l'approche de la poésie dans l'enseignement du français, part du constat que l'idée de la poésie et des discours qui l'accompagnent sont pleins de « paradoxes intenables » et nous rendent « schizophrènes » – ce qui pose problème tant aux enseignants qu'aux élèves. Comment, par exemple, gérer la contradiction apparente qui associe contraintes et libertés, autrement dit certains critères formels tels que vers et rimes et certains critères thématiques, tels qu'images et fantaisies ? La liberté et la contrainte ne sont pas les seuls pôles ressentis comme antagonistes ; d'autres tensions peuvent apparaître : « la forme/le contenu ; en prose/en vers ; la facilité/la difficulté ; le court/le long ;

la tradition/le contemporain ; solitaire/solidaire ; l'intraduisible/l'universel ; le sonore/le visuel » (S. Martin, 2010, p. 4).

Pour sortir de l'impasse, l'auteur propose de penser la poésie en termes de textes concrets, « de 'faire poésie' pour et par les poèmes » (S. Martin, 2010, p. 3), en citant Delas (2003) à l'appui :

> Affaire de linguistes, de philosophes, et s'il s'en trouve, de poéticiens, parler de LA poésie n'est peut-être pas vraiment un bon moyen d'accrocher l'attention des élèves. En tout cas pas vraiment les élèves de nos classes d'aujourd'hui. Dans sa classe, avec ses élèves, il me semble que le professeur cherche d'abord à lire/dire/comprendre/aimer/fréquenter des textes concrets, des poèmes. Et que la didactique, donc, qui se définit en partie, dans le domaine qui nous intéresse aujourd'hui, comme recherche des meilleurs moyens de transmettre la valeur des textes poétiques, ne peut être didactique 'de la poésie' mais didactique 'du poème'. (Delas, 2003, cité par S. Martin, 2010, p. 6)

Si nous revenons sur la position de S. Martin (2010) et Siméon (2003) à propos du choix des textes à proposer aux élèves (« herbe folle », cf. 3.2.2.4.), la didactique « du poème » proposée serait, plus précisément, la didactique « du poème pluriel ».

3.3.3. Poésie dans les manuels comme indicateur des pratiques

Après avoir examiné le panorama des regards didactiques sur les approches générales constatées ou proposées de la littérature (ou de la poésie), pouvons-nous préciser quelles sont les approches réellement pratiquées sur le terrain dans la façon d'aborder la poésie ?

Ayant très peu d'éléments de réponses à ce sujet (notre projet d'enquête auprès d'enseignants est en cours), il nous semble intéressant de nous arrêter sur le cas de la poésie dans les manuels scolaires.

3.3.3.1. Au croisement des différentes approches

En analysant l'évolution historique des différentes approches des textes littéraires, Puren (2014) constate la présence de plusieurs logiques (cf. 3.3.1.2.), souvent en parallèle, dans les manuels récents du français langue étrangère (FLE). Pour ce qui est de la poésie, on retrouve cet éclectisme dans les manuels de la L2 anglais.

Prenons quelques exemples issus de manuels relativement récents pour le public qui nous concerne : *New Password 2de* (Didier, 2015), *Community 2de* (Maison des Langues, 2015), *Let's Meet up ! 2de* (Hatier, 2018), *Bloggers 3ème* (Maison des Langues, 2017), *New Enjoy English 3ème* (Didier, 2015).

Dans *Let's Meet up ! 2de* (2018), le texte de chanson rap (*Black Boy Fly* de Kendrick Lamar) est lu et étudié dans une « logique document », avec un guidage assez serré pour accéder au sens du texte en lien avec un dossier thématique sur le rap. Dans la même unité didactique, on proposera aux élèves une tâche, dans une « logique documentation » et en même temps « littéraire » (similaire à l'approche littéraire de Lazar, 1993 ; cf. 3.3.1.1.), celle de créer une anthologie de textes de rap, pour présenter différents artistes de cette forme d'expression vocale.

Dans un autre manuel, *New Password 2de* (2015), nous trouvons une version abrégée du poème *White Man Come* de Ray Is na wi chah, pour une première approche du thème de la conquête de l'Ouest américain (« logique document »). Plus loin, dans le même manuel, la comptine *Solomon Grundy* amène un travail phonologique sur l'accentuation (« logique support » ou approche linguistique de Lazar, 1993).

3.3.3.2. Tendances actuelles

En ce qui concerne les approches générales de la poésie (à distinguer des approches des textes poétiques), quelques tendances semblent se dessiner, bien qu'une étude plus approfondie soit nécessaire pour le confirmer.

Parmi les cinq manuels choisis (voir *supra*), quatre comportent une unité didactique entière à orientation poétique. Dans deux de ces quatre ouvrages, ce sera la seule occasion pour les élèves de rencontrer des textes poétiques. La première tendance semblerait alors être de concentrer le travail sur des textes poétiques dans une seule unité (cf. *Bloggers 3ème*, 2017 ou *Let's Meet up ! 2de*, 2018).

La deuxième tendance consisterait à privilégier les formes contemporaines de manifestations discursives telles que le rap, le slam ou la chanson, fortement liées à la musique et/ou la performance, mais que l'on peut aborder par l'approche poétique. Dans quatre manuels sur les cinq que nous avons sélectionnés, c'est le seul choix de la part des concepteurs pour mettre les élèves en contact avec un phénomène poétique.

Enfin, une troisième tendance semble être une composante créative, de plus ou moins grande ampleur : par exemple, la tâche de création d'anthologie de textes de rap (*Let's Meet*

up ! 2de, 2018), l'écriture d'un poème avec contraintes (*Bloggers 3ème*, 2017) ou l'écriture et la performance d'un slam (*New Password 2de*, 2015).

Nous constatons, d'une manière générale et au-delà des différences entre les manuels, que les choix des concepteurs intègrent certains éléments de l'approche sensible et artistique, ainsi que certaines caractéristiques des tâches complexes (sous forme de projets pédagogiques). De plus, ces choix s'appuient sur différentes logiques et approches ; l'éclectisme y est est bien présent. Cependant, on n'y retrouve pas le souci « du poème pluriel » (voir *supra*) et de la sensibilisation à la diversité des formes poétiques.

3.4. Démarches en question

L'approche plurilingue et pluriculturelle du CECRL nous rappelle les capacités didactiques que permet le croisement des disciplines linguistiques. D'une part, nous savons déjà que le phénomène de nativisation (Andersen, 1983 ; cf. 2.3.2.) va pousser les apprenants à traiter les textes poétiques en L2 en fonction de leurs connaissances, de leurs compétences et des représentations approchées à propos de la poésie en L1. D'autre part, la réflexion didactique autour de l'exploitation des textes poétiques en L1 français, peut potentiellement enrichir la réflexion dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Nous développerons ci-après quelques pistes qui nous semblent transposables.

3.4.1. Lire le poème

Sur le vaste sujet de la lecture des poèmes, plusieurs pistes de réflexions sont engagées.

3.4.1.1. Expérience empirique de la lecture

Tout d'abord, pour certains didacticiens, l'expérience de la lecture poétique est considérée comme un objectif prioritaire par rapport à l'explication d'un texte. Pour S. Martin (2010), au nom de cette expérience empirique de la lecture, on doit « laisser agir les poèmes et les lecteurs » (S. Martin, 2010, p. 9).

> Si l'on veut partir et des poèmes et de l'expérience empirique de la lecture de qui que ce soit avec les poèmes, il semble nécessaire de considérer la lecture avant l'explication, l'œuvre avant le genre ou avant les critères qui la rangent, la jugent, l'identifient. (S. Martin, 2010, p. 7)

Siméon (2003) établit, lui aussi, clairement la distinction entre lecture et explication : « Expliquer un poème n'est pas le lire ». Il associe la lecture à un investissement personnel, un engagement exigeant de toute la personne, et aussi à la compréhension – au sens de Tsvetaeva (comprendre = embrasser, étreindre). Une lecture active d'un poème « fait agir sa polysémie » (Siméon, 2003, p. 11), provoque le doute, le questionnement. Dans ce sens « toute lecture de poème est frustrée » (Siméon, 2003, p. 11), car il est impossible d'épuiser toutes les potentialités impressives et expressives d'un texte poétique (cf. 1.6.6.). L'explication, en revanche, est un discours *méta*, le savoir *sur* la chose. Pour Siméon ce savoir n'est pas sans intérêt, mais le premier enjeu de l'école est de provoquer une implication « non scolarisable » des lecteurs subjectifs. C'est une question de priorité.

Le rôle de l'enseignant dans cette expérience est essentiel : « il crée les conditions d'émergence des modalités de lecture » (Siméon, 2003, p. 11). De plus, « au cœur du débat interprétatif qu'il suscite, il valorise l'autonomie et le pouvoir de décision de l'élève, l'encourage au doute et à la frustration » (Siméon, 2003, p. 11).

Quant aux moyens de lire un poème, ils sont, pour l'auteur, multiples et imprévisibles, car les lecteurs sont tous différents en termes d'imaginaire intime, d'association subjective des idées et d'extrapolation.

3.4.1.2. Opposer comprendre/interpréter et sentir ?

Bien qu'il prône l'importance de la lecture empirique, sans la médiation de l'enseignant, S. Martin (1999, cité par Lançon, 2002), n'accepte pas l'opposition entre saisir et commenter, ou sentir et analyser. Il s'appuie sur Meschonnic (1996) pour qui « opposer *comprendre* à *sentir* est un autre effet du paradigme anthropologique du signe. L'intelligence, c'est ainsi qu'on l'appelle, l'intelligence du texte en augmente le plaisir. » (Meschonnic, 1996, cité par Lançon, 2002, p. 188).

C'est en ce sens que Demougin (2001) postule, au moins dans le cadre de la L1 – précisons-le – « qu'il est possible d'interpréter un texte, sans avoir préalablement élucidé son sens » (Demougin, 2001, cité par Lançon, 2002, p. 189) ; il propose des pratiques langagières dans une attitude interprétative très tôt dans les apprentissages scolaires. Lire, avance-t-il, « c'est ajouter du langage au langage, jouer de l'analogie et de la paraphrase, associer des mots aux mots du texte » (Demougin, 2001, cité par Lançon, 2002, p. 189).

Tauveron (2001), elle aussi, dans le domaine de la didactique de la littérature en L1, refuse que l'interprétation soit « considérée comme une opération cognitive supérieure et postérieure

à la compréhension, hors de portée de jeunes enfants» (Tauveron, 2001, citée par Lançon, 2002, p. 189). Elle postule même qu'il n'est pas possible de comprendre sans avoir interprété.

Houdart (1996), qui va dans le même sens, plaide pour le plaisir interprétatif dans le cadre scolaire, que l'on oppose au plaisir de lire, compris comme « une finalité d'ordre privé et hédoniste » ; elle soutient que « l'adhésion au modèle de la lecture-plaisir par les jeunes les plus démunis culturellement a pour effet de les éloigner encore davantage de cet univers » (Houdart, 1996, cité par Lançon, 2002, p. 189).

En effet, certains didacticiens de la littérature en L1 s'interrogent sur le retour du discours sur la lecture-plaisir comme « projection psycho-affective, de proximité avec les contenus directement émotionnels du texte » (Dufays, 2001, cité par Lançon 2002, pp. 187-188), à l'opposé du commentaire distancié qui « tuerait » ce plaisir.

Pour certains, comme Siméon (1995) ou Briolet (1995), dans le cas des poèmes il faudrait distinguer, du point de vue chronologique et qualitatif, deux pratiques. Avant d'élaborer un discours d'analyse, il conviendrait, au préalable, de mettre le texte « à nu », dans son immédiateté : « Diversité des tons, des genres, des traditions poétiques. Objectif exclusif : la stupéfaction, le plaisir, l'agacement, le refus éventuel, donc la réaction sensible sinon sensitive, bref, l'émotion » (Siméon, 1995, cité par Lançon 2002, p. 188).

Pour Debreuille (1995), l'incarnation du poème par l'oralisation, en lui donnant un corps et une voix – ce qui demande un investissement subjectif – peut être la première nécessité et une manière d'entrer dans un texte et de le déployer, autrement que par le commentaire distancié.

Dans le cas des L2, Médioni (2005), constatant les limites de certaines formes de commentaire et de lectures à voix haute dans les classes (dans les organisations pédagogiques traditionnelles), propose plutôt d'entrer dans les textes par « l'action » (cf. 3.3.1.3.) ou par un travail de mise en voix préparée.

> … une certaine pratique de la littérature et de la poésie à l'école, conçue comme un objet admirable pour lequel il faudrait laisser libre cours à la sensibilité – l'art étant émotion – ou comme objet à commenter essentiellement dans ses aspects stylistiques, peut déboucher sur l'ennui, le décrochage, voir le dégoût de la part de certains élèves. Attendre les réactions des élèves face à ce qui peut paraître passionnant et riche pour l'enseignant, les inviter à « vibrer » avec le poète, peut se révéler un exercice douloureux pour tout le monde, pour les élèves, comme pour l'enseignant. (Médioni, 2005, p. 27)

L'auteure voit la lecture à voix haute comme une activité prématurée et souvent insatisfaisante.

> La lecture à haute voix est trop souvent un exercice imposé de façon prématurée et qui débouche sur une insatisfaction générale : les élèves invités à lire, ou qui se proposent volontairement pour le faire, ânonnent, prononcent mal, dénaturent le texte ; les autres ne comprennent rien, l'enseignant « corrige » et se désespère… Pourquoi ne pas remplacer cet exercice insupportable par un travail de mise en voix, d'interprétation, plutôt que de lecture, ou alors de lecture comme celle que pratique un comédien, qui dit le texte, même s'il l'a sous les yeux ? Pour cela il faut prévoir un temps de préparation pour les élèves qui s'essaient à dire le texte le mieux possible, c'est-à-dire à l'éclairer. (Médioni, 2005, p. 40)

Cette proposition de mise en voix préparée apparaît comme une forme plus élaborée de l'oralisation en tant que découverte, suggéré par Debreuille (1995, voir *supra*). Cependant, la démarche envisagée n'est pas tout à fait la même. Pour Médioni (2005), la mise en voix semble être l'aboutissement du travail de compréhension sur le texte.

Enfin, quant à la lecture à voix haute de l'enseignant pour les apprenants, elle « ajoute du sens et leur permet de prendre des indices supplémentaires par la dramatisation qu'elle introduit ». (Médioni, 2005, p. 30). Elle peut donc contribuer à l'accès au sens du texte.

3.4.1.3. Préparer et accompagner la lecture

Nous avons vu que Debreuille (1995 ; voir *supra*) suggère d'entrer dans la lecture du texte par une oralisation.

En didactique des L2, Collie et Slater (1987), soulignent l'importance de la phase préparatoire dans le but de donner envie aux élèves de lire le texte : « *In particular, when poem is read or listened to for the first time, it is often very important to plan a substantial warm-up activity to arouse the learner's curiosity and involve them in the poem's themes* » (Collie & Slater, 1987, p. 226). Médioni (2005) parle également de la mise en appétit comme d'une étape importante dans la construction d'une situation d'apprentissage, y compris autour de l'art et de la littérature. Il s'agit de susciter l'adhésion de l'apprenant à l'activité de la lecture, autrement dit de « l'enrôlement », pour reprendre le terme de Bruner (1983). Le souci de l'implication de l'apprenant dans l'acte de lecture mérite alors une attention et une réflexion à part.

Enfin, selon Collie et Slater (1987), les activités qui accompagnent le poème devraient encourager une exploration productive du texte. Dans une perspective plus récente, nous

parlerons de l'inscription des activités dans les tâches, ou plus globalement, dans la théorie de l'action (cf. 2.3.3.).

3.4.2. Dire le poème

On revendique souvent, dans la didactique de la poésie, une relation privilégiée de la poésie avec l'oral (Lançon, 2002).

S. Martin (2002) recommande, en priorité, pour les activités autour de la poésie à l'école, de « lire les poèmes en cherchant leur oralité, en cherchant sa voix, ses voix » (S. Martin, 2002, p. 94), car « la voix du poème est une voix plurielle » (S. Martin, 2002, p. 95). Il convient surtout de chercher des articulations individuelles, subjectives, entre corps et langage, la littérature étant appréhendée comme activité d'un sujet, des sujets. C'est pourquoi, d'ailleurs, l'auteur insiste sur l'importance de chercher la voix, plutôt que le « ton » du poème. L'oral peut aussi être vu comme « le canal le plus favorable à une lecture partagée » (Kervran, 2000, cité par Lançon, 2002, p. 191).

Quant à la mémorisation et à la récitation, les points de vue divergent. Pour certains, comme pour Delas (1995), la mémorisation devrait rester une option, pour éviter la récupération de l'objet : « il faut dire pour dire. Si ensuite apparaît une envie plus explicite – apprendre par cœur, tenter certaines expériences, etc. – tant mieux, mais que rien de tout cela ne soit requis d'emblée » (Delas, 1995, cité par Lançon 2002, p. 192). Pour d'autres, l'apprentissage par cœur, au contraire, permet une certaine « transgression » du contenu conceptuel des mots (Bonnefoy, 2000).

> Cette transgression ne s'opère jamais si fort que lorsque le son du vocable a pris le pas sur son sens, se prêtant alors à des rythmes, dans la phrase, où le corps tout entier se met en jeu. (…) Et apprendre par cœur, ce qui est un acte d'oralité, de soumission de la page imprimée à la primauté de la voix, c'est le moyen, en revanche, de s'établir dans ce rythme, dans cette respiration des mots, et d'y rester plus vivant, plus proche de soi. (Bonnefoy, 2000, cité par Lançon, 2002, p. 193)

Cependant, bien que la récitation dans le primaire reste une pratique répandue (cf. enquêtes citées par Lançon, 2002), comme le remarque Delas (1995), elle laisse souvent une mauvaise image de la poésie et de douloureux souvenirs. Par conséquent, Siméon (1999) n'approuve pas une pratique pédagogique ritualisée de l'apprentissage par cœur et propose de

la remplacer par « des jeux de diction brefs, fréquents et ordonnés, et l'expérience de lectures croisées à voix haute » (Siméon, 1999, cité par Lançon, 2002, p. 194).

Ainsi, des expériences sur le terrain cherchent à renouveler les modalités de la récitation (Lançon, 2002). La récitation dialoguée, chorale ou « à la carte » (pour que chaque élève puisse choisir le texte qu'il veut retenir) en sont des exemples (voir Kern, 1998, cité par Lançon 2002).

Une dernière remarque peut concerner le lien entre la mise en voix et la compréhension, lien que nous avons déjà évoqué dans la section précédente. Bien qu'il ne veuille pas opposer comprendre et sentir (voir *supra*), S. Martin (2002) accorde plus d'importance à la recherche personnelle de la voix du poème qu'à la lecture-compréhension, au sens où les élèves lisent seulement ce qu'ils comprennent parfaitement. L'idée selon laquelle la lecture à voix haute serait pratiquée comme l'aboutissement d'un travail de compréhension (cf. Médioni, 2005, voir 3.4.1.2.), ou qu'elle servirait à vérifier la compréhension fine d'un texte, n'est pas soutenue. Elle a un sens en soi, mais par rapport à la compréhension, elle peut être considérée comme un mode d'appropriation d'un texte, autrement dit elle peut aider à le comprendre.

3.4.3. Écrire des poèmes ?

En didactique de la L1, S. Martin (2002) se montre sceptique quant à la « fabrication » des poèmes à l'école. Pour l'auteur, « ce qu'il faut aujourd'hui pour faire de la poésie dans les classes, c'est non en produire, mais en lire » (S. Martin, 2002, p. 94).

Meschonnic (1996) ne pense pas qu'il faille pousser les élèves à écrire, si on veut de cette manière approcher la poésie. Selon l'auteur, la création scripturale « ne peut venir que bien plus tard » après l'expérience de la lecture (Meschonnic, 1996, cité par Lançon, 2002, p. 194). Bien que la création d'un poème puisse venir, entre autres, de la découverte d'un autre poème, l'écriture poétique « ne peut se faire qu'au terme d'une longue et patiente sensibilisation à la poésie » (Sadeler, 1998, cité par Lançon, 2002, p. 196).

L'écriture « à la manière de » peut être critiquée pour sa « décontextualisation » et son insignifiance, si elle se présente comme une pratique ludique, sans véritable enjeu (Allemand & Quet, 1999).

Malgré ces objections, de nombreuses voix revendiquent l'utilité des ateliers d'écriture pratiqués à l'école, non pour former des « producteurs » de poèmes, mais pour former des lecteurs de poésie (Lançon, 2002). Nous retrouvons ici l'idée de l'écriture comme préparation à la lecture (Médioni, 2005). Ceci est d'ailleurs l'un des principes fondateurs du projet

d'écriture des haïkus par de jeunes collégiens (6ème - 5ème) dans un établissement d'éducation prioritaire (Orsini, 2005), repris et adapté pour un public d'élèves allophones nouvellement arrivés (Carré, Collet, Marron, & Prévost, n.d.).

Du point de vue de l'apprentissage des langues, écrire de manière créative et esthétique est une option favorable. Cela se prêterait tout particulièrement à l'exploration des aspects subjectifs de la langue (cf. 2.2.2.) : « *Even though native and non-native speakers alike go beyond the true value of language and draw on its subjective potential, L2 learners, like poets and advertisement designers, are particularly prone to do so* » (Kramsch, 2009, p. 13). De plus, comme les projets d'écriture des haïkus, évoqués plus haut l'illustrent bien, l'écriture poétique semble être accessible à tous les publics.

Une remarque finale, qui fait rarement l'objet de longs commentaires, pose la question de l'évaluation des productions d'écriture créative dans le contexte scolaire. Il n'est pas possible socialement, pour Lançon (2002), de sanctionner une production qui ne reflète pas un « savoir » bien défini ou des « compétences » scolaires bien identifiées : « Évaluer l'imagination, la créativité des productions scolaires paraît *a priori* impossible (Pantanella, 1996, cité par Lançon, 2002, p. 199). Un déplacement vers l'évaluation d'un travail de relecture et de réécriture en passant par les brouillons – ou encore d'une capacité métascripturale (et méta-orale) en s'appropriant des instruments d'appréciation littéraire – s'offrent comme une alternative à l'évaluation de la créativité (cf. Lançon, 2002).

3.5. Poésie à l'école dans la recherche empirique

En regard de la richesse des écrits théoriques s'attachant à la didactique de la poésie en L1, et dans une moindre mesure pour les langues étrangères, la recherche empirique dans le même domaine apparaît quantitativement très modeste. Qu'en est-il de la valeur des analyses fondées sur les données du terrain, face aux discours tenus sur l'enseignement de ou avec la poésie ? Notre propre démarche empirique de recherche pédagogique – exposée par la suite – nous incite à évoquer ici quelques études de terrain relativement récentes, qui rejoignent nos interrogations déjà repérées au cours de notre exploration de la littérature scientifique.

3.5.1. Études sur la poésie en L1

3.5.1.1. Enquête sur les représentations de la poésie en 6ème et 1ère L (Denizeau & Nony, 2002)

Marie-Thérèse Denizeau et Jean-Charles Nony (2002) présentent leurs analyses d'entretiens semi-directifs menés en 1999 auprès d'élèves de 6ème et de 1ère L, ainsi que de leurs professeurs de français (L1) ; ils tentent d'expliciter leurs représentations de la poésie (ces données font partie d'un projet de recherche de plus grande ampleur).

Il ressort de cette enquête que, pour les élèves de 6ème, la poésie est essentiellement perçue par « ce qu'ils font en classe » (par exemple, chercher les champs lexicaux). Le poème est reconnu par sa forme et son style (pas de phrases banales, mais de belles phrases). « La rime est sans conteste le signe de la poésie », remarquent les chercheurs (Denizeau & Nony, 2002, p. 167). D'une manière générale, les représentations des élèves semblent influencées par celles de leur enseignant (on constate une correspondance), mais la poésie en tant que moyen d'expression personnelle, fonction importante pour le professeur, n'est pas perçue par les élèves. Ils sont pourtant souvent confrontés à l'écriture sous des contraintes formelles. Pour les auteurs, « la difficulté réside alors dans l'absence de repères visibles pour de jeunes enfants de ce qui constitue alors la "poéticité" d'un poème, plus discutable et moins évident que des vers et des rimes » (Denizeau & Nony, 2002, p. 169).

En classe de 1ère L, pour les élèves, la représentation dominante de la poésie est liée à la vision romantique : perception subjective, intimiste, sentiments. La liberté du lecteur (« chacun pense différemment dans un poème, dans un livre on est obligé de suivre ») et le parallèle avec d'autre formes d'art (dessin, peinture) sont évoqués. Les élèves disent lire peu de poésie. Quelques pratiques personnelles remplissent une fonction cathartique. Quant à l'enseignante, elle est prise dans une dichotomie difficile à assumer : les exigences du baccalauréat (la scolarisation de la poésie) et une approche plus personnelle du fait poétique. D'une manière générale, si les élèves ont des souvenirs de la récitation à l'école primaire, « le collège est le passage à vide pour la poésie » (Denizeau & Nony, 2002, p. 174). Concernant l'explication de textes, les élèves reconnaissent qu'elle les aide à comprendre, mais ils perçoivent que « comprendre » peut se faire au détriment du fait d'« éprouver » ; notions mises en opposition.

3.5.1.2. Enquête auprès des élèves de 1ère sur les souvenirs des textes littéraires à l'école (Schmitt, 2006)

Il s'agit d'une enquête réalisée en 2003 auprès d'élèves de 1ère (différentes séries confondues, 60 entretiens) qui portait sur les souvenir des textes littéraires abordés à l'école.

L'auteur porte un regard plutôt pessimiste sur les résultats (son article s'intitule « École et dégoût littéraire »). Plus des trois-quarts des souvenirs appartiennent à la prose narrative, les œuvres antérieures à 1950 constituent 2/5e de l'ensemble, et ce sont sur elles que les élèves portent les jugements les plus défavorables.

> Tout se passe comme si le filtre de la mémoire ne retenait que la prose narrative, pour se détourner du reste, ou n'en garder que ce qui dans la pratique obligatoire a été suffisamment désagréable pour ne pas avoir été oublié. (Schmitt, 2006, p. 4)

En ce qui concerne la poésie, elle est présente dans les souvenirs, mais de façon modeste, occupant peu de place dans l'imaginaire des jeunes. Elle renvoit surtout à des états psychologiques ou à une philosophie de l'existence. Les aspects linguistiques, poétiques sont moins marquants que les contenus sémantiques ou symboliques. Les élèves ne se souviennent pas de vers, alors que, comme le remarque l'auteur, les jeunes connaissent de nombreuses paroles de chansons par cœur. La poésie fait partie des genres littéraires pour lesquels les jugements négatifs explicites (les *repulsa*) sont les plus nombreux.

3.5.2. Études sur la poésie en L2

3.5.2.1. Poésie en L2 anglais auprès des étudiants du cycle scientifique (Décuré, 2001)

Au-delà du contexte scolaire, Décuré (2001) relate une expérience pédagogique menée en 1999 auprès d'étudiants de second cycle scientifique à l'université.

L'auteur ne remarque pas de réticence particulière à un poème humoristique de Roald Dahl, mais elle note beaucoup de gêne lors de la récitation d'une partie du texte, et conclut que « la récitation est un bon révélateur de la difficulté que certain(e)s éprouvent à l'oral, même en langue maternelle » (Décuré, 2001, p. 63).

L'enquête auprès de 45 étudiants montre, entre autres, que la moitié des étudiants semblent apprécier la poésie en général, un quart a un avis négatif et un quart exprime une attitude mitigée. Les goûts sont variés et les réserves émises concernent essentiellement la difficulté dans l'accès au sens et les thématiques trop « tristes ». Les pratiques concernant la lecture ou l'écriture varient aussi. « C'est à l'adolescence que l'on écrit des poèmes (14) ou à l'école primaire (7) » (Décuré, 2001, p. 66). Cette pratique semble diminuer par la suite. Parmi les 6 étudiants qui déclarent avoir écrit un poème en langue étrangère, 4 l'ont fait en anglais, « dont un à l'adolescence pour ne pas être compris » (Décuré, 2001, p. 66). 20 étudiants sur 45 disent lire de la poésie souvent ou quelquefois. Baudelaire est le poète le plus souvent cité. Ecouter des poèmes ne fait pas partie de leurs habitudes.

Interrogés sur leur préférence parmi 7 poèmes de genres variés, les étudiants choisissent les poèmes « les plus faciles ». Quand il s'agit de choisir un poème à réciter, plusieurs étudiants préfèrent les paroles de chansons. Dans l'expérience de l'écriture, la moitié des poèmes a des strophes et la moitié rime. Le thème le plus récurrent est l'amour.

3.5.2.2. Le slam en français langue seconde (Vorger, 2012)

Camille Vorger (2012) s'intéresse à l'approche ludique et créative de la poésie à travers la transposition des pratiques du slam dans le contexte scolaire. Le slam, construit dans le mouvement d'aller-retour entre l'écrit et l'oral, serait pour l'auteure « un lieu possible d'une réconciliation avec la langue – voire avec l'école », ainsi qu'« un lieu privilégié d'expression individuelle et de quête identitaire » (Vorger, 2012, p. 1).

Dans sa critique des approches traditionnelles du fait poétique (récitation), Vorger (2012) part du postulat que les ateliers slam peuvent renouveler l'approche de la poésie à l'école et contribuer à libérer l'expression, en influant de manière positive sur le rapport des élèves à la langue et à la poésie.

Une recherche-action menée par Vorger concerne un dispositif accueillant des élèves nouvellement arrivés en France (6-12 ans ; français langue seconde), et plus précisément un atelier slam avec l'intervention d'une slameuse. L'auteure observe dans les productions des élèves différents procédés de créativité lexicale inspirés d'un texte de slam étudié au préalable. Les élèves auraient bien perçu la dimension ludique inhérente au slam (dimension *colludique* – jouer ensemble avec les mots), se seraient investis affectivement dans l'activité d'écriture et de mise en voix de leur slam. En s'appuyant sur Pierra (2006), Vorger (2012) postule que la

pratique du slam peut favoriser l'appropriation linguistique. Enfin, ce projet proposant l'écriture poétique aux apprenants débutants en L2 (langue seconde pour les élèves allophones), rappelle celui de l'écriture des haïkus auprès d'un public similaire dans une section précédente (cf. 3.4.3.).

3.6. Conclusion – synthèse

Dans ce chapitre plusieurs aspects de la didactique de la poésie ont été abordés, en croisant les apports de la didactique de la littérature (ou poésie) en L1 et L2, dans le contexte scolaire français. Les apports théoriques ont été étudiés pour répondre aux questions : « pourquoi ?», « quoi ?» et « comment ?».

Nous avons souligné combien la poésie contribue à la réalisation des objectifs fondamentaux de l'éducation, en représentant la diversité de l'expérience individuelle dans la société, et en ayant des valeurs (éthique, esthétique) et des fonctions (ex. identitaire) propres à toute la littérature. Elle présente aussi de nombreux atouts pour une classe de langue. Outre sa pertinence, sur le plan éducatif, dans la poursuite des finalités de l'enseignement des langues (ex. préparation à la « citoyenneté interculturelle »), la poésie peut contribuer au développement langagier en L2, y compris au développement de la compétence symbolique des apprenants.

La place de la littérature, et donc de la poésie, dans le contexte institutionnel subit des évolutions, mais ne semble pas, à l'heure actuelle, menacée, malgré de fortes orientations pragmatiques de l'usage des langues. La question du répertoire soulève plusieurs problématiques (ex. adaptation au public), et il importe d'être conscient des critères selon lesquels s'opèrent ces choix.

Quant à la manière d'aborder la poésie, nous avons distingué des approches générales (selon les apports de la didactique des L2 et de L1, portant sur les constats et propositions) et quelques démarches spécifiques (lire/dire/écrire un poème). On peut constater que certaines questions ne font pas tout à fait consensus (ex. la récitation, la place et le sens de la mise en voix, le rapport entre comprendre et sentir, l'écriture) et enfin que les focalisations sont différentes selon la didactique de L1 et de L2 – cette dernière étant tournée davantage, nous semble-t-il, vers l'action (tâches, projets).

Les études empiriques à propos de la poésie pointent quelques potentialités et pistes didactiques (ex. écriture créative). Elles mettent aussi en lumière les représentations et attitudes des apprenants aux profils différents vis-à-vis de la poésie. Cela importe dans la mesure où le

rôle de l'école serait – comme le remarque Dufays (2004) au sujet de la littérature en L1 – de développer des connaissances et des compétences de lecture nouvelles, tout en entretenant et suscitant des appétences.

Chapitre 4 Problématique

4.1. Question centrale de recherche

Tout d'abord, nous entendons par problématique « l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ … l'angle sous lequel les phénomènes vont être étudiés, la manière dont on va les interroger » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 81).

Rappelons que la question de départ de ce travail de recherche était formulée comme suit : « Pourquoi et comment aborder le fait poétique en classe de langue ? ».

L'enquête exploratoire auprès des professeurs stagiaires d'anglais, a montré qu'intégrer la poésie dans les situations d'enseignement-apprentissage ne va pas de soi et soulève de multiples interrogations. Quant au travail exploratoire fondé sur des lectures dans des champs théoriques variés – dont notre cadre théorique est l'aboutissement – il a tout d'abord mis en évidence la pluralité des objets poétiques, mais surtout la complexité, aussi bien du concept de poésie que du processus d'acquisition des langues en milieu scolaire. Il a également permis de dégager des liens et des articulations possibles entre la poésie et l'enseignement-apprentissage des langues, pointant des atouts et des potentialités du fait poétique intégré au cours de langue, et aux apprentissages à l'école de manière générale. La valeur de la poésie pour l'individu et pour la société a été prise en compte. Des regards croisés sur la didactique de la poésie (en L1 et en L2) ont permis d'esquisser des pistes possibles d'action pédagogique, mais aussi de mettre au jour des questions en suspens.

Ayant choisi d'explorer la poésie dans une approche globale, sans cibler un auteur, une période ou une esthétique particulière, nous adopterons, pour la suite de notre travail, le regard théorique large et pluriel porté sur les spécificités du fait poétique, mais nous nous limiterons à la poésie relative aux manifestations de nature écrite.

La perspective théorique que nous adopterons au regard de l'enseignement-apprentissage des langues sera celle d'une complémentarité d'approches, privilégiant les théories cognitives de l'acquisition des L2, mais n'excluant pas la perspective socio-constructiviste et socio-culturelle.

L'articulation entre poésie et enseignement-apprentissage des langues sera étudiée sous l'angle d'une relation réciproque : celui des apports potentiels du fait poétique pour l'acquisition des langues et celui de la contribution de l'enseignement-apprentissage des

langues à l'enrichissement du rapport des apprenants à la poésie. Ainsi, la question de départ peut être reformulée de la manière suivante :

Quels peuvent être les atouts potentiels de l'intégration de la poésie dans l'apprentissage des langues et comment les exploiter au bénéfice, à la fois de l'acquisition langagière et du rapport des élèves à la poésie ?

Autrement dit, l'objectif central de la suite de notre travail sera d'interroger empiriquement ce que la poésie, de par sa spécificité, peut présenter comme valeur dans l'apprentissage des langues et comment l'intégrer de manière signifiante dans un contexte d'apprentissage donné, pour qu'elle réponde au bénéfice à la fois du développement langagier et du rapport des élèves à la poésie.

Comme nous l'avons indiqué dès l'introduction, la phase empirique de notre travail a connu trois étapes qui ont reflété l'évolution de notre cheminement, aussi bien conceptuel que méthodologique. Ce déploiement en trois mouvements correspond à la diversité des perspectives que le cadre théorique pluriel et systémique a pu nous ouvrir. Par rapport à notre question centrale de recherche, chaque étude s'attache à des sous-questions de recherche et aux éléments du modèle d'analyse qui lui sont propres (cf. Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

4.2. Étude 1

La première étude s'intéresse principalement à la poésie en tant que poèmes d'auteurs (anglophones dans notre cas), pouvant être considérés comme *input* langagier spécifique et répondant à l'apprentissage des langues dans sa dimension de développement lexical.

En effet, selon la perspective littéraire, les poèmes sont conçus pour provoquer la lecture répétée (Attridge, 2004 ; Rabaté, 2013 ; Vaillant, 2013 ; H.G. Widdowson, 1992) ; l'usage du langage poétique « attire l'attention sur lui-même » (Jakobson, 1963, 1977 ; Joubert, 1999), en mettant en valeur certains éléments du message (Leech, 1980), et les aspects formels des poèmes peuvent favoriser la mémorisation (Briolet, 2002 ; Joubert, 1999 ; Vaillant 2013).

D'autre part, les connaissances en langue relèvent essentiellement d'un système mémoriel et lexicalisé (N. Ellis, 1994, 2001, 2002, 2005, 2006), la répétition fréquente des items dans la mémoire de travail a un impact sur la mémorisation à long terme (R. Ellis, 2008). D'une manière générale, l'acquisition dépend de la fréquence avec laquelle un élément linguistique

est disponible au traitement (N. Ellis, 2007). De par leur spécificité (cf. *supra*), les textes poétiques peuvent se prêter à la répétition et à la mémorisation et ainsi contribuer au développement langagier.

En outre, le repérage (*noticing*) est un processus qui joue également un rôle dans l'acquisition (Schmidt, 2001 ; Sharwood Smith, 1993). La spécificité du langage poétique (mise en avant, mise en relief, cf. *supra*) pourrait faciliter le repérage dans l'*input* de nature poétique.

Au vu de ces éléments, l'étude sera prioritairement guidée par la question de recherche suivante :

- Q1 : Dans quelle mesure les tâches de mise en voix des textes poétiques peuvent-elles favoriser l'acquisition lexicale ?

En partant du croisement des apports théoriques présentés précédemment, nous associerons à cette première question l'hypothèse générale (H1) qu'une tâche de mise en voix d'un texte poétique, avec ou sans mémorisation intentionnelle, peut constituer une technique efficace d'acquisition lexicale (autrement dit, peut contribuer de manière significative au développement langagier lexical).

Au-delà des aspects acquisitionnels, et de manière complémentaire, il sera intéressant de savoir si l'exposition des apprenants à des tâches de mise en voix des textes poétiques pourrait avoir un impact sur leur rapport à la poésie, ainsi que d'évaluer leur perception de ces tâches associées à des textes particuliers. Ainsi, nous pouvons formuler deux autres questions de recherche relatives à cette étude :

- Q2 : L'exposition des apprenants à des tâches de mise en voix des textes poétiques peut-elle avoir un impact positif sur leur rapport à la poésie ?
- Q3 : Comment les apprenants perçoivent-ils les textes poétiques et les tâches de leur mise en voix ?

En effet, en s'appuyant sur l'approche de la didactique « du poème » comme meilleur moyen de transmettre la valeur des textes poétiques (Delas, 2003 ; S. Martin 2010), ainsi que sur les effets supposés de la lecture littéraire sur le passage à l'écriture (Barthes, 2002 ; Joubert, 1999), nous pourrions penser que le contact avec des textes poétiques aurait un impact positif sur la relation que les apprenants entretiennent avec la poésie. Toutefois, ces effets peuvent exiger du temps (Meschonnic, 1996 ; Sadeler, 1998), les représentations de la poésie peuvent gêner son enseignement (Delas, 1990) et les apprenants peuvent ne pas percevoir de sens social

et affectif dans les activités proposées (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018).

D'une manière générale, l'objectif de ces questionnements à visée compréhensive sera d'identifier les freins et leviers potentiels pour l'exploitation des poèmes et la manière d'aborder le fait poétique auprès du public adolescent en milieu scolaire, au bénéfice du développement langagier et de l'enrichissement du rapport à la poésie.

4.3. Étude 2

L'étude suivante, à visée compréhensive, aborde la poésie sous l'angle de l'expérience empirique de la lecture poétique (S. Martin, 2010) et s'intéresse à l'apprentissage des langues dans sa dimension socio-cognitive, à travers les interactions langagières considérées comme facteur favorisant l'acquisition de la langue (Long, 1996 ; Swain, 1985 ; Randall 2007, cité par Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018).

Il s'agit d'interroger la spécificité de la lecture poétique, et notamment l'indétermination de la signification (Barthes, 2002 ; Leech, 1980 ; H.G. Widdowson, 1992), qui pourrait créer un déficit d'information (ici de compréhension/interprétation ou opinion) permettant de donner du sens et de stimuler les interactions (Long, 1996 ; Swain 1995).

Dans la continuité de l'étude 1, la nouvelle recherche vise également à identifier ce qui caractérise le rapport des apprenants à la poésie, et cherche à savoir dans quelles conditions un contact assez régulier avec des textes poétiques peut influencer positivement ce rapport. En effet, les apports théoriques soulignent l'importance de la prise en compte des représentations et des attitudes des apprenants dans tout dispositif d'apprentissage (Castellotti & Moore, 2002 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018). Ils mettent aussi en évidence le lien entre l'implication des apprenants, relative aux ressorts motivationnels de l'apprentissage (Viau, 2000), et l'acquisition (V. Cook, 2008, cité par Bozhinova et al., 2017). Ainsi, chercher à identifier les points d'appui et de blocage à prendre en compte dans l'approche de la poésie en classe de langue semble être d'une grande importance.

L'objectif de cette étude sera alors de fournir des éléments de réponses aux questions de recherche suivantes :

- Q1 : Dans quelle mesure les activités collectives qui suscitent le partage de l'expérience empirique de la lecture des poèmes peuvent-elles contribuer à la fois au développement langagier et à la sensibilisation à la spécificité du langage poétique ?
- Q2 : Qu'est-ce qui caractérise le rapport des apprenants à la poésie ?

- Q3 : Le contact avec des textes poétiques en L2 peut-il avoir un impact sur le rapport à la poésie ?
- Q4 : Comment les apprenants perçoivent-ils différents poèmes et les activités afférentes ?

4.4. Étude 3

L'étude 3, elle aussi à visée compréhensive, aborde principalement la poésie à travers la spécificité du langage poétique, qui est un phénomène universel, aux manifestations plurielles, et du point de vue de la perspective de l'écriture poétique. Elle s'intéresse à l'apprentissage de la L2 dans sa dimension formelle, linguistique (surtout lexicale, dans la continuité de l'étude 1) ainsi que subjective et symbolique (Kramsch, 2009).

Dans le but de réfléchir à de nouvelles pistes quant à l'exploitation de la poésie en L2 (qui favorisent le développement langagier et l'évolution positive du rapport à la poésie), l'objectif principal poursuivi par la phase empirique de cette étude sera d'évaluer le potentiel acquisitionnel d'une tâche d'écriture créative de type poétique en langue étrangère.

En effet, aborder la poésie par une approche artistique de l'écriture pourrait favoriser la motivation par le biais du facteur d'autodétermination (Lieury, 2010 ; Viau, 2000), être une source de plaisir sensible (Barthes, 2002) et permettre un usage subjectif de la langue, contribuant ainsi au développement de la compétence symbolique (Kramsch, 2009) ceci, tout en préparant, en même temps, une entrée plus facile dans la lecture ultérieure des textes littéraires (Médioni, 2005).

Dans la continuité des études précédentes, et au vu des apports théoriques déjà mentionnés (cf. *supra*), il sera également question d'approfondir notre compréhension du rapport que les apprenants peuvent entretenir avec la poésie. Ainsi, les résultats pourront être mis en regard avec les études similaires à ce sujet (Décuré, 2001 ; Denizeau & Nony, 2002 ; Schmitt, 2006).

Enfin, toujours dans le prolongement des études précédentes, il s'agit d'évaluer l'impact des nouvelles formes d'activités sur ce rapport, ainsi que de s'intéresser à la perception de celles-ci, associées à des textes particuliers.

Autrement dit, nous chercherons des éléments de réponses aux questions de recherche suivantes :

- Q1 : Dans quelle mesure une tâche d'écriture créative poétique peut-elle contribuer à la fois au développement langagier et à la sensibilisation à la spécificité du langage poétique ?
- Q2 : Quel rapport les apprenants entretiennent-ils avec la poésie ?
- Q3 : Une approche plurielle, réflexive et créative de la poésie peut-elle avoir un impact sur le rapport des apprenants à la poésie ?
- Q4 : Comment les apprenants perçoivent-ils différents poèmes et les activités afférentes ?

Il conviendra à présent d'expliciter les choix méthodologiques relatifs aux moyens mis en œuvre pour aborder, de manière empirique, toutes ces questions. Quelques considérations générales à propos de l'approche méthodologique adoptée et de la posture du chercheur précèderont la description des démarches spécifiques pour chaque étude.

DEUXIÈME PARTIE : PARTIE EXPÉRIMENTALE

Chapitre 5 Choix méthodologiques dans un contexte scolaire

5.1. Cadre méthodologique général

5.1.1. Approche méthodologique

Les formes de recherche en didactique des langues sont multiples. Dans ce domaine complexe où les objets de recherche peuvent être de nature très variée, un consensus méthodologique n'est pas de rigueur (Demaizière & Narcy-Combes, 2007), toute dictature méthodologique étant déconseillée (Jordan, 2004, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2005), et la pluralité des approches étant souvent proposée comme nécessaire (Jordan, 2004, cité par Grosbois, 2007).

Pour certains, c'est la recherche-action qui est considérée comme le type de recherche « le plus adapté » ou « privilégié » en didactique des langues (Montagne-Macaire, 2007 ; J.- P. Narcy-Combes, 2005 ; Véronique, 2007), alors que d'autres plaident pour une place plus importante de l'expérimentation (Tricot, 2007).

Certains auteurs soulignent l'importance du positionnement du chercheur dans les choix méthodologiques (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 ; J.-P. Narcy-Combes, 2005). Par exemple, une posture plutôt explicative motiverait une méthodologie relevant de la nomothétie (le terrain), souvent associée à l'expérimentation et aux traitements quantitatifs, tandis qu'un positionnement plutôt compréhensif ferait appel à une méthodologie idiographique (un terrain) et aux traitements qualitatifs des données issues des observations (J.-P. Narcy-Combes, 2005).

Cependant, ces deux approches, souvent présentées comme diamétralement opposées, ne sont pas forcément antagonistes et ne s'excluent pas nécessairement. En s'appuyant sur Juan (1999), Demaizière et Narcy-Combes (2007) voient des atouts dans la notion de complémentarité des approches.

C'est dans cette complémentarité des approches que nous situons notre travail de recherche, qui, constitué de trois études, reflétant un cheminement à la fois conceptuel et méthodologique, fait appel à des modalités de recherche variées : celle qui s'appuie sur les caractéristiques de la quasi-expérimentation, comme celle qui s'approche de la recherche-action. Le point commun entre ces modalités est qu'elles reposent sur l'intervention, qui implique la proposition et la mise en œuvre d'un dispositif didactique.

Globalement, et bien que nous fassions appel dans une des études à la quasi-expérimentation, il nous paraît alors cohérent de qualifier l'ensemble de notre travail de recherche-intervention. Pour Merini et Ponté (2008), la recherche-intervention dans le domaine de l'éducation – appréhendée comme « mode d'interrogation des pratiques » (Merini & Ponté, 2008, p. 77) – se caractérise par sa visée avant tout épistémique. Sa dimension transformative (amélioration des pratiques) reste présente, bien que moins motivée par la résolution des problèmes ou des innovations didactiques, que la recherche-action.

5.1.2. La recherche en classe de langue menée par le praticien-chercheur

Le principal terrain de recherche empirique des trois études qui composent notre travail est une classe de langue, où l'apprentissage est situé dans un contexte concret (*classroom research*, Dörnyei, 2007).

Selon Véronique (2007), dans le domaine francophone les travaux des didacticiens de langue sur l'acquisition en classe restent moins développés que dans les contextes anglophone (*second language classroom research*) ou germanophone (*Sprachlehrforschung*). Les études de ce type cherchent à identifier et à mieux comprendre les rôles des différents acteurs dans les interactions en classe, l'impact que certains types d'enseignement peuvent avoir sur les apprentissages, et les facteurs qui favorisent ou freinent l'apprentissage (Lightbown, 2000, cité par Dörnyei, 2007).

Pour Dörnyei (2007), il s'agit d'un terrain complexe, aux caractéristiques spécifiques, qui influencent la façon dont on peut mener un travail de recherche et qui peut présenter de nombreuses difficultés et défis. L'auteur remarque que, « *although doing good research is never easy, it appears that the inherent difficulties of classroom investigations are a salient*

feature of this particular research type usually underplayed by research reports and methodology texts » (Dörnyei, 2007, p. 177).

Parmi les difficultés évoquées par Dörnyei (2007) et liées à ce terrain spécifique, on trouve, entre autres, la différence entre les besoins et attentes des apprenants et des chercheurs, la stabilité des effectifs, l'adhésion des apprenants au projet de recherche ou des considérations éthiques – par exemple, « *Not only may students* not *benefit from participating in our research, but in fact the project may have* harmful effects *on their development* » (Dörnyei, 2007, p. 190).

Cependant, les difficultés et limites inhérentes à la recherche en contexte scolaire reflètent la réalité du terrain.

La complexité du terrain peut être appréhendée comme étant l'interdépendance d'un contexte « éducatif » (d'enseignement-apprentissage) et d'un contexte « social » dans une salle de classe, ces deux facteurs interagissant avec le processus complexe de l'apprentissage.

> *It is common to distinguish at least two broad dimensions of the classroom environment, the 'instructional context', which concerns the influences of the teacher, students, curriculum, learning tasks, and teaching method, amongst other things, and the 'social context', which is related to the fact that the classroom is also the main social arena for students, offering deeply intensive personal experiences such as friendship, love or identity formation. These two contexts are interdependent and also interact with the complex process of* learning … (Dörnyei, 2007, p. 186)

Cette complexité et la richesse de l'environnement de la classe se reflètent également dans le modèle théorique (É-P-R) des interactions scolaires de Vinatier (2013), qui repose sur les tensions entre enjeux épistémiques (É), enjeux pragmatiques (P) et enjeux relationnels (R) (cf. 2.3.4.).

C'est d'ailleurs cette complexité du terrain qui justifiera la pertinence des apports de nombreuses disciplines académiques dans les recherches en éducation.

Notre recherche ne partage pas le caractère collaboratif souvent associé à une recherche-action (cf. Montagne-Macaire, 2007) et n'est pas, non plus, une recherche-intervention partenariale au sens de Merini et Ponté (2008). Le chercheur est en même temps le praticien, et la recherche n'est pas un projet collectif.

Dans le cas où l'enseignant est en même temps le chercheur, le maintient de l'objectivation, indispensable à la finalité d'un travail scientifique, impose une vigilance particulière. L'implication directe dans un travail, où le chercheur peut être perçu comme « juge et partie », constitue un biais et une limite dont il faut être conscient. Des communications et échanges réguliers avec d'autres doctorants et chercheurs, lors des séminaires de recherches par

exemple, restent un des moyens aidant à veiller à la distanciation et l'objectivation nécessaires (Bozhinova, 2016). Une triangulation de la recherche, pour que des sources indépendantes puissent confirmer les résultats, est aussi une réponse possible à ce problème (Véronique, 2007).

Il est intéressant de noter que le problème, pour l'enseignant, d'être à la fois « juge et partie », n'est pas mis en avant par Dörnyei (2007). C'est plutôt le manque d'expertise scientifique et de motivation pour mener une recherche chronophage qui seraient les causes d'un nombre réduit de recherches de ce type et les raisons pour lesquelles des variantes collaboratives se sont développées.

> *Traditionally, the teacher-researcher link was taken so seriously in this area that only research done by the teacher him/herself was considered action research proper. However, after it was realized that it is often unrealistic to expect teachers to have the expertise to conduct rigorous research, scholars started to emphasize the collaboration between teachers and researchers.* (Dörnyei, 2007, p. 191)

L'intérêt des enseignants œuvrant dans le cadre d'études universitaires (comme dans notre cas ou en formation initiale des enseignants), peut susciter des initiatives qui s'ajoutent aux recherches-interventions collaboratives d'une ampleur plus importante.

5.1.3. De la méthodologie mixte, pragmatique et flexible aux résultats contextualisés

De nombreux chercheurs travaillant en milieu scolaire soulignent la pertinence des méthodes mixtes de recueil des données. « *Classroom researchers appear to be increasingly reluctant to restrict themselves to a single data collection technique, or even a single research paradigm* » (Nunan, 2005, p. 237, cité par Dörnyei, 2007, p. 186).

Des visées à la fois compréhensive (description) et explicative se voient souvent combinées, tout comme les approches qualitative et quantitative dans le traitement des données. À l'instar de nombreuses recherches (par exemple, Duff & Early, 1996 ; Turner & Meyer, 2000, cités par Dörnyei, 2007), notre travail adopte cette approche méthodologique plurielle.

Compte tenu de la spécificité du terrain en milieu scolaire (voir *supra*), la méthodologie de recherche sera flexible et pragmatique, en ce sens qu'elle prendra nécessairement en compte la réalité du contexte – avec ses contraintes, ses aléas et la complexité des différents enjeux dans les interactions scolaires (cf. Vinatier, 2013) – à laquelle s'ajouteront les enjeux de la

recherche. En effet, « … il n'y a pas deux recherches-actions qui se déroulent de manière identique, car celles-ci sont éminemment flexibles et fonction du contexte » (Montagne-Macaire, 2007, p. 98).

Dans la mesure où la réalité du terrain n'est pas identique d'une recherche à l'autre, les résultats d'une recherche en milieu scolaire, comme en didactique des langues d'une manière générale, seront fortement contextualisés (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018). Cependant, la visée reste double, herméneutique et nomothétique, car « *in "intervention" research …, an initial question is to determine what is predictible (nomothetic) and what is context-specific* » (J.-P. Narcy-Combes, 2015, p. 174).

La question de la validité et de la valeur des connaissances produites peut ainsi être abordée du point de vue de l'authenticité.

> Si les résultats d'une intervention renseignent bien sur le contexte précis dans lequel s'est joué la scène, il n'est pas toujours possible de vérifier la transférabilité des analyses à d'autres cas. On validera au moins le cas étudié et ce de manière exhaustive. Ce qui fait écrire à Catroux que *l'authenticité peut alors servir de substitut à la validation des conclusions* (Catroux, 2002). (Montagne-Macaire, 2007, p. 114)

En somme, la recherche-intervention « témoigne de l'importance du contexte dans la recherche en éducation » (Merini & Ponté, 2008, p. 93).

5.2. Étapes de la recherche-cheminement – vision d'ensemble

5.2.1. Points de convergence des trois études

5.2.1.1. Interventions et publics

Les trois études qui constituent notre travail empirique, malgré leurs différences méthodologiques, reposent chacune sur une intervention didactique provoquée par le praticien-chercheur auprès d'une cinquantaine d'élèves âgés de 13 à 16 ans. Cette intervention didactique de recherche fait partie intégrante du dispositif méthodologique mis en place. Les différentes approches et méthodes de collecte et d'analyse de données tentent de comprendre et de mesurer les effets produits par ce dispositif. Orientées par les questions de recherche spécifiques (cf. chapitre 4) et correspondant aux pistes théoriques qui ont attiré notre attention, les activités

proposées aux apprenants s'appuyaient, dans une certaine mesure, sur ce qui existe déjà dans les matériels pédagogiques pour enseignants (ex. manuels, ouvrages pédagogiques).

Le temps d'investigation a été variable pour chaque étude, mais n'a pas excédé une année scolaire et les apprenants correspondaient aux deux groupes classe que nous avions en charge en tant qu'enseignante titulaire des établissements concernés. La première étude (désormais étude 1) s'est déroulée sur l'année scolaire 2013-2014 dans un collège, et concernait deux groupes d'élèves de 3ème. L'étude suivante (désormais étude 2) a eu lieu dans un lycée pendant l'année scolaire 2015-2016 auprès de deux groupes d'élèves de seconde. Quant à la dernière étude (désormais étude 3), elle a été engagée dans le même lycée durant l'année scolaire 2016-2017, et a également impliqué deux groupes d'élèves de seconde.

Rappelons, que les formats et les liens entre ces études résultent d'une évolution à deux niveaux. L'ensemble reflète un processus d'appropriation conceptuelle des phénomènes étudiés (de la poésie et de l'enseignement-apprentissage des langues), ainsi qu'un processus de formation méthodologique d'un chercheur débutant.

5.2.1.2. Contexte du milieu scolaire

Afin de fournir les éléments les plus saillants sur le contexte dans lequel les études ont été réalisées, il convient tout d'abord de préciser que les deux établissements concernés (un collège et un lycée) sont proches, et situés dans une même commune limitrophe d'une grande ville de l'ouest de la France. La commune est connue pour sa grande mixité sociale et les deux établissements sont situés près d'un des quartiers les plus pauvres de l'agglomération.

Dans le cadre de l'étude 1, il s'agit d'un collège public de taille moyenne construit dans les années 1970. En septembre 2013 il comptait 450 élèves environ (la capacité étant de 600 élèves), dont une structure de quatre classes SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) et une classe ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire). Le collège présente une grande mixité socioculturelle et le profil d'un « établissement à favoriser ». Pendant l'année scolaire 2009-2010, 35% des élèves étaient boursiers, alors qu'en 2013-2014 ce chiffre a atteint 40%. En 2013 le collège comptait près de 50% d'élèves venant de milieux dits défavorisés, pour une moyenne départementale de 30%.

Pour les études 2 et 3, le contexte de l'établissement est celui d'un lycée polyvalent. Ce lycée général et technologique compte environ 1460 élèves, avec 12 à 14 classes de seconde en général et, dans le cycle terminal, la présence des séries S, ES, L, STI2D et STL. Le profil plutôt scientifique du lycée est renforcé par la présence de formations post-bac : les BTS en analyses

médicales, fluides-énergies-domotique et technico-commercial, ainsi qu'une classe préparatoire aux concours paramédicaux. Le lycée propose également une section européenne (anglais) et une section sportive scolaire (volley, foot). Un lycée professionnel de 750 élèves environ fait partie de l'ensemble scolaire. Le lycée est doté d'un internat.

Les taux d'admission au baccalauréat général pour les sessions 2015 et 2016 se situent entre 93 et 94%, pour une moyenne nationale de 91,5%. Le taux de non passage en première à l'issue de la seconde générale et technologique s'élevait à 15,5% en 2015 et à 11,1% en 2016.

5.2.1.3. Cadre institutionnel

L'enseignement de l'anglais dans le secondaire s'appuie sur les programmes adossés au CECRL. Pour les groupes de nature hétérogène (qui peuvent atteindre 35 élèves), les objectifs communs théoriques sont néanmoins définis. Une progression de A2 vers B1 en 3ème et l'atteinte du niveau B1 en 2de sont attendues. L'ancrage culturel des contenus est orienté par des thématiques larges : « L'ici et l'ailleurs » pour la classe de 3ème (au moment de la réalisation de l'étude 1, avant la réforme du collège de 2016) et « L'art de vivre ensemble » en classe de 2de. À ces deux niveaux, trois séances de 55 minutes environ par semaine sont dédiées à l'enseignement de la langue vivante 1 (LV1). Les démarches pédagogiques varient, mais les orientations des corps d'inspections favorisent un fonctionnement par « séquences » (unités didactiques) ou projets (mis en avant dans les nouveaux programmes). L'approche privilégiée du CECRL, dite « actionnelle » est recommandée et reprise dans les programmes.

5.2.2. Étude 1

5.2.2.1. Approche dominante et procédure de collecte des données

La démarche méthodologique choisie pour la première étude est celle de la quasi-expérimentation (cf. Dörnyei, 2007), impliquant un groupe d'apprenants, dit « expérimental » et un autre groupe, qualifié de « témoin ». L'approche est essentiellement déductive et la posture dominante est alors explicative ; cherchant des relations de cause à effet et orientée vers la vérification d'une hypothèse. La posture compréhensive vient en complément pour évaluer l'impact et dresser le bilan de l'intervention didactique.

Afin d'aborder la première question de recherche de manière empirique et tenter de vérifier l'hypothèse avancée (cf. chapitre 4), un seul groupe d'élèves (groupe 1, dit expérimental) a réalisé des tâches de mise en voix de poèmes. L'analyse des caractéristiques des deux groupes en amont (cf. 5.3.1.2.), et notamment le niveau initial de langue, nous a indiqué que les deux groupes, malgré quelques différences, permettaient une perspective comparatiste dans le cadre d'une quasi-expérimentation.

Selon le protocole retenu, à cinq moments de l'année, entre novembre 2013 et avril 2014, un groupe d'apprenants (groupe 1) a dû réaliser des tâches intégrant la mise en voix de poèmes (5 tâches en tout), alors que le deuxième groupe (groupe 2) a été confronté, au même moment, à des textes narratifs fabriqués par le praticien-chercheur. Le point commun entre les deux groupes consiste en un certain nombre d'items lexicaux (10 environ), qui apparaissent à la fois dans l'*input* poétique et dans l'*input* narratif fabriqué.

Pour les besoins de cette étude, nous avons considéré ici les deux démarches retenues comme deux « techniques » différentes d'enseignement du lexique, et nous nous sommes intéressée à l'impact de ces deux techniques sur l'acquisition lexicale.

Pour notre hypothèse, nous avons retenu trois indicateurs – un premier correspondant au développement du lexique de reconnaissance et deux autres correspondant au développement du lexique de production.

Le premier indicateur de l'acquisition lexicale retenu correspondait aux résultats des tests QCM de reconnaissance lexicale. Ces tests ont été choisis comme instrument d'observation susceptible de produire des données quantitatives pouvant faire l'objet de traitements statistiques.

« Dans l'observation, l'important n'est pas seulement de recueillir des informations qui rendent compte du concept (via les indicateurs), mais aussi d'obtenir ces informations sous une forme qui permet de leur appliquer ultérieurement le traitement nécessaire à la vérification des hypothèses » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 182).

Face à la limite des données uniquement relatives au développement du lexique de reconnaissance, deux indicateurs de développement du lexique de production ont été ajoutés : des traces du réinvestissement de l'*input* dans des productions écrites (conçues spécialement comme instrument d'observation), et des traces de l'*input* dans des situations de rappel différé libre (suscitées par des questionnaires-bilans intermédiaires). Précisons que les traces du réinvestissement de l'*input* sont considérées comme des indicateurs du développement langagier dans de nombreuses études (voir, par exemple, Bozhinova et al., 2017).

Nous pouvons résumer tous ces éléments de la manière suivante :

- Q1 : Dans quelle mesure les tâches de mise en voix des textes poétiques peuvent-elles favoriser l'acquisition lexicale ?

- H1 : Une tâche de mise en voix d'un texte poétique (avec ou sans mémorisation intentionnelle) peut contribuer de manière significative au développement langagier lexical.
- Indicateurs retenus : Résultats aux tests de reconnaissance lexicale (a). Traces de réinvestissement de l'*input* dans les tâches de productions (b). Traces de l'*input* dans des situations de rappel différé libre (c).

- Méthodes de collecte de données : Tests QCM de reconnaissance lexicale (pour l'indicateur a). Collecte de documents – traces de tâche de production écrite (pour l'indicateur b). Questionnaires-bilans intermédiaires (pour l'indicateur c).

En ce qui concerne la deuxième question de recherche (Q2) concernant l'impact de l'exposition des apprenants à des tâches de mise en voix des poèmes sur leur rapport à la poésie, deux indicateurs indirects ont été choisis :

- l'évolution de l'attirance des élèves pour les poèmes en tant que supports d'apprentissage (mesurée par le moyen d'un pré-questionnaire et d'un post-questionnaire)

- l'engagement dans la tâche optionnelle d'écriture poétique en aval de l'intervention didactique cible (avec deux méthodes de recueil de données complémentaires : une tâche de production écrite et des entretiens semi-directifs).

Dans cette première étude, afin d'éviter le biais de la « désirabilité sociale » dans le contexte d'un rapport social spécifique entre le praticien-chercheur et ses propres élèves (cf. 5.6.3.), le choix des indicateurs indirects avait pour but de ne pas dévoiler l'objet de recherche de manière trop évidente pour obtenir les réponses les plus spontanées et, surtout, signifiantes pour les acteurs.

Pour récapituler :

- Q2 : L'exposition des apprenants à des tâches de mise en voix des textes poétiques peut-elle avoir un impact positif sur leur rapport à la poésie ?

- Objectif : Evaluer l'intervention proposée en termes d'impact positif sur le rapport des apprenants à la poésie.

- Indicateurs retenus : L'attirance des élèves pour les poèmes en tant que supports d'apprentissage (a). Engagement dans la tâche optionnelle d'écriture poétique (b).
- Méthodes de collecte de données : Questionnaires : pré-questionnaire et post-questionnaire (pour l'indicateur a). Collecte de documents – traces de tâche de production écrite (pour l'indicateur b). Entretiens semi-directifs (pour l'indicateur b).

Le fondement théorique qui sous-tend le choix du deuxième indicateur (b), est une référence à Barthes (2002) et Joubert (1999), selon lesquels le plaisir de lire peut mener au désir d'écrire. Au-delà du constat de l'engagement dans l'écriture poétique, les entretiens avec des élèves investis dans cette tâche peuvent permettre de sonder et de vérifier les motivations. Dans ce but, des entretiens semi-directifs (Van Campenhoudt & Quivy, 2011) ont paru une méthode d'investigation adaptée. Une approche comparatiste impliquant les deux groupes a été retenue pour mettre en perspective les résultats obtenus.

Quant à la question de recherche Q3 (« Comment les apprenants perçoivent-ils les tâches de mise en voix des textes poétiques ? »), elle a été approchée par deux indicateurs relatifs à l'intervention didactique cible de l'étude 1 : l'un orienté vers les textes proposés (le sentiment personnel d'appréciation des textes) et l'autre orienté vers l'activité associée (le ressenti des élèves à propos de la facilité/difficulté des activités proposées). Compte tenu de la démarche quasi-expérimentale, seuls les élèves du groupe expérimental étaient concernés par cette enquête.

Le choix du nombre réduit d'indicateurs était motivé par le souci de ne pas surcharger les élèves de questionnements qui, pour cette étude, sont considérés comme complémentaires. Ces questionnements répondent néanmoins au besoin d'évaluation d'un certain type de textes et d'activités en termes de pertinence et de faisabilité et, par ce biais, ils peuvent permettre d'identifier des points d'appui et de blocage pour exploiter des poèmes en classe de langue.

Pour récapituler :

- Q3 : Comment les apprenants perçoivent-ils les textes poétiques et les tâches de leur mise en voix ?
- Objectif : Évaluer l'intervention proposée en termes de choix des textes et de la faisabilité des activités proposées. Identifier les freins et leviers potentiels pour l'exploitation des poèmes et la manière d'aborder l'usage poétique de la langue auprès du public adolescent en fin de collège.
- Indicateurs retenus : Le sentiment personnel d'appréciation des textes par les élèves (a). Le ressenti des élèves à propos de la facilité/difficulté des activités proposées (b).
- Méthode de collecte de données : Questionnaires : bilans intermédiaires et post-questionnaire.

5.2.2.2. Méthodes de collecte de données et données recueillies

Dans l'ensemble, lors de l'étude 1 les méthodes de production et de collecte de données suivantes ont été utilisées : tests QCM, collecte de documents (traces de productions écrites), enquêtes par questionnaires (pré-questionnaire, questionnaires-bilans intermédiaires, post-questionnaire), et entretiens semi-guidés.

Les données principales recueillies comprennent : 6 séries de tests QCM pour 2 groupes d'apprenants (298 tests en tout), 145 productions écrites, 163 questionnaires (50 pré-questionnaires, 48 post-questionnaires, 65 questionnaires-bilans intermédiaires), 6 entretiens semi-guidés d'une durée totale de 47 min et 35s.

Ces données sont de nature quantitative (métriques, ordinales) ainsi que qualitative (textuelles).

Les données secondaires concernent l'évaluation des caractéristiques de deux groupes d'apprenants en vue d'une démarche de quasi-expérimentation : 52 productions écrites, 101 tests linguistiques de type C-test (voir 5.3.1.2.).

5.2.2.3. Méthodologie du traitement et de l'analyse de données

L'analyse des données a été de type quantitative et qualitative.

Les résultats des tests QCM de reconnaissance lexicale de deux groupes ont été traités à l'aide du logiciel IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). La démarche du traitement de données, menée par nous-même a été accompagnée par un statisticien qualifié. Elle consistait essentiellement en l'application d'un test paramétrique ou non paramétrique dans un but de comparaison des moyennes (cf. 5.3.3.).

Les données quantitatives ordinales dans les questionnaires ont fait l'objet d'un traitement manuel. Quant aux données qualitatives textuelles (questions ouvertes des questionnaires, entretiens), elles ont également été traitées manuellement et leur analyse a mêlé des démarches quantitative et qualitative. Cette analyse s'est appuyée sur « des techniques classées sous le terme générique d'analyse de contenu » (Bardin, 2013, p. 15).

Puisque, pour les trois études composant ce travail de recherche, nous allons souvent fonder nos analyses des données qualitatives sur les procédures d'analyse de contenu formalisées par Bardin (2013), il convient ici de les expliciter. Tout d'abord, il s'agit, selon l'auteure, d'un ensemble d'instruments méthodologiques que l'on peut appliquer à divers

discours, et qui ont pour point commun « une herméneutique contrôlée, fondée sur la déduction : l'inférence » (Bardin, 2013, p. 13). Cependant, l'analyse exige de marquer un temps entre les intuitions premières et les interprétations définitives. Autrement dit, « en tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité » (Bardin, 2013, p. 13). Plus concrètement, pour aboutir à une représentation pertinente du contenu (qui nous permettra une interprétation construite), il est nécessaire de traiter le matériel en le codant. L'organisation du codage correspond à une transformation des données brutes par découpage (choix des unités), une énumération (choix des règles de comptage) et une classification/agrégation (choix des catégories).

En ce qui concerne le découpage, les unités de signification à coder, peuvent être de nature et de taille variables : « thème », « mot », « document »… Dans tous les cas, « le critère de découpage en analyse de contenu est toujours d'ordre sémantique » (Bardin, 2013, p. 135). Contrairement aux unités linguistiques, il ne peut y avoir de définition figée de l'unité thématique, qui ne dépendra pas de manifestations formelles, mais du niveau d'analyse. On peut tout de même préciser que « faire une analyse thématique consiste à repérer des 'noyaux de sens' qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi » (Bardin, 2013, p. 137). Quant à l'énumération, elle peut être réalisée dans l'approche qualitative (indiquer la présence ou l'absence), voire quantitative (ayant recours à des indicateurs fréquentiels – nombre d'occurrences). Enfin, la catégorisation, étape non obligatoire, « a pour objectif premier (comme l'analyse documentaire) de fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes » (Bardin, 2013, p. 152).

5.2.3. Étude 2

5.2.3.1. Approche dominante et procédure de collecte des données

Sur une période de 5 mois (de novembre 2015 à mars 2016), deux groupes-classes de seconde ont participé aux mêmes activités pédagogiques autour de 4 textes poétiques. Contrairement à la première étude, il ne s'agissait pas d'une démarche quasi-expérimentale. Les deux groupes ont subi la même intervention didactique pour augmenter le corpus de

données, tout en permettant une perspective comparatiste dans une recherche fortement contextualisée (cf. 5.1.3.). La posture dominante du chercheur était de type compréhensif.

Comme dans l'étude précédente, dans le cadre de l'intervention didactique de recherche, tous les textes s'inséraient thématiquement dans des unités didactiques plus larges (un texte poétique par unité), entretenant des liens plus ou moins directs avec la problématique et les tâches principales de l'unité (cf. 3.3.1.2. ; « la logique document »).

Parmi les activités proposées suite à une lecture individuelle, des interactions verbales de mise en commun de la réception des textes (réactions, compréhension, interprétations), ont été suscitées et enregistrées, afin d'aborder la première question de recherche de l'étude, fondée sur le potentiel de telles activités.

L'intervention didactique dans son ensemble a été précédée et suivie d'une enquête par questionnaire. Le pré-questionnaire, à caractère exploratoire, cherchait à sonder le rapport des apprenants à la poésie, objet de la deuxième question de recherche. Le post-questionnaire (majoritairement à échelle d'attitude) visait principalement à mesurer l'effet de l'intervention sur ce rapport (troisième question de recherche) et la perception par les élèves des textes et des activités de l'intervention (quatrième question de recherche).

En parallèle de l'intervention, un concours plurilingue de poésie a été organisé dans le cadre du « Printemps des poètes » au mois de mars, en collaboration avec un enseignant de lettres et une documentaliste. Il s'adressait à tous les élèves de l'établissement.

Les choix méthodologiques, en relation avec les questions de recherche qui ont orienté cette étude, peuvent être récapitulés comme suit :

- Q1 : Dans quelle mesure les activités collectives qui suscitent le partage de l'expérience empirique de la lecture des poèmes peuvent-elles contribuer à la fois au développement langagier et à la sensibilisation à la spécificité du langage poétique ?

- Objectif : Évaluer le potentiel des activités de mise en commun orale de la réception des textes poétiques.
- Indicateurs retenus : Épisodes de négociation du sens du poème (a). Indicateurs du développement langagier – reprises de l'*input*, « épisodes relatifs à la langue », dont les « séquences potentiellement acquisitionnelles », ou les indices d'implication (participation, posture) (b). (approche exploratoire)
- Méthode de collecte de données : Observation indirecte par enregistrement audio des interactions orales.

- Q2 : Qu'est-ce qui caractérise le rapport des apprenants à la poésie ?

- Objectif : Identifier ce qui constitue le rapport des apprenants à la poésie dans ses différents aspects.
- Indicateurs retenus : Attitudes, expérience, conceptions/représentations (approche exploratoire).
- Méthode de collecte de données : Enquête par questionnaire (questions ouvertes).

- Q3 : Le contact avec des textes poétiques en L2, peut-il avoir un impact sur le rapport à la poésie ?

- Objectif : Savoir si un contact avec des textes poétiques en L2, dans le cadre d'une intervention didactique donnée, peut influer positivement sur le rapport des élèves à la poésie.
- Indicateur(s) retenu(s) : La déclaration de l'appétence pour les poèmes (a). Le sentiment personnel d'une évolution positive de l'attitude envers la poésie (b). La participation au concours de poésie du lycée (c).
- Méthodes de collecte de données : Enquête par questionnaire (pour indicateurs a et b). Collecte de documents (pour indicateur c).

- Q4 : Comment les élèves perçoivent-ils différents poèmes et les activités afférentes ?

- Objectifs : Évaluer l'intervention par l'appréciation des textes et des activités proposées. Identifier les freins et leviers potentiels pour l'exploitation des poèmes et la manière d'aborder l'usage poétique de la langue auprès du public adolescent. Recueillir des avis et des suggestions de la part des élèves à propos de la poésie en classe de langue.
- Indicateurs retenus : Le ressenti des élèves à propos des activités (appréciation). Le ressenti des élèves à propos des textes proposés (intérêt et degré de difficulté/accessibilité). Suggestions.
- Méthode de collecte de données : Questionnaire (échelles d'attitude et questions ouvertes).

5.2.3.2. Méthodes de collecte de données et données recueillies

Dans son ensemble, l'étude 2 s'appuie sur deux méthodes de recueil des données : enquête par questionnaire (pré-questionnaire et post-questionnaire), ainsi que l'observation indirecte par l'enregistrement audio des interactions orales.

Les données recueillies comprennent 98 questionnaires (51 pré-questionnaires et 47 post-questionnaires) et 10 enregistrements audio des interactions orales d'une durée totale de 1 heure et 53s. Pour les données secondaires : des traces de productions écrites des élèves.

5.2.3.3. Méthodologie du traitement et de l'analyse des données

L'approche adoptée dans le traitement et l'analyse des données a été mixte : de type qualitatif et quantitatif, avec une posture compréhensive.

L'analyse des données qualitatives textuelles (pré-questionnaire, verbatim des interactions orales, questions ouvertes du post-questionnaire) s'est appuyée sur les techniques et les principes de l'analyse de contenu (Bardin, 2013 ; cf. 3.5.2.2.). Une approche quantitative, pour faciliter des comparaisons entre deux groupes d'apprenants, est venue en complément. Les échelles d'attitude dans le post-questionnaire ont fait l'objet d'un traitement quantitatif manuel.

5.2.4. Étude 3

5.2.4.1. Approche dominante et procédure de collecte des données

Bien qu'inspirée par les apports théoriques, l'étude 3 s'inscrit, comme la précédente, dans une approche inductive avec une posture compréhensive du chercheur.

L'intervention didactique de recherche, restant au cœur de la démarche, concerne deux groupes d'élèves de 2de qui ont suivi les mêmes activités. À la différence des études précédentes, cette intervention ne s'est pas prolongée sur plusieurs mois, mais s'est concentrée sur une seule unité didactique (« séquence »), sur une période de 3 semaines (janvier/février 2017), dans une approche de la poésie que nous qualifierions de plurielle, réflexive et créative. L'aboutissement de la tâche principale, qui consistait en l'écriture d'un texte poétique personnel, était l'exposition au CDI d'une sélection de poèmes des élèves.

En parallèle, et comme dans l'étude 2, un concours de poésie plurilingue, qui s'adressait à tous les lycéens de l'établissement, a été organisé dans le cadre du « Printemps des poètes » au mois de mars, en collaboration avec un enseignant de lettres et une documentaliste.

L'intervention didactique a été précédée d'une enquête par questionnaire pour sonder le rapport des élèves à la poésie (deuxième question de recherche). Un post-questionnaire d'attitude, administré fin mars 2017, cherchait à évaluer l'effet de l'intervention – principalement en termes d'impact sur le rapport à la poésie (troisième question de recherche) – et aussi à évaluer la perception du dispositif (quatrième question de recherche).

Parmi les activités proposées aux élèves, la tâche d'écriture créative poétique a fait l'objet d'une attention particulière. Les traces écrites des élèves ont été recueillies et analysées à la lumière de la première question de recherche. Les deux indicateurs retenus concernant le développement langagier (mobilisation lexicale et réinvestissement de l'*input*) font écho à l'étude 1.

Les choix méthodologiques relatifs aux questions de recherche formulées pour cette étude peuvent être récapitulés de la manière suivante :

- Q1 : Dans quelle mesure une tâche d'écriture créative poétique pourrait-elle contribuer à la fois au développement langagier et à la sensibilisation à la spécificité du langage poétique ?

- Objectif : Évaluer le potentiel acquisitionnel d'une expérience d'écriture créative de type poétique en langue étrangère.
- Indicateurs retenus : Prise en compte de la spécificité de l'écriture poétique (thématiques, formes, procédés). Mobilisation lexicale. Réinvestissement de l'*input*. (approche exploratoire)
- Méthode de collecte de données : Collecte de documents (traces écrites des élèves).

- Q2 : Quel rapport les apprenants entretiennent-ils avec la poésie ?

- Objectif : Approfondir la compréhension du rapport des apprenants adolescents à la poésie.
- Indicateurs retenus : Conceptions/représentations. Attitudes. Expérience et pratiques.
- Méthode de collecte de données : Enquête par questionnaire (échelles d'attitude et 3 questions ouvertes).

- Q3 : Une approche plurielle, réflexive et créative de la poésie peut-elle avoir un impact sur le rapport des apprenants à la poésie ?

- Objectif : Évaluer l'intervention didactique axée sur une approche plurielle, réflexive et créative. Savoir si elle a pu influencer positivement le rapport des élèves à la poésie.
- Indicateur(s) retenu(s) : Le sentiment personnel d'une évolution positive de l'attitude envers la poésie (a). La déclaration de l'appétence pour les poèmes (b). Participation au concours de poésie du lycée (c).
- Méthodes de collecte de données : Enquête par questionnaire (échelles d'attitude et 3 questions ouvertes ; pour indicateurs a et b). Collecte de documents (pour indicateur c).

- Q4 : Comment les apprenants perçoivent-ils différents poèmes et les activités afférentes ?

- Objectif : Évaluer l'intervention par l'appréciation des textes et des activités proposées. Identifier les freins et leviers potentiels pour l'exploitation des poèmes et la manière d'aborder l'usage poétique de la langue auprès du public adolescent. Recueillir les avis et les suggestions des élèves à propos de la poésie en classe de langue.
- Indicateurs retenus : Le ressenti des élèves à propos des activités et des textes. Le ressenti des élèves à propos de l'expérience de l'écriture poétique. Suggestions.
- Méthode de collecte de données : Questionnaire (échelles d'attitude et questions ouvertes).

5.2.4.2. Méthodes de collecte de données et données recueillies

Les méthodes de collecte de données retenues pour l'ensemble de l'étude 3 incluent les enquêtes par questionnaire et la collecte de documents (traces écrites des élèves).

Les données principales recueillies comportent 87 questionnaires (45 pré-questionnaires et 42 post-questionnaires) et 64 traces écrites (32 par genre textuel : « poème » et « commentaire »).

Les données secondaires consistent en 7 traces écrites intermédiaires du genre « poème » annotées par nous-même et des traces écrites collectées dans le cadre du concours de poésie.

5.2.4.3. Méthodologie du traitement et de l'analyse des données

L'approche adoptée dans le traitement et l'analyse des données a été mixte : de type qualitatif et quantitatif, avec une posture compréhensive.

L'analyse des productions écrites a été à la fois de type qualitatif (analyse de contenu, Bardin, 2013) et quantitatif. Une analyse lexicale quantitative a été réalisée à l'aide d'un logiciel en ligne VocabProfile-Classic (http://lextutor.ca/), et les traitements statistiques à l'aide du logiciel SPSS pour étudier la distribution des valeurs et réaliser un test de comparaison des moyennes dans les deux types d'écriture (poétique et non poétique). Comme dans l'étude 2, les échelles d'attitude dans les questionnaires ont subi un traitement quantitatif manuel et les questions ouvertes ont été approchées par les techniques et les principes de l'analyse de contenu (Bardin, 2013 ; cf. 3.5.2.2.).

Après avoir présenté un aperçu général de chaque étude concernant le plan de recherche et les données recueillies, nous procéderons, par la suite, à l'exposition plus détaillée du contexte spécifique de chaque étude, de la conception des interventions didactiques de recherche et de la construction des instruments d'investigation.

5.3. Étude 1 – dispositifs didactique et méthodologique dans leur contexte

5.3.1. Les participants

5.3.1.1. Composition des groupes

Les deux groupes d'apprenants concernés par cette étude correspondent à deux classes de 3ème dont les élèves étaient âgés de 13 à 15 ans, soit au total 52 élèves (voir tableau 2).

Le premier groupe (groupe 1) comportait 24 apprenants, dont 9 filles et 15 garçons. Un groupe de 8 élèves apprenaient l'allemand en LV2 obligatoire, les autres ayant choisi l'espagnol. Le deuxième groupe (groupe 2) était composé de 28 apprenants, dont 14 filles et 14 garçons. Tous les élèves de ce groupe apprenaient l'espagnol en tant que deuxième langue vivante.

Lors des premiers cours, comme tout au long de l'année, le groupe 1 se montre peu dynamique, alors que le groupe 2 semble plus actif et plus à l'aise à l'oral d'une manière générale.

Tout au long de notre étude, nous nous référerons aux apprenants de manière anonyme, leur attribuant le symbole E (pour « élève »), allant de E1 à E24 pour le groupe 1, et de E25 à E52 pour le groupe 2.

Tableau 2 : Caractéristiques des deux groupes-classes de l'étude 1.

Groupe 1 (E1-E24)	Groupe 2 (E25-E52)
24 apprenants 9 filles + 15 garçons Age : 14 -15 ans LV2 allemand – 8 apprenants LV2 espagnol –16 apprenants	28 apprenants 14 filles + 14 garçons Age : 13 -15 ans LV2 espagnol – 28 apprenants

5.3.1.2. Pré-étude des caractéristiques des deux groupes

À l'inverse d'une expérimentation, la démarche quasi-expérimentale ne repose pas sur une répartition des participants au hasard : « *Because of the practical costraints, working with 'non-equivalent groups' has become an accepted research methodology in field studies where randomization is impossible or impractical* » (Dörnyei, 2007, p. 117).

Toutefois, dans ce cas, les effets des différences initiales entre les groupes doivent être prises en compte. C'est pourquoi nous avons procédé à une analyse des caractéristiques des deux groupes-classes impliqués dans l'étude. Cette analyse a été menée grâce au test de positionnement dont l'objectif était d'estimer le niveau initial de compétence langagière des apprenants, ainsi que par le biais d'une pré-enquête par questionnaire (ciblant les facteurs pouvant influencer l'acquisition de la L2).

Test de positionnement

Le test de positionnement, réalisé durant la première semaine de la rentrée scolaire (septembre 2013), comportait deux éléments : une tâche de production écrite, évaluée de façon qualitative, selon les critères du CECRL (2001) sélectionnés (voir annexe 2), ainsi qu'un C-test (Grotjahn, 2002, 2006, cité par Tardieu, 2013), un outil simple d'ordre quantitatif, utilisé entre autres par Little et Singleton (1992), et qu'il nous a paru intéressant de croiser avec l'évaluation qualitative.

La production écrite était une tâche ouverte d'expression individuelle. Il s'agissait d'un récit personnel au sujet des vacances permettant la mobilisation des connaissances et compétences acquises les années précédentes, et correspondant aux niveaux attendus ou visés A2/B1 (voir annexe 2).

Les productions des élèves, variant entre 10 et 242 mots, ont été évaluées par le praticien-chercheur qui leur a attribué un niveau global du CECRL (voir figure 3).

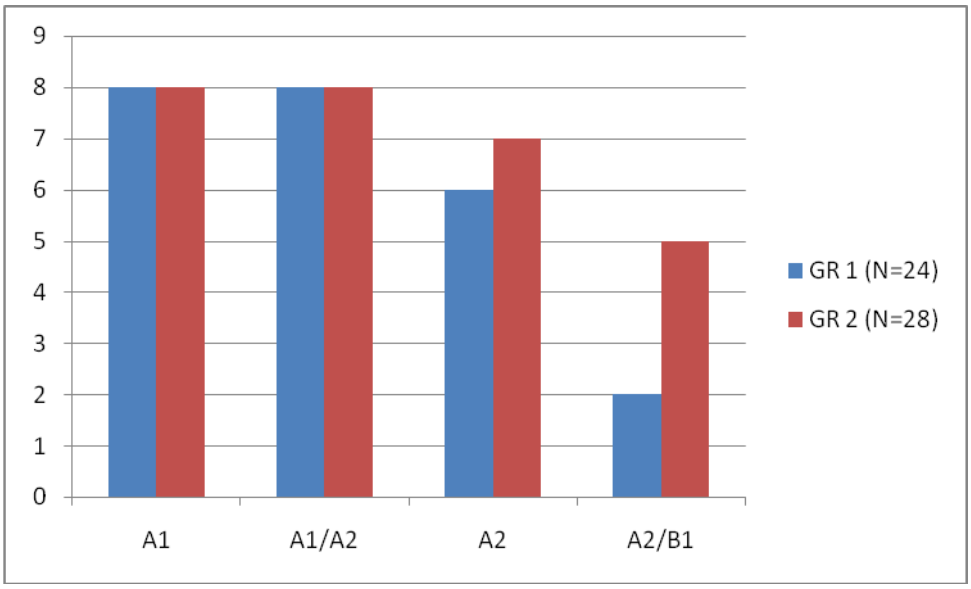


Figure 3 : La distribution des niveaux CECRL en production écrite dans les deux groupes de l'étude 1.

Nous remarquons exactement le même nombre d'élèves ayant le niveau A1 ou A1/A2 dans les deux groupes. Le niveau A2 est représenté par le même pourcentage d'élèves dans chaque groupe, à savoir 25% (6 élèves sur 24, et 7 élèves sur 28). La seule différence, à l'avantage du groupe 2, se situe au niveau A2/B1. Seulement 8,33% des élèves du groupe 1 (2 sur 24) ont produit un écrit du niveau supérieur à A2, contre 17, 86% (5 élèves sur 28) dans le groupe 2.

(Le recours aux pourcentages dans la présentation de ces résultats a été retenu pour comparer plus clairement la distribution des différents niveaux CECRL au sein de chaque groupe.)

Cette légère différence de niveau a été confirmée par un C-test, conçu par nous-même à partir d'un texte fabriqué, destiné à évaluer la compréhension de l'écrit du niveau A2 environ (voir annexe 3). Outre la simplicité d'administration et de correction, l'avantage de ce type de test est de produire des données quantitatives. De plus, il nous semble particulièrement adapté au vu de notre intérêt pour l'acquisition lexicale, car il cible la connaissance de mots « lexicaux », de mots « grammaticaux », de structures lexicales, et de possibilités collocationnelles. Le fondement théorique de ce test repose sur l'hypothèse d'une compétence langagière unitaire (Bachman, 1990 ; Canale & Swain, 1980 ; Oller, 1976, cités par Tardieu, 2013).

En ce qui concerne les résultats obtenus, ils confirment une différence de niveaux en langue entre les deux groupes, avec un avantage pour le groupe 2, qui affiche des chiffres plus élevés aussi bien pour le score moyen, que pour le score minimal et le score maximal (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Résultats du C-test dans les deux groupes de l'étude 1.

	Score moyen	Score min.	Score max.	Ecart-type	Médiane
Groupe 1	36.77%	7.69 %	84.61%	17,77	**37,50**
Groupe 2	44.91%	9.61%	88.46 %	18,73	**39,42**

Les écarts-types très élevés et en même temps très similaires indiquent une grande dispersion des résultats, ce qui révèle une grande hétérogénéité des niveaux dans les deux groupes. On pourrait dire que cette hétérogénéité est comparable. Au vu des écarts-types élevés, la valeur de la médiane devient plus pertinente par rapport au score moyen, et elle confirme le constat de l'évaluation qualitative des productions écrites, c'est-à-dire une légère différence de niveau initial en L2 entre les deux groupes, qui restent néanmoins comparables.

En conclusion de ce test de positionnement (voir tableau 4), nous avons pris la décision de choisir le groupe 1, aux résultats légèrement inférieurs, comme celui qui ferait objet d'une intervention « poétique ». Du point de vue éthique, ce choix de groupe nous a paru le plus judicieux (cf. 5.6.4.).

Tableau 4 : Récapitulatif des profils linguistiques de deux groupes de l'étude 1.

Groupe 1 (N=24) **E1-E24**	**Groupe 2 (N=28)** **E25-E52**
Production écrite A1 : 8 A1/A2 : 8 A2 : 6 A2/B1 : **2**	Production écrite A1 : 8 A1/A2 : 8 A2 : 7 A2/B1 : **5**
C-test Score moyen : 36.77% Ecart type : 17, 77 Médiane : **37, 50**	C-test Score moyen : 44.91% Ecart type : 18,73 Médiane : **39,42**
Choix d'intervention : Groupe « poétique », autrement dit « expérimental »	Choix d'intervention : Groupe « non poétique », autrement dit « contrôle »

Pré-enquête par questionnaire

L'objectif de la pré-enquête par questionnaire (voir le format du questionnaire en annexe 4), réalisée également courant septembre 2013, était double.

Premièrement, il s'agissait de vérifier si, au-delà du niveau initial en langue, les deux groupes présentaient des caractéristiques comparables quant aux différents facteurs pouvant influencer l'acquisition de la L2. Pour cela, trois indicateurs principaux ont été retenus : la motivation initiale déclarée, l'exposition à la L2 et la perception de la difficulté de l'apprentissage de l'anglais.

D'autre part, compte tenu de la question de recherche Q2, nous étions intéressée par l'attirance initiale des élèves pour les poèmes en tant que supports d'apprentissage (cf. 5.2.2.).

Le questionnaire, rempli par 23 répondants du groupe 1 et 27 répondants du groupe 2, était composé de 12 items à caractère fermé. Outre l'item 5 concernant le type de documents-supports préférés (voir chapitre 6 pour les résultats), sa forme reposait sur un questionnaire que nous avions l'habitude, en tant que praticienne, de distribuer aux élèves en début d'année scolaire.

Un plus grand nombre de détails relatifs aux réponses obtenues par le pré-questionnaire, et pertinents pour notre étude, sont consultables en annexe 5. Nous indiquons ici seulement les conclusions que nous pouvons tirer de cette enquête.

En ce qui concerne le degré de motivation déclarée « pour progresser en anglais au cours de l'année » (item 12), les deux groupes sont comparables, comportant entre 20 et 21 élèves qui indiquent une très bonne ou bonne motivation initiale ; aucun élève ne déclare une motivation plutôt faible, voire faible. Cependant, seul le groupe 2 comporte 5 élèves qui perçoivent très peu l'utilité de parler anglais.

Quant à l'exposition à la L2 en dehors de l'école (items 7 à 11), elle est également comparable ; cependant les apprenants qui communiqueraient très souvent ou souvent en L2, lors des voyages à l'étranger, sont deux fois plus nombreux dans le groupe 2 (11 élèves) que dans le groupe 1 (5 élèves).

La perception de la difficulté de l'apprentissage de l'anglais (item 1) pourrait être considérée comme un indicateur indirect de l'aptitude langagière. Les résultats du questionnaire sont, sur ce point, cohérents avec les résultats du test de positionnement. Le groupe 2 comporte plus d'élèves jugeant l'apprentissage de la L2 très facile (5 élèves en groupe 2 contre 1 élève en groupe 1). C'est dans ce groupe aussi que le score moyen au C-test est plus élevé, et que le nombre d'apprenants présentant le niveau A2/B1 est le plus grand (cf. *supra*). De même, la

proportion d'élèves estimant l'apprentissage de l'anglais plutôt difficile ou très difficile est supérieure dans le groupe 1 (6 élèves) par rapport au groupe 2 (2 élèves).

Conclusion

En conclusion, les deux groupes d'apprenants présentent un profil légèrement différent, ce qui reflète la réalité du terrain. Le groupe 1, choisi pour une intervention « poétique », présente un effectif moindre et montre un niveau initial en langue légèrement moins élevé (les élèves ayant entamé la progression vers le niveau B1 sont moins nombreux). Ce groupe 1 perçoit l'apprentissage de l'anglais comme plus difficile et semble moins exposé à cette langue lors de voyages à l'étranger. Quant aux textes poétiques, les deux groupes manifestent très peu de motivation initiale pour ce genre de support en cours de langue – le groupe 1 étant même moins attiré que le groupe 2 (voir les résultats pour l'item 5 dans le chapitre 6).

Bien que Dörnyei (2007) note que « *from a theoretical perspective, the ultimate challenge is to find a way of making the control group as similar to the treatment group as possible* » (Dörnyei, 2007, p. 116), l'ensemble de ces différences ne présente pas, selon nous, des écarts trop importants, qui remettraient en cause la pertinence d'une démarche quasi-expérimentale.

5.3.2. Format de l'intervention

5.3.2.1. *Input* poétique et non poétique

Une présélection de poèmes exploitables avec des élèves de 3ème a été réalisée à partir de sources variées (sites web, livres de recueils de poèmes ou manuels scolaires) selon trois critères principaux : thématique, linguistique et littéraire (selon une appréciation esthétique personnelle). Les textes retenus (voir annexe 6 et tableau 5) ont été intégrés dans les unités didactiques thématiques communes aux deux groupes.

Tableau 5 : Organisation de l'intégration des poèmes dans les unités didactiques thématiques.

Période	Unité didactique	*Input* poétique du Groupe1
Novembre 2013	*Be yourself or create yourself*	*Tell me* par Shel Silverstein (1996) ; *Kidding around*[12] par Dave Ward
Décembre 2013	*Teen work and leisure*	*Leisure*[13] par W.H. Davies
Janvier 2014	*It's a musical world*	*Headphone Harold* par Shel Silverstein (1996)
Février 2014	*Strange stories*	*I think my Dad is Dracula* par Ken Nesbitt (2009)
Avril 2014	*American progress*	*Dreams* et *I, too*[14] par Langston Hughes

Le critère linguistique est celui qui nous a paru le plus difficile à satisfaire. Des textes adaptés du point de vue thématique (en cohérence avec l'unité didactique proposée et potentiellement pertinents pour un public adolescent), tout en étant accessibles sur le plan linguistique aux apprenants majoritairement du niveau A du CECRL (cf. *supra*), se sont révélés difficiles à trouver.

De plus, pour les besoins de cette étude, il s'agissait de sélectionner des poèmes suffisamment accessibles du point de vue linguistique, mais aussi comportant des éléments potentiellement nouveaux pouvant constituer le lexique cible. Autrement dit, nous recherchions l'*input* poétique appartenant, selon la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, à la « zone proximale de développement » des apprenants (cf. 2.1.4.3.). Les ressources de la poésie pour la jeunesse (cf. 3.2.2.3.) ont permis de trouver des textes adaptés, tout en diversifiant les formes poétiques proposées.

Enfin, notre sentiment personnel d'appréciation de la qualité littéraire des poèmes (ce qui n'est pas sans poser question, cf. 3.2.2.5.) a joué un rôle dans le choix des textes.

Une synthèse des caractéristiques des textes poétiques choisis, selon l'aspect thématique, linguistique et littéraire (pouvant influer sur l'effet esthétique produit) est consultable en annexe 7.

Les textes narratifs fabriqués (voir annexe 8), quant à eux, ont été écrits par nous-même, dans un deuxième temps, après le choix des poèmes et du lexique cible. Le processus était artificiel et demandait de la créativité ; cependant il nous a paru plus pertinent, dans un souci

[12] Voir Cookson et Toczek (2007).
[13] Date de publication originale : 1911. Voir Sitwell (1963, p. 140-141).
[14] Dates de publication originale : 1941 (*Dreams*), 1926 (*I, too*). Voir Hughes, Rampersad, & Roessel (1995).

de développement langagier des élèves du groupe 2, d'introduire le lexique cible de manière contextualisée, et proche de l'*input* que l'on pourrait trouver dans des manuels scolaires, plutôt que sous forme d'items lexicaux isolés (voir tableau 6). Pour préserver un certain degré d'authenticité de ces textes, ils ont été soumis pour vérification à une assistante américaine.

Tableau 6 : Un exemple de texte narratif fabriqué, incluant le lexique cible.

Groupe 1 (*input* poétique)	Groupe 2 (*input* non poétique)
Leisure by W. H. Davies What is this life if, full of care, We have no time to stand and stare?— No time to stand **beneath** the boughs, And stare **as long as** sheep and cows: No time to see, when **woods** we pass, Where **squirrels hide** their **nuts** in grass: No time to see, **in broad daylight**, **Stream**s full of stars, like skies at night (…)	I'm 65 years old and have a teenage grandson, Joe, whom I see regularly at weekends. I try to share some time with him, but it's difficult. We don't have the same idea of fun ! Last weekend I wanted to take him for a walk in the **woods**, to show him a lovely **stream** and a place where **squirrels hide** their **nuts** but he refused . (…)

Quelle qu'ait été la technique utilisée dans le groupe 2 non poétique (en tant que groupe que l'on pourrait qualifier de « témoin » ou de « contrôle » dans une démarche quasi-expérimentale), elle servait à mettre en perspective les traces des acquisitions dans le groupe 1.

Enfin, il est à noter qu'au départ de notre projet d'intervention, et dans le but d'optimiser la fiabilité de nos résultats, nous avions prévu une dizaine de tests de reconnaissance lexicale, et par conséquent une dizaine d'unités didactiques comportant l'*input* poétique. L'interaction entre les enjeux à la fois épistémiques, pragmatiques et relationnels (Vinatier, 2013, cf. 2.3.4.), propre à notre contexte de recherche, nous a fait modifier et revoir à la baisse nos intentions initiales. Il nous a paru, par exemple, indispensable de proposer au groupe 1 quelques unités didactiques sans poèmes, afin d'éviter le sentiment de lassitude due à la redondance, voire l'hostilité à l'égard d'un type de textes déjà peu plébiscités dans le pré-questionnaire.

5.3.2.2. Activités d'enseignement-apprentissage

Si la caractéristique de l'*input* a moins d'impact sur l'acquisition que la façon dont on l'utilise en vue de l'apprentissage (cf. R. Ellis, 2008), il convient alors de décrire ces situations d'enseignement-apprentissage avec précision. Les activités de traitement de l'*input* proposées dans les deux groupes n'étaient pas de même nature. Le seul point commun, rappelons-le, reposait sur l'introduction des mêmes items lexicaux, ciblés *a posteriori* par les tests de

reconnaissance et les tâches de production, ceci pour pouvoir mettre en perspective les acquisitions lexicales attendues, d'après notre hypothèse (H1), dans le groupe 1.

Au vu des apports théoriques retenus, ce sont les tâches de mise en voix des textes poétiques, avec ou sans mémorisation intentionnelle, et leur potentiel pour le développement lexical qui nous intéressaient dans cette étude.

En termes d'organisation, le travail sur chaque texte cible ne dépassait pas trois séances, selon le déroulement suivant, tenant compte des emplois du temps des deux classes :

- Séance 1 (mercredi) : introduction de l'*input* dans les deux groupes (découverte guidée)
- Séance 2 (lundi) : groupe 1 – entraînement à la tâche de mise en voix et son éventuelle réalisation (situations 1b, 3 et 5 – mise en voix sans mémorisation intentionnelle demandée ; cf. tableau 7) ; groupe 2 – relecture du texte non poétique
- Séance 3 (mardi) : groupe 1 - réalisation des tâches (situations 1a, 2 et 4 – mise en voix avec mémorisation intentionnelle demandée ; cf. tableau 7)
- Séance 4 (mercredi) : test de reconnaissance lexicale.

Regardons de plus près le contenu des séances 1 et 2 dans les deux groupes.

Séance 1 – introduction de l'*input* (découverte guidée)

L'introduction de l'*input* poétique lors de la séance 1 de chaque situation d'intervention a suivi plusieurs étapes :

Étape 1 : découverte individuelle du texte (lecture silencieuse)

Étape 2 : élucidation du sens général du texte (*What is it about ?)* et élucidation du lexique selon les besoins (*Any new words you need to know to understand the text ?)*. Le travail est fait à l'oral, dans les interactions entre l'enseignant et le groupe-classe (organisation frontale). Les questions sont initiées par l'enseignant. Si cela ne « vient pas » spontanément des élèves, l'enseignant attire leur attention sur le lexique cible de l'expérimentation et aide, si besoin, à l'élucidation du sens (*And do you know what ….means ?*)

Étape 3 : lecture à voix haute du texte (par l'enseignant, puis par 2-3 élèves volontaires).

Cette étape de découverte de l'*input* aurait pu prendre des formes impliquant davantage les élèves. Toutefois, pour les besoins de cette étude, nous souhaitions, autant que possible, préserver une démarche similaire pour l'ensemble des situations d'interventions, ne dépassant

pas une séance et, de surcroît, transposable aux textes non poétiques. Dans la pratique, cependant, nous avons été amenée à proposer quelques variations pour répondre aux besoins de nos élèves et prendre en compte leurs réactions, dans la logique de la co-activité en milieu scolaire (Vinatier, 2013 ; cf. 2.3.4.). Toutefois, si des variations dans le groupe 1 ont eu lieu, nous avons tâché de les transposer dans la démarche avec le groupe 2.

Séance 2

Dans le cadre de notre intervention, les textes poétiques introduits dans le groupe 1 ont été associés à des tâches de mise en voix, avec ou sans mémorisation intentionnelle.

Les tâches scolaires proposées pour chaque poème n'avaient pas le même format. Outre le besoin de variation pour optimiser l'adhésion des apprenants et la prise en compte des capacités de notre public, chaque poème, ayant sa propre spécificité (voir annexe 7), se prêtait à nos yeux à une exploitation légèrement différente. Les variations concernaient essentiellement :

- la modalité de travail (travail individuel, en binômes, en groupes)
- le degré de choix (pour répondre à l'hétérogénéité des élèves et les impliquer davantage)
- le degré de mémorisation demandée (texte entier ; une partie de l'*input* poétique introduit ; aucune mémorisation intentionnelle, seulement une mise en voix)
- l'implication du corps
- le temps passé pour la tâche (en classe et à la maison).

Ces variations nous ont permis d'établir de nouveaux points de comparaison dans notre étude, en plus de ceux existant grâce au fonctionnement du groupe 2.

Tableau 7 : Récapitulatif de l'ensemble des tâches orales pour le groupe 1.

Situation d'intervention	Poèmes	Tâches de mise en voix	Caractéristiques principales de la tâche
1	*Tell me,* Shel Silverstein. *Kidding around,* Dave Ward.	1a) Apprendre le poème *Tell me* par cœur et l'interpréter devant les camarades de classe. 1b) Proposer une interprétation personnelle de mise en voix du poème *Kidding around* à son binôme.	Mise en mémoire intentionnelle, puis mise en voix face au groupe classe. Entraînement individuel, puis en binômes lors de la séance 2 (15 minutes environ). Possibilité de travail à la maison (non mesurable). Réalisation finale de la tâche en séance 3. Entraînement individuel, puis mise en voix face à un camarade en séance 2.
2	*Leisure,* W.H. Davies.	Apprendre le poème (version abrégée) par cœur et l'interpréter devant les camarades de classe.	Mise en mémoire intentionnelle, puis mise en voix face au groupe classe. Entraînement individuel, puis en binômes lors de la séance 2 (15 minutes environ). Possibilité de travail à la maison (non mesurable). Réalisation finale de la tâche en séance 3.
3	*Headphone Harold,* Shel Silverstein.	En salle multimédia, enregistrer son interprétation du poème pour accompagner une vidéo amateur de Youtube inspirée par le texte.	Entraînement individuel, puis mise en voix face à un outil numérique en séance 2.
4	*I think my Dad is Dracula,* Ken Nesbitt.	En groupes de cinq, en répartissant l'effort de mémorisation, préparer une mise en scène du	Mise en mémoire intentionnelle, puis mise en voix d'une partie du texte face au

		poème destinée à un jeune public imaginaire.	groupe classe. Travail de groupe avec une mise en scène (implication potentiellement plus importante du corps). Entraînement collectif en séance 2. Possibilité de travail à la maison (non mesurable). Réalisation de la tâche en séance 3.
5	*Dreams* et *I, too,* Langston Hughes.	Après une préparation individuelle, proposer à son binôme une interprétation personnelle de mise en voix des deux textes.	Entraînement individuel, puis mise en voix face à un camarade en séance 2.

Le contenu de la séance 2, en lien avec notre intervention de recherche, dans le cas du groupe 2 se limitait à la relecture silencieuse individuelle, puis à une lecture à voix haute réalisée avec la participation des élèves volontaires. En fonction de la situation et des besoins, une interaction brève autour du contenu thématique du texte ou de son lexique a pu s'engager. Il était demandé aux élèves de relire le texte à la maison pour le cours suivant (séance 3). Le reste du temps de la séance 2 ne concernait plus directement notre *input* cible.

5.3.3. Mesures du développement lexical

5.3.3.1. Lexique de reconnaissance

Conception des tests

Les tests de reconnaissance lexicale proposés en début de la séance 4 de chaque situation d'intervention étaient tous des tests de type QCM, composés de 10 items comprenant la partie principale (une question ou une phrase déclarative à compléter) et la partie réponse déclinée en 4 choix possibles. Il ne fallait cocher qu'une réponse et une seule réponse était correcte. L'objectif était d'obtenir des scores chiffrés et évaluables objectivement ; des variables métriques pouvant êtres soumises aux traitements statistiques.

Les items ont été conçus par nous-même, uniquement en langue cible. Une vérification par un locuteur natif (l'assistante de langue) a permis d'éliminer les éventuelles ambigüités.

Nous avons adopté, dans ces tests, une conception large du lexique (Lewis, 1997 ; cf. 2.4.2.1.), intégrant différentes formes lexicales : des lexies simples, complexes ou des séquences préfabriquées. Les exemples ci-dessous illustrent ce principe :

1) *The hold-up happened in ……daylight.*
a) bright b) beautiful c) big d) broad

2) A small narrow river is called a …….
a) stream b) bream c) tread d) steam

3) Sorry, we have no time ……..any changes now.
a) making b) to make c) for make d) make

Dans l'item 1 il s'agit d'une lexie complexe (locution adverbiale « *in broad daylight* »), l'item 2 est une lexie simple (lexème « *stream* »), alors que l'item 3 présente une séquence (*word string*) « *have no time to _V* » qui peut être apprise de manière holistique.

Les exemples ci-dessus montrent également que la reconnaissance lexicale ciblée par les tests pouvait concerner le sens (item 2 : « *small river = stream* »), mais aussi uniquement la forme, y compris dans la fonction combinatoire (items 1 et 3). En effet, connaître (ou reconnaître) le lexique est un phénomène complexe, intégrant plusieurs aspects (Lightbown & Spada, 2006 ; cf. 2.4.2.2.). Nous avons tenté, autant que possible, de privilégier un questionnement sur le sens (synonymes, définitions, reformulations) ; mais en étant contrainte par les limites du lexique commun aux deux groupes, et par le format clair et unique du QCM en langue cible (certains items des tests étaient trop difficiles à concevoir sans élargir la reconnaissance testée aux questionnements focalisés plutôt sur la forme).

Dans les deux groupes, l'administration des tests en début de séance 4 (7 jours après l'introduction de l'*input*) a été présentée aux apprenants comme une révision-défi, non annoncée à l'avance (tests inopinés) et sans limite de temps imposée. Étant nominatifs, les tests corrigés étaient soumis à la consultation des élèves au cours suivant. Les scores ne donnaient pas suite à une note scolaire.

Suite à nos observations lors de la réalisation du Test 1 (quelques élèves jettent des coups d'œil sur la copie de leur voisin de table), nous avons décidé de concevoir, pour les Tests 2 à 5, deux versions différentes, en mélangeant l'ordre des items.

Un dernier test (Test 6) au mois de juin, avait pour objectif de vérifier la reconnaissance lexicale à plus long terme (un post-test différé par rapport aux post-tests immédiats ; Dörnyei,

2007). Il comportait 20 items : un mélange de 4 items sélectionnés dans chacun des 5 tests. Tous ces tests sont consultables en annexe 9.

Hypothèse opérationnelle

Rappelons l'hypothèse générale H1 concernant cette partie de l'étude :

Une tâche de mise en voix d'un texte poétique (avec ou sans mémorisation intentionnelle) peut contribuer de manière significative au développement langagier lexical.

L'hypothèse opérationnelle H1a, relative à nos choix méthodologiques dans une situation particulière, peut être formulée comme suit :

Le groupe d'apprenants exposé à l'activité de mise en voix/mise en mémoire de l'*input* poétique (groupe 1) sera plus performant aux tests lexicaux que le groupe 2, qui a rencontré le lexique cible à travers des activités de lecture et de compréhension d'un texte narratif fabriqué. Il y aura donc une différence significative de résultats entre les groupes 1 et 2.

Variable indépendante : technique de l'enseignement/apprentissage de vocabulaire ; 2 groupes/catégories. Variable dépendante : le score du test de reconnaissance lexicale.

Traitement et analyse des résultats

Comme nous l'avons déjà précisé dans la section précédente, les résultats des tests lexicaux dans les deux groupes ont été traités et analysés de manière quantitative, essentiellement à l'aide du logiciel SPSS.

Tout d'abord la distribution de chaque série de données a été observée afin de savoir quel type de test statistique de comparaison de résultats pourrait être utilisé.

En effet, une des conditions pour pouvoir appliquer des tests paramétriques aux données quantitatives (comme le Test-t, dit aussi test de Student) est la « distribution normale » de la série de données (distribution selon la loi normale ; voir Albarello, Bourgeois, & Guyot, 2007). Cela correspond graphiquement à la forme en cloche de la « courbe de Gauss » (Dörnyei, 2007), mais peut être aussi vérifié par d'autres méthodes, dont les tests d'adéquation à la loi normale. Selon Razali et Wah (2011), le test de normalité de Shapiro-Wilk (disponible, par ailleurs, dans le logiciel SPSS), peut être considéré comme le plus puissant, bien qu'il faille rester prudent quant à l'usage de ce type d'outils pour de petits échantillons ($N \leq 30$).

Pour Dörnyei (2007), si ce préalable à l'application d'un test paramétrique est nécessairement à prendre en compte, une distribution des valeurs qui approche la loi normale est suffisante pour appliquer un test paramétrique : « *Fortunately, normality does not have to*

be perfect because most procedures work well with data that is only approximately normally distributed » (Dörnyei, 2007, p. 208).

Étant donné la petite taille de nos échantillons, les séries de données, peuvent, de ce fait, avoir tendance à ne pas suivre une distribution parfaitement normale, d'autant plus qu'il s'agit de valeurs discrètes et non continues.

Toutefois, si la distribution des séries s'approche de la loi normale, le Test-t (pour des échantillons indépendants dans le cas de cette étude – car il s'agit de deux groupes d'apprenants différents) permet d'évaluer si la différence des moyennes est significative, c'est-à-dire que la probabilité que la différence des moyennes soit due au hasard est inférieure à 5% ($p< 0,05$).

En outre, pour appliquer le type de Test-t approprié, il faut aussi tenir compte de l'égalité des variances dans chaque groupe, mesurée, elle, par le test de Levene (cf. Dörnyei, 2007). En effet, celui-ci permet d'indiquer si les variances (manières dont les séries se dispersent autour de leur moyenne) des deux groupes sont égales ou pas ; et ainsi d'interpréter les résultats selon la variante du test appropriée. La valeur $p <0,05$ au test de Levene signale les variances inégales, sinon elles peuvent être considérées comme égales (Dörnyei, 2007).

Enfin, l'indicateur de mesure de l'importance d'un effet, « *eta squared* », qui peut être calculé selon la formule mathématique indiquée par Pallant (2005, cité par Dörnyei, 2007), permet d'évaluer la taille de cet effet dans le cas d'une différence significative et ainsi fournir une précision quant au résultat obtenu : « *The usual interpretation of eta squared is that .01=small effect, .06=moderate effect, and .14=large effect …* » (Dörnyei, 2007, p. 217).

Dans le cas où la distribution des séries ne suit pas la loi normale, les tests paramétriques ne sont pas adaptés. Il est cependant possible d'appliquer des tests dits non paramétriques, de « puissance » moindre, pour chercher à savoir si les différences de scores entre les deux groupes atteignent le seuil d'une signification statistique.

Dans notre cas, le calcul du *Mann-Whitney U test* a été retenu comme alternative : « Mann-Whitney U test. *This is the non-parametric alternative to the independent-samples t-test.* » (Dörnyei, 2007, p. 230).

D'une manière générale, les tests non paramétriques ne se basant pas sur des distributions statistiques, sont considérés comme moins puissants que les tests paramétriques, car ils seront moins aptes à aboutir à un rejet de l'hypothèse nulle (H0), postulant l'égalité entre des paramètres statistiques des deux échantillons.

Les limites de la démarche et leur prise en compte

Pour ce qui concerne notre étude, un point qui peut être considéré comme problématique, concerne l'absence de pré-test du lexique cible pour chaque situation d'intervention. En effet, la démarche ne correspond pas, en ce sens, au protocole complet « *pre-test - post-test control - group design* » (Dörnyei, 2007).

Le pré-test aurait, en effet, pu nous renseigner sur les pré-requis des apprenants à l'égard du lexique cible, et donc nous permettre, de manière bien plus précise, d'analyser la plus-value des activités de traitement de l'*input* proposées dans les deux groupes en termes d'acquisition lexicale. Cependant, l'administration du même test de reconnaissance lexicale composé de seulement 10 items à intervalle d'une semaine (ex. lors d'une séance 0) nous a paru problématique pour plusieurs raisons.

Premièrement, contrairement au test de la séance 4 présenté aux élèves comme une révision-défi, le même test en amont (de plus non corrigé), n'aurait eu aucun sens pour les élèves et donc aurait risqué d'être négligé, voire rejeté. Deuxièmement, il aurait alourdi la démarche de recueil des données, avec cinq sollicitations supplémentaires pour les élèves. Enfin, ce qui nous a paru l'argument crucial, il aurait contribué à l'acquisition lexicale et aurait donc influé sur les résultats du post-test. Le risque du biais de « *practice effect* » (Dörnyei, 2007 ; Mertens & McLaughlin, 2004) a semblé, dans notre cas, assez élevé.

> …les sujets, à l'affût d'indices leur permettant de bien faire, apprennent au prétest ce qu'ils doivent faire au post-test et leurs résultats sont dus à cet apprentissage plutôt qu'à l'intervention. On appelle aussi ce phénomène la *réactivité* de la mesure. (Van der Maren, 1996, p. 224)

Par ailleurs, nous ne pouvons éliminer la possibilité d'une rencontre, par les apprenants du lexique en question en dehors des cours de l'intervention (entre une hypothétique séance 0 et une séance 4, par exemple lors de l'exposition à la langue en dehors de l'école).

Nous avons tenté d'atténuer cette faiblesse de la démarche, en sélectionnant dans les poèmes des items lexicaux n'appartenant pas au lexique le plus fréquent de la langue anglaise, et susceptibles d'être inconnus des apprenants français des niveaux se situant entre A1 et B1.

Un autre point méthodologique qui peut être soulevé concerne les différents tests lexicaux, qui ont été conçus pour les besoins de notre étude. Les tests n'étant pas standardisés nous ne pouvons pas les considérer avec certitude comme étant de difficulté équivalente. Cela limite les comparaisons des résultats entre les différentes tâches. Cependant, la répétition de la

démarche (6 tests) concourt à augmenter la fiabilité des résultats relatifs à l'effet de l'intervention.

5.3.3.2. Lexique de production

Après la première situation d'intervention, il nous a paru important d'élargir le champ d'investigation de l'acquisition lexicale au domaine du lexique de production, celui du lexique de reconnaissance étant très spécifique et donc limitatif.

Réinvestissement de l'*input*

Nous cherchions à savoir si les apprenants des deux groupes réinvestiraient spontanément des éléments de l'*input* auquel ils ont été exposés, et qu'ils ont traité de manières différentes, dans des tâches de production écrite identiques. Quatre tâches écrites (voir annexe 11) ont été proposées aux apprenants à la fin de chacune des unités didactiques correspondantes, entre une et deux semaines après la réalisation du test de reconnaissance lexicale.

Les consignes des tâches, telles que nous nous les sommes représentées, donnaient la possibilité aux apprenants des deux groupes d'avoir recours à l'*input* cible, sans pour autant les y contraindre. Pour analyser nos données, nous avons choisi de relever manuellement dans toutes les productions les occurrences du réinvestissement de cet *input*, sans nous limiter aux items lexicaux ciblés par les tests de reconnaissance. Par la suite, nous avons compté dans chaque groupe le nombre d'élèves ayant eu recours au moins une fois au vocabulaire de l'*input*.

Rappel différé libre de l'*input*

D'autre part, entre différentes situations d'intervention, trois questionnaires-bilans intermédiaires anonymes ont été soumis aux apprenants des deux groupes (voir un exemple en annexe 12).

Bilan 1 : période 04/11/13 – 18/12/13 (situations d'intervention 1 et 2)

Bilan 2 : période 06/01/13 – 26/02/14 (situations d'intervention 3 et 4)

Bilan 3 : période 17/03/14 -19/04/14 (situation d'intervention 5).

Nous voulions savoir si certains éléments de l'*input* avaient eu un impact particulièrement important sur le plan mnésique et, par conséquent, dominaient dans une situation de rappel différé suscité par la question ouverte : « Te rappelles-tu des expressions/mots appris grâce à ce texte ? Note-les. » (item 1 du questionnaire).

5.3.4. Impact de l'intervention sur le rapport à la poésie

Afin d'évaluer l'impact, pour les apprenants, de l'intervention didactique sur le rapport à la poésie, et de tenter de répondre à la question de recherche Q2, deux indicateurs ont été retenus.

Premièrement, l'attirance des élèves pour les poèmes en tant que supports d'apprentissage à été mesurée dans le pré-questionnaire et le post-questionnaire. L'objectif était de savoir si l'exposition aux poèmes, associée à des tâches de mise en voix, influencerait, positivement ou négativement, l'attirance pour ce type de documents-supports.

Dans l'item 5 du pré-questionnaire (voir annexe 4), il s'agissait pour les élèves de cocher dans une liste les types de documents écrits avec lesquels ils préfèrent travailler en cours, et de les classer dans l'ordre de préférence. Cet item a été reproduit à l'identique dans le post-questionnaire (item 3, voir annexe 16).

Deuxièmement, à la suite de la dernière situation d'intervention, une tâche optionnelle d'écriture poétique a été proposée aux deux groupes d'apprenants.

Write a text intitled « Dreams » or « A dream ». It can be a letter, a story, a poem, a simple paragraph …

Dans ce cas, l'objectif consistait à savoir si les élèves du groupe 1, exposés aux poèmes, seraient plus nombreux à s'engager dans l'écriture de type poétique. De manière complémentaire, de courts entretiens semi-directifs (Van Campenhoudt & Quivy, 2011) avec les élèves ayant choisi la forme poétique furent prévus pour mettre en lumière le sens donné à cet acte d'écriture. Nous cherchions à savoir, entre autres, quelles étaient les motivations et stratégies relatives à l'écriture poétique en L2 et si, selon les perceptions des élèves du groupe 1, elles étaient influencées par l'exploitation des poèmes en classe.

Les élèves du groupe 1 ayant déjà été beaucoup sollicités autour de la poésie et une certaine lassitude étant perceptible en fin d'année à ce sujet, les entretiens ont été recentrés sur la production écrite en général, en abordant l'écriture poétique de manière progressive. Le guide d'entretien comportait donc, à titre indicatif, les éléments suivants :

- Production écrite en L2 anglais (facilités, difficultés, démarches)
- Production écrite en L1, L2 (différences ?)
- Écriture créative en L2 (motivations, stratégies/démarche).

Notons que dans les entretiens des élèves du groupe 1, nous n'avons pas posé directement la question du lien de causalité entre le fait d'aborder les poèmes en classe et l'engagement dans

l'écriture. Compte tenu de notre statut d'enseignante des élèves interviewés, les réponses obtenues de cette manière (l'affirmation ou la négation du lien) auraient été, nous semblait-il, insuffisamment fiables. Au contraire, nous cherchions à guider les élèves pour qu'ils expliquent leurs véritables motivations et démarches.

Les entretiens, menés dans une salle de classe (en dehors des cours) ou dans une salle multimédia (lors du travail des élèves en autonomie), ont été enregistrés et retranscrits intégralement, et ensuite traités manuellement sous l'angle de l'écriture créative en L2.

Dans la préparation à ces entretiens, un appui méthodologique a été cherché dans l'ouvrage de référence de Blanchet et Gotman (2015).

5.3.5. Perception de l'intervention poétique

Dans les questionnaires-bilans intermédiaires, proposés au groupe 1, outre la question ouverte suscitant un rappel de l'*input*, deux autres items étaient présents pour préciser la perception, par les élèves, de l'intervention proposée : le ressenti à propos de la facilité/difficulté des activités (item 2), et le sentiment personnel d'appréciation des textes (item 3). Afin de ne pas focaliser l'attention des élèves sur nos attentes, les textes poétiques et non poétiques cibles furent inclus dans le questionnaire à côté d'autres documents-supports abordés pendant la même période (cf. annexe 12).

Le choix des questions ouvertes (« Le travail sur ce texte t'a-t-il paru facile ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? » / « Le texte t'a-t-il paru intéressant? Pourquoi ? Pourquoi pas ? ») avait pour but de permettre la collecte de données qualitatives qui, au moyen de l'analyse de contenu, pourraient apporter une perspective complémentaire aux résultats centrés sur le développement lexical et en grande partie sur les données quantitatives.

De plus, le post-questionnaire, dans sa version destinée au groupe 1 (cf. item 5 du questionnaire en annexe 16), a donné la possibilité aux élèves de s'exprimer davantage et librement (question ouverte) au sujet de leur perception de l'intervention. L'opinion des élèves (« Que pensez-vous de …? ») a été sollicitée sur trois points : le choix des textes, leur nombre et l'appréciation des activités proposées à partir des textes.

5.4. Étude 2 – dispositifs didactique et méthodologique dans leur contexte

5.4.1. Les participants

Afin d'éviter les confusions avec l'étude 1, nous appellerons groupe A et groupe B les deux groupes d'apprenants correspondants aux deux groupes-classes de 2de concernés par la deuxième étude.

Les effectifs des deux groupes sont similaires (26 et 25 élèves), avec une présence de garçons légèrement plus grande dans le groupe A, et avec un petit nombre d'élèves concernés par l'option art plastiques dans le groupe B (voir tableau 8).

Tableau 8 : Caractéristiques des deux groupes-classes de l'étude 2.

Groupe A (E1-E26)	Groupe B (E27-E51)
26 apprenants Regroupement des élèves de deux classes différentes de 2de	25 apprenants Regroupement des élèves de deux classes différentes de 2de
11 filles + 15 garçons	12 filles + 13 garçons
Age : 15 ans (24) -16 ans (2)	Age : 14 ans (1) - 15 ans (23) -16 ans (1)
LV2 allemand – 6 apprenants LV2 espagnol – 20 apprenants	LV2 allemand – 9 apprenants LV2 espagnol – 16 apprenants Option facultative arts plastiques – 7 apprenants

Le niveau initial de langue a été évalué au travers d'une tâche de production écrite, du même format que pour l'étude 1 (voir annexe 2), proposée en septembre 2015. Nous remarquons que les deux groupes d'apprenants présentent un profil linguistique différent (voir figure 4).

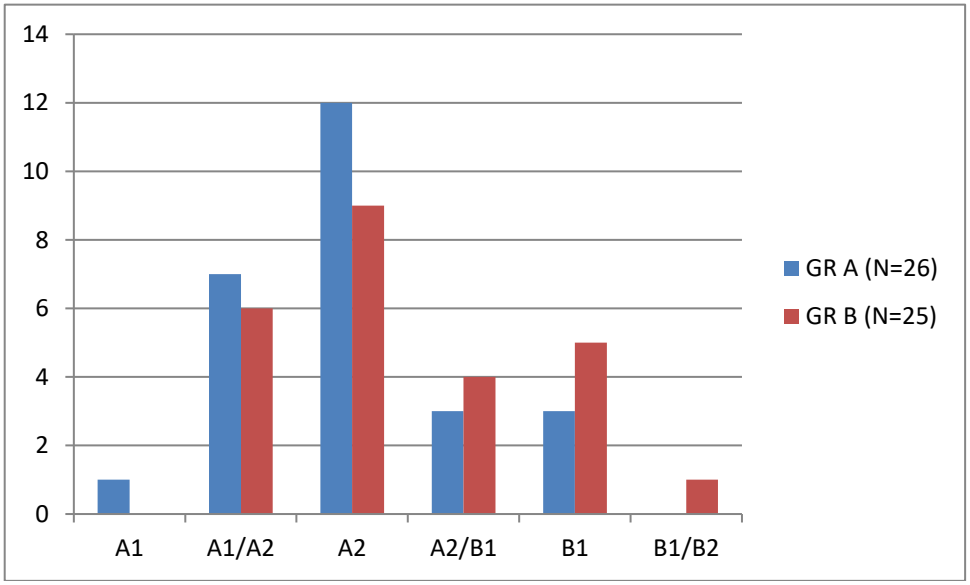


Figure 4 : Distribution des niveaux CECRL en production écrite dans les deux groupes de l'étude 2.

Le groupe B comporte 10 élèves dont le niveau est supérieur à A2, tandis que le groupe A en compte 6. Dans le fonctionnement habituel en classe, le groupe B se montre plus dynamique et adhère plus facilement aux activités proposées. Le groupe A se caractérise, d'une manière générale, par un moindre investissement dans les mêmes activités.

5.4.2. Format de l'intervention

Les quatre textes poétiques choisis pour l'intervention didactique de recherche de l'étude 2 comportaient 3 poèmes et un texte de chanson (voir tableau 9 et annexe 19). Les critères de sélection (thématique, linguistique et littéraire) restent les mêmes que dans la première étude (cf. 5.3.2.1.).

Tableau 9 : Récapitulatif des textes poétiques sélectionnés pour l'étude 2.

Texte poétique	Caractéristiques principales	Cadre plus large
Texte 1 : *This is just to say*[15], William Carlos Williams (*The Collected Earlier Poems*, 1951).	Poème très court (33 mots), 3 quatrains en vers libre.	En prolongement de l'unité *Apologizing* , inspirée de *Projects 2de* (2007, p. 87-98). Le poème est inclus dans le manuel. Il est aussi repris et commenté par H.G. Widdowson (1992).
Texte 2 : *Days*[16], Philip Larkin (*The Whitsun Weddings*, 1964).	Poème court (49 mots), deux strophes, un sizain et un quatrain, en vers libre.	En prolongement de l'unité *Digital World* . Repris par Lazar (1993), chapitre *Using poetry with lower levels*.
Texte 3 : *Listen*, Urban Species (1993).	Texte assez long de chanson de rap (179 mots), arrangé en 5 quatrains. Régularités : rimes suivies, anaphore, parallélismes de construction.	Extrait de l'unité *Hip Hop Culture*. Le texte est inclus dans le manuel *New Bridges 2de* (2010, p. 125).
Texte 4 : *Dreams*[17], Langston Hughes (*The Collected Poems of Langston Hughes*, 1995).	Poème très court (33 mots), un huitain ou deux quatrains. Régularités : 2 rimes croisées, anaphore, parallélismes de construction.	En prolongement de l'unité *Imagine the Future*.

Rappelons que l'enjeu consistait à permettre aux élèves de rencontrer plusieurs textes poétiques différents (formes, style, thématiques), et de faire l'expérience empirique de leur lecture (cf. S. Martin, 2010 ; Siméon, 2003). Le poème de Langston Hughes a déjà été choisi pour l'étude 1. Celui de Philip Larkin, exigeant un certain niveau de réflexion abstraite (thématique existentielle), nous a semblé tout de même accessible pour les élèves de 2de et permettant de diversifier le répertoire (S. Martin, 2010, cf. 3.2.2.4.). Quant au poème de William Carlos Williams, outre sa forme très courte et linguistiquement accessible, il présentait l'avantage de pouvoir ouvrir les élèves à une esthétique bien particulière de « l'Imagisme », un mouvement poétique anglo-américain du début du XXe siècle. Le choix du texte de la chanson

[15] Date de publication originale : 1934. Voir Williams (1951, p. 354).
[16] Voir Larkin et Thwaite (1988, p. 67).
[17] Date de publication originale : 1941.

de rap a été motivé par la même volonté d'élargir l'éventail des formes poétiques possibles (régularités, texte « à savourer », cf. 3.2.2.4.) et de mettre à l'épreuve une tendance très présente dans les manuels de langues actuels d'aborder le langage poétique à travers des formes contemporaines populaires, telles que le rap ou le slam. (cf. 3.3.3.2.).

La lecture et l'exploitation des textes 1, 2 et 4 se sont déroulées lors d'une séance d'une heure, en prolongement des unités thématiques. Le travail sur le texte 3, de par sa longueur et son inscription plus directe dans l'unité didactique (*Hip Hop Culture*), a été effectué en une séance et demie.

La découverte et l'exploitation de ces textes auraient pu prendre de nombreuses formes. Nos choix ont été guidés par trois objectifs principaux:

- permettre aux élèves d'avoir une expérience empirique individuelle de la lecture (S. Martin, 2010 ; Siméon, 2003)

- proposer une tâche d'interaction orale en groupe sur le mode d'un débat interprétatif (Demougin, 2001 ; Lazar, 1993 ; Siméon, 2003)

- ne pas consacrer plus de deux séances au travail autour du texte poétique. Il nous importait d'expérimenter un format d'exploitation de courte durée, mais qui pourrait être plus fréquent dans l'année – par exemple en s'insérant dans chaque unité didactique de l'année (cf. les recommandations de S. Martin, 2010) – et qui permettait de préserver un format similaire pour les quatre textes de l'étude 2.

À titre d'exemple, les activités autour du texte 2 (1 séance de 55 minutes) ont pris la forme suivante :

<u>En amont</u> :
What's it for ? Images des applications/services numériques. (*Imagine you explain it to your grandparents. Ex. Twitter is for …*) *How useless (1 point) or useful (5 points) are they ?*

Introduction par l'enseignant de 3 items lexicaux à l'oral (*field, priest, but*), puis à l'écrit avec explicitation. Anticipation.
Lecture individuelle des poèmes.

Activité en binômes :

Activité pré-tâche : *How do you understand the poem ? Discuss it with your partner.*
Tâche : *What would be the best title for this poem for you ? In pairs, agree on the best title and write a short report to justify your choice.*

En aval :
Mise en commun. Vote pour le titre le mieux justifié. Dévoilement du titre original.
Discussion : *Poetry – how useful or useless ? How many points from 1 to 5 would you give ?*
Quelques informations élémentaires sur Philip Larkin.

Un aperçu de l'ensemble des activités pour chaque texte se trouve en annexe 20.

Les activités suscitant le partage de l'expérience de la lecture des poèmes n'avaient pas un format identique, mais s'adaptaient aux spécificités et potentialités de chaque texte. Elles pouvaient cibler différents aspects des effets d'un texte sur le lecteur, aussi bien les réactions/évaluation ou compréhension/interprétation de chaque texte (cf. tableau 10).

Tableau 10 : Récapitulatif des consignes correspondant aux interactions provoquées, observées dans l'étude 2.

Texte	Consignes	Modalité
Texte 1	Activités pré-tâche : Do you have anything to say about the poem? Share your reactions and opinions with your classmates.	Groupes de 4
Texte 2	Activité pré-tâche: How do you understand the poem? Discuss it with your partner. Tâche : What would be the best title for this poem for you? In pairs, agree on the best title and write a short report to justify your choice.	Binômes
Texte 3	Tâche : Do you find this song pessimistic or optimistic? What is the singers' message? Share what you think with your partners. Write a short report based on your conversation.	Groupes de 4
Texte 4	Activité pré-tâche : Read the poem again. Discuss with your partner which would be the best synonym for: a)hold fast to: forget? continue to believe in? give up? b)for: so? but? because? c)barren: beautiful? empty? fertile? Tâche : Imagine the message of this poem in the form of a short letter to a friend. Dear friend, …	Binômes

Selon la typologie de Willis et Willis (2007), les activités observées peuvent être classées en trois catégories : « *sharing personal experiences* » (bien que les auteurs n'évoquent pas les expériences de lecture littéraire, mais celles considérées comme les plus fréquentes dans la vie quotidienne), « *problem-solving* » et « *creative tasks* ». Nous considérerons ces activités comme des tâches seulement si elles génèrent l'utilisation libre de la langue (la focalisation est sur le sens) et mènent à un résultat concret (cf. Willis & Willis, 2007).

Pour le suivi de ces activités, les mises en commun des productions avec la participation de l'enseignant offraient un certain degré de médiation dans l'accès au sens et dans l'appréciation des qualités poétiques des textes (par exemple, l'attention des apprenants a été attirée sur certaines spécificités du langage poétique et quelques informations élémentaires à propos de l'auteur ont été évoquées). Cependant, cette phase n'a pas fait l'objet d'un recueil de données.

5.4.3. Partage de l'expérience de la lecture des poèmes

Afin d'aborder la première question de recherche retenue pour cette étude, concernant le potentiel des activités suscitant le partage de l'expérience de la lecture des poèmes, nous avons procédé à une observation indirecte via l'enregistrement audio des interactions orales entre apprenants en binômes ou en groupes. Du point de vue méthodologique, on peut aussi parler d'une « observation électronique » (Van der Maren, 1996). Dans notre cas, elle a été réalisée à l'aide d'un enregistreur numérique. Nous avons aussi, de manière complémentaire, analysé les productions écrites réalisées dans le cadre de l'une des tâches (pour Texte 4).

Au total, 10 enregistrements audio des interactions orales d'une durée de 1 heure 53s ont été recueillis : quatre enregistrements pour le Texte 1, deux enregistrements pour le Texte 2, deux enregistrements pour le Texte 3 et deux enregistrements pour le Texte 4. Dans le cas du Texte 1, la possibilité de travailler en demi-groupes, grâce à la présence d'un assistant, a permis un nombre plus élevé d'enregistrements (2 par groupe), qui ont tous été retenus pour l'analyse.

Les groupes d'apprenants ont été constitués par l'enseignant sur un principe d'hétérogénéité des niveaux de langue. Le choix du groupe enregistré s'est fait de manière aléatoire grâce au tirage au sort.

À partir des enregistrements, les interactions orales ont été retranscrites. L'analyse qualitative des données qui a suivi s'est inspirée de la méthodologie de l'analyse de contenu de Bardin (2013). Pour ne pas réduire la complexité des situations observées, le choix d'une

méthode suffisamment ouverte nous a semblé le plus adapté dans la démarche exploratoire qui était la nôtre. Comme le remarque Dörnyei (2007), « *highly structured schemes also share the general weakness of quantitive measures, namely that the examined categories are preconceived and that the instrument is not sensitive to context-specific emergent information* » (Dörnyei, 2007, p. 186). Ainsi, les catégories qui apparaissent finalement dans la présentation de notre analyse (voir chapitre 7), incluent les indicateurs envisagés à l'avance (voir 5.2.3.), mais aussi les catégories qui émergent de l'examen des interactions verbales à travers la question de recherche Q1 et ses deux prismes : le potentiel pour le développement langagier et celui pour la sensibilisation à la spécificité du langage poétique.

Enfin, comme toute méthode d'investigation, l'observation directe ou indirecte ont leurs avantages et inconvénients. D'une part, nous pouvons dire qu'elles rendent compte de la réalité de manière plus objective que les déclarations. Cependant, seuls les phénomènes observables peuvent être observés, les variables et processus mentaux, ainsi que les liens de causalité restant souvent inaccessibles (Dörnyei, 2007). De plus, la présence d'un observateur peut aussi affecter le comportement des participants, y compris dans le cas d'une observation indirecte : « l'utilisation d'une aide électronique pour l'enregistrement modifie donc toujours la situation à observer (cela vaut aussi pour les entrevues) » (Van der Maren, 1996, p. 300). Il est toutefois possible de réduire ces modifications en habituant les participant aux conditions du recueil des données. Dörnyei (2007) évoque Zuengler, Ford et Fassnacht (1998) à ce propos :

> *… as Zeungler et al. argue, a large part of classroom interaction and behaviour is beyond the ability of most people to alter significantly for extended periods of time, and therefore it is only one-off recordings that are particularly vulnerable to obtaining distorted and unnatural data*. (Dörnyei, 2007, p. 185)

Dans le cas de notre étude, en amont de l'intervention de recherche, les élèves ont été régulièrement enregistrés par un dictaphone, lors des travaux de groupe, pour diminuer l'impact futur de la présence de l'outil sur les comportements langagiers.

5.4.4. Rapport à la poésie

Au total, 51 questionnaires (26 pour le groupe A et 25 pour le groupe B) ont été réalisés en novembre 2015, avant l'intervention didactique de recherche. L'objectif de cette pré-enquête qualitative était de sonder de manière exploratoire le rapport initial à la poésie des apprenants.

Il s'agissait de rechercher dans les déclarations des élèves des indices de différents aspects pouvant intervenir dans leur rapport à la poésie : des attitudes, des expériences et des conceptions/représentations. Ce questionnaire anonyme présentait deux questions ouvertes en français : « Quel rôle la poésie joue-t-elle dans votre vie ? Quel souvenir gardez-vous de la poésie en cours d'anglais avant d'arriver au lycée ? ».

Il importait de savoir ce que les élèves souhaitaient communiquer à ce moment donné sur le sujet qui nous intéressait, sans imposer de grille d'expression préconstruite. Pour obtenir le plus de réponses authentiques, il importait également de proposer un format court et simple, peu exigeant cognitivement (concentration, mémoire de travail, réflexion), à la portée de tous. Ce format nous semblait tout à fait adapté pour obtenir une réponse libre : subjective, authentique, laissant, si besoin, une place pour l'affect.

L'ensemble des réponses, rédigées par les apprenants pendant leur cours d'anglais, a été transformé en tapuscrit et regroupé dans un tableau synoptique (voir annexe 18). Une analyse manuelle du contenu, inspirée de la méthodologie de Bardin (2013), a suivi ce traitement. Au cours du codage, suite aux chevauchements des éléments de réponse remarqués, le choix a été fait de ne pas traiter et analyser les réponses aux deux questions séparément, mais de les prendre en compte ensemble.

Le recours au questionnaire avec des questions ouvertes, contrairement aux entretiens qui sont souvent utilisés dans une démarche d'exploration (cf. Van Campenhoudt & Quivy, 2011), traduisait la volonté d'obtenir, sans trop de contraintes pragmatiques, un nombre important de réponses. De surcroît, les entretiens semi-directifs réalisés durant l'étude 1 ont montré quelques limites de cette méthode en milieu scolaire et avec nos propres élèves (cf. 9.2.1.).

L'anonymat garanti par le mode de questionnaire nous a paru un atout important dans notre démarche.

5.4.5. Intervention – perception et effets

À la suite de l'intervention didactique une post-enquête par questionnaire à été menée fin mars 2016 (voir annexe 25).

Composés en grande partie d'échelles d'attitudes, ainsi que de trois questions ouvertes, les questionnaires ont été proposés en format papier (le même jour pour les deux groupes) et traités manuellement. Les échelles de valeur à quatre attitudes (tout à fait vrai - plutôt vrai - pas vraiment - pas du tout vrai), pour empêcher les répondants de se réfugier dans une position

centrale, ont subi un traitement quantitatif. Les réponses aux questions ouvertes, qui concernaient les avis et les suggestions des élèves, ont été analysées de manière qualitative. Au total, 47 questionnaires ont été recueillis : 24 dans le groupe A et 23 dans le groupe B.

Cet instrument de recueil de données a été choisi pour aborder deux questions de recherche de l'étude 2 (questions Q3 et Q4 ; cf. 5.2.3.). Différents items du questionnaire correspondaient aux indicateurs à travers lesquels nous tentions d'approcher les problématiques des questions de recherche. Au vu du nombre assez élevé d'items (41), nous indiquons ici seulement les numéros (voir tableau 11) et renvoyons le lecteur à l'annexe 25 pour consulter les formulations intégrales.

Tableau 11 : Correspondances entre les items du post-questionnaire et les indicateurs retenus dans l'étude 2.

Q3 : Le contact avec des textes poétiques en L2, peut-il avoir un impact sur le rapport à la poésie ?	
Indicateurs	**Items du questionnaire**
La déclaration de l'appétence pour les poèmes.	5
Le sentiment personnel d'une évolution positive de l'attitude envers la poésie.	De 6 à 7
Q4 : Comment les élèves perçoivent-ils différents poèmes et les activités afférentes ?	
Indicateurs	**Items du questionnaire**
Le ressenti des élèves à propos des activités (appréciation)	De 8 à 11
Le ressenti des élèves à propos des textes proposés (intérêt et degré de difficulté/accessibilité)	De 12 à 19
Suggestions.	De 39 à 41

Les items de 20 à 38, concernant les motivations déclarées d'engagement ou du non- engagement dans la tâche d'écriture poétique, ont été ajoutés en cours d'intervention, suite aux observations effectuées. Pour étudier l'impact de l'intervention sur le rapport à la poésie nous avons, entre autres, retenu comme indicateur la participation des élèves au concours plurilingue de poésie organisé au lycée (voir annexe 24). La collecte des textes poétiques soumis au concours nous a permis de le constater. Pour mieux comprendre les raisons pour

lesquelles les élèves n'ont pas participé à cet événement, nous avons ajouté, dans le post-questionnaire, qui a été administré après le concours, des items spécifiques (de 33 à 38).

A contrario, nous avons constaté une participation assez importante des élèves dans la tâche optionnelle d'écriture d'une strophe supplémentaire de la chanson de rap (Texte 3). Afin de mieux comprendre les motivations de cet engagement, nous avons également ajouté les items de 20 à 32. Les résultats obtenus font partie de la perception des activités, visées par la question Q4 de la recherche.

Le questionnaire incluait également 4 items additionnels par rapport aux indicateurs directement liés aux questions de recherche. Ces items cherchaient à approcher le profil du répondant en tant qu'apprenant de la L2 anglais (appréciation de ses compétences en L2, appétence pour son apprentissage), ainsi qu'à sonder son expérience en matière de contact avec des poèmes en anglais (item 4). Ces éléments complémentaires semblaient intéressants à recueillir pour d'éventuels croisements avec les réponses aux items principaux.

La construction du questionnaire à majorité à échelle d'attitude a été motivée par la volonté d'obtenir des réponses sur des points très précis, ce que des questions ouvertes, comme dans le pré-questionnaire de cette étude, ne permettaient pas (cf. 5.6.2.).

La formulation précise des items a pris appui sur les résultats du pré-questionnaire et sur notre expérience de l'étude 1. Le format final (pour la clarté de la formulation) a été testé auprès de deux adolescents de notre entourage.

Bien que présentant des avantages, parmi lesquels nous soulignerons à nouveau l'anonymat (facteur important dans notre cas), le questionnaire en tant qu'instrument d'enquête a aussi des limites dont il convient d'être conscient. Comme l'exprime Dörnyei (2007) :

> *… the weakest aspect of questionnaires is the fact that the items need to be sufficiently simple and straightforward to be understood by everybody. Thus, this method is unsuitable for probing deeply into an issue (Moser and Kalton 1971) and it usually results in rather superficial data. The necessary simplicity of the questions is further augmented by the fact that the amount of time respondents tend to be willing to spend working on a questionnaire is rather short, which again limits the depth of the investigation.* (Dörnyei, 2007, p. 115)

Ces remarques sur la simplification des items et la longueur de l'ensemble sont particulièrement pertinentes dans la recherche en milieu scolaire.

Outre le format, qui ne permet pas une investigation en profondeur comme on pourrait le viser dans un entretien, il est important de garder à l'esprit les limites inhérentes à tout type de données déclaratives. Parmi ces données, celles relatives aux opinions, jugements ou valeurs,

contrairement aux données concernant les pratiques, font parfois l'objet de critiques des chercheurs visant un haut degré d'objectivation (cf. De Singly, 2016).

Cependant, comme le remarque l'auteur « dans la réalité sociale, une pratique inclut aussi le rapport à la pratique, les justifications, les motivations, les croyances, les valeurs. Un monde social sans imaginaire, sans représentation, est un monde tronqué » (De Singly, 2016, p. 34).

5.5. Étude 3 – dispositifs didactique et méthodologique dans leur contexte

5.5.1. Les participants

Dans les deux groupes-classes qui ont participé à cette étude, les effectifs sont similaires (24 et 22 élèves), avec une proportion de filles légèrement plus grande dans le groupe 1. Un nombre comparable d'élèves des deux groupes suit une option facultative en arts plastiques, et on compte deux élèves concernés par l'option sportive dans le groupe 2 (voir tableau 12).

Tableau 12 : Caractéristiques des deux groupes-classes de l'étude 3.

. **Groupe 1 (A1-A24)**	**Groupe 2 (A25-A46)**
24 apprenants Regroupement des élèves de deux classes de 2de différentes 14 filles + 10 garçons Age : 14 ans (1) - 15 ans (20) -16 ans (3) LV2 allemand – 7 apprenants LV2 espagnol – 17 apprenants Option facultative arts plastiques – 2 apprenants	22 apprenants Regroupement des élèves de deux classes de 2de différentes 10 filles + 12 garçons Age : 15 ans (21) -16 ans (1) LV2 espagnol – 21 apprenants LV2 italien – 1 apprenant Option facultative arts plastiques – 3 apprenants Section sportive volley – 2 apprenants

Une évaluation du niveau initial de langue a été effectuée en septembre 2016 à travers une tâche de production écrite du même format que pour les études précédentes et évaluée selon les critères du CECRL (voir annexe 2). Elle met en relief une différence sensible entre les profils linguistiques des groupes (voir figure 5), avec des compétences globalement plus avancées dans le groupe 1.

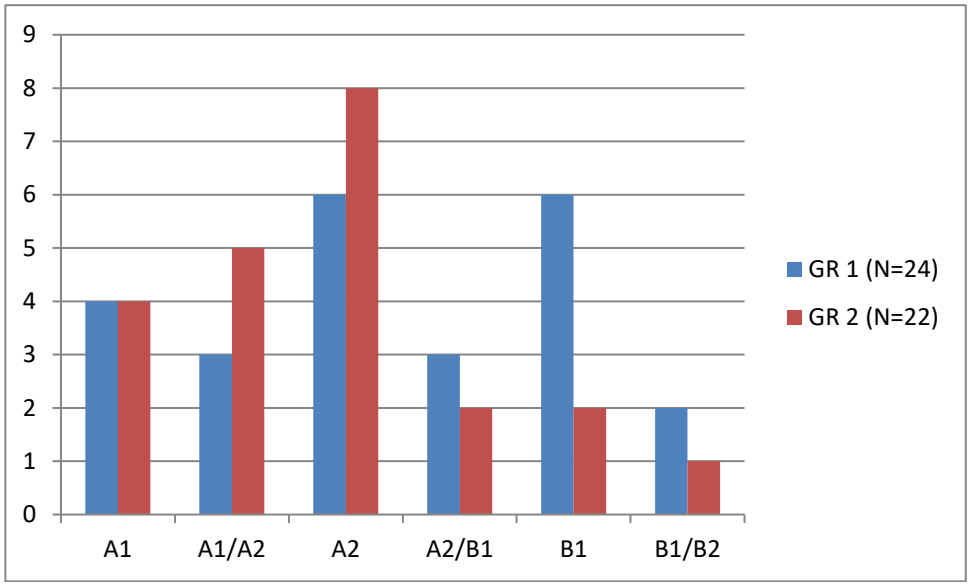


Figure 5 : Distribution des niveaux CECRL en production écrite dans les deux groupes de l'étude 3.

Dans le groupe 1, 11 élèves ont un niveau supérieur à A2, alors qu'ils sont moitié moins nombreux dans le groupe 2 (5 élèves). Environ 77% (17 sur 22) des élèves du groupe 2 présentent un niveau entre A1 et A2, contre 54% (13 sur 24) dans le groupe 1.

Sur un total de 46 apprenants, 42 (21 dans chaque groupe) ont suivi l'intégralité de l'intervention didactique de recherche de manière assidue.

5.5.2. Format de l'intervention

Le projet de l'intervention, identique pour les deux groupes d'apprenants, consistait en la conception d'une suite d'activités, formant une unité didactique cohérente sur le thème de la poésie (« *Poetry : in what way is it a special language ?* ») et à sa mise en œuvre sur une période de 3 semaines, à raison de 8 séances de 55 minutes et 2 demi-séances de 25 minutes environ.

L'intervention s'est déroulée en plusieurs étapes (voir tableau 13 et, pour plus de détails, annexe 31). C'est la dernière étape, le projet d'écriture poétique, qui fera par la suite l'objet d'une analyse plus approfondie (en lien avec la question de recherche Q1 ; cf. 5.2.4.). La finalité de la tâche principale consistait à sélectionner des poèmes écrits par les élèves pour une exposition au CDI dans le cadre de l'événement culturel le « Printemps des poètes ».

Tableau 13 : Les étapes de l'intervention didactique dans l'étude 3.

Etapes	Objectifs	Modalités
Étape 1 : Introduction Poème *It's me*[18] de David Harrison, inspiré par la sérigraphie *Marilyn Diptych* d'Andy Warhol (1962).	Faire découvrir un poème supposément facile d'accès, inspiré par une image (lien avec le projet d'écriture ultérieur), et ayant une forme peu conventionnelle (confrontation avec les représentations).	En présentiel, avec le groupe entier (1 séance).
Étape 2 : Le *street art* et la poésie *(Can street art be poetic*?) Task (oral/written): In groups, choose the inscription that you like the most. Justify your choice.	Sensibiliser aux qualités poétiques des inscriptions murales, textes très courts faisant partie du paysage urbain familier des élèves. Provoquer l'interrogation sur le rôle du scripteur et du lecteur. Faire émerger le vocabulaire du champ lexical du langage poétique.	En présentiel, travaux de groupe, puis mise en commun avec le groupe entier (1 séance).
Étape 3 : Partage des coups de coeur poétiques Task 1 (written): Share a poetic text with your classmates. Present a poetic text that you appreciate. It can be in any form (a poem, a song, a quote …) and in any language (French, English, other …). Write a short comment in which you explain 1) how you knew it and 2) why you appreciate it. Task 2 (oral): In groups, read the poetic texts presented by your classmates. Conclude 1) what kinds of texts are most popular and 2) why they are appreciated (most frequent reasons).	Faire partager l'expérience poétique des élèves avec leurs camarades. Faire découvrir les différences de goûts/sensibilités et une grande variété de formes poétiques. Faire réfléchir au « fait poétique » et sensibiliser à sa dimension universelle, translangue. Faire mobiliser le lexique relatif à la poésie et à l'expérience poétique.	Phase 1) travail individuel à distance. Phase 2) travail de groupe en présentiel, puis mise en commun avec le groupe entier (1 séance).
Étape 4 : Que disent les poètes sur la poésie ?	Faire réfléchir sur le rôle et la spécificité du langage poétique.	En présentiel, travaux de groupe, puis mise en

[18] Voir *New Password Literature* (2016, p. 18).

Task (oral/written) : In groups, explain how you understand the meaning of these quotes.		commun avec le groupe entier (1 séance).
<u>Étape 5 : Deux textes, deux formes</u> Paroles de chanson de rap *Listen*[19] de Urban Species (activités dans le manuel des élèves, voir annexe 31). Poème *Grass*[20] de Carl Sandburg (une suite d'activités guidées, voir annexe 31).	Faire découvrir deux formes différentes de textes poétiques : régulière et irrégulière (vers libre). Quelles implications pour la mise en voix ? Faire découvrir des textes poétiques de façon individuelle en autonomie guidée. Sensibiliser à l'implicite, la recherche du sens. Faire réfléchir au lien texte-image (poème *Grass*/vidéo avec sa mise en voix).	Phase 1) travail individuel à distance (*Listen*). Phase 2) travail individuel en présentiel en salle multimédia (*Grass)*. Phase 3) Mise en commun/Feedback en présentiel avec le groupe entier. (1 séance et demie)
<u>Étape 6 : Projet d'écriture poétique</u> Task 1 (written): Write a poetic text inspired by a painting. Task 2 (written): Imagine the school magazine wants to publish your poem and an interview with you. Complete the interview. Task 3 (written): Read the poems written by another class. Vote for your three favourite ones.	Faire expérimenter l'écriture créative de type poétique en L2. Sensibiliser aux spécificités du langage poétique, aux différents procédés. Faire mobiliser les compétences linguistiques au service du sens profond, sensibiliser à la langue dans sa dimension symbolique. Porter un regard réflexif sur son propre travail (métacognition). Apprendre à écrire en autonomie, en utilisant des outils en ligne, et à se servir des retours de l'enseignant-tuteur pour réviser son texte. Faire partager l'expérience avec les autres.	En présentiel, travail individuel ou en binômes (salle multimédia). (3 séances et demie) La composition des binômes s'est faite par affinité à condition d'éviter de grands écarts de niveaux de langue.

Plusieurs objectifs principaux ont guidé la conception de l'intervention :

- permettre aux élèves d'expérimenter empiriquement l'écriture poétique pour aborder la poésie, mais aussi la langue L2 par une approche sensible et artistique (Aden, 2009, 2015 ; Kramsch, 2009 ; Médioni 2005, 2017 ; Pauzet & Bouvier-Laffitte, 2013)

- faire expérimenter l'écriture créative pour mieux préparer à la lecture littéraire (Lançon, 2002 ; Médioni, 2005)

[19] Voir *New Bridges 2de* (2010, p. 125).

[20] Publié en 1918 dans la collection *Cornhuskers*. Voir Sandburg (2015) et Sandburg (1971, p. 31).

- s'appuyer sur l'universalité du langage poétique pour aborder la poésie par l'approche plurilingue

- inviter les élèves à réfléchir sur la spécificité du langage poétique

- aborder la poésie comme objet pluriel, protéiforme (S. Martin, 2010 ; Siméon, 2003).

5.5.3. Expérience de l'écriture poétique

Afin de pouvoir analyser au mieux l'expérience, pour les élèves, de l'écriture poétique et ainsi tenter de répondre à la première question de recherche de cette étude – concernant le potentiel des tâches d'écriture créative de type poétique – 32 productions écrites d'élèves correspondant à la consigne « *Write a poetic text inspired by a painting* » ont été recueillies et analysées.

Pour pouvoir mener une analyse assez approfondie, tout en restant dans une approche exploratoire, une tâche complémentaire a été conçue pour éclairer les démarches des élèves et apporter un point de comparaison avec une production écrite d'un autre genre textuel. Ainsi, 32 productions écrites d'élèves du genre « commentaire post-écriture » ont été également collectées et analysées. Ce deuxième écrit, une tâche de simulation d'un entretien, correspondait à la consigne suivante : « *Imagine the school magazine wants to publish your poem and an interview with you. Complete the interview* ».

Les deux tâches pouvaient être réalisées individuellement ou en binômes (donc en collaboration) et le travail, dans sa totalité, a été effectué dans la salle multimédia du lycée sous forme numérique – avec possibilité de recours aux outils d'aide à l'écriture sur Internet. De plus, les apprenants bénéficiaient du *feedback* de l'enseignante, majoritairement sur un mode asynchrone, sous forme de commentaires écrits insérés dans leurs documents Word entre deux sessions d'écriture. Au total, 3 séances de 55 minutes ont été consacrées aux deux tâches d'écriture, avec la possibilité de bénéficier deux fois des commentaires en retour de la part de l'enseignante.

Pour juger du potentiel de la tâche, l'analyse des productions, menée dans une approche exploratoire et non vérificative (cf. Van der Maren, 1996), a tout de même été guidée par quelques indicateurs relatifs aux éléments de la question de recherche : d'abord la mobilisation lexicale et le réinvestissement de l'*input*, pour le développement langagier, ensuite la prise en compte de la spécificité de l'écriture poétique (thématiques, formes, procédés), pour la

sensibilisation à la poésie. L'intérêt pour la mobilisation lexicale avait pour origine l'orientation linguistique de l'étude 1.

Ceci étant dit à propos des indicateurs, nous étions ouverte à d'autres éléments qui pouvaient émerger de l'analyse.

L'analyse des productions écrites était à la fois de type qualitatif (analyse de contenu, Bardin, 2013) et quantitatif (le logiciel d'analyse lexicale en ligne VocabProfile-Classic[21] et le logiciel SPSS).

Le logiciel VP-Classic (Laufer & Nation, 1995) permet d'obtenir de nombreuses informations à propos de la richesse lexicale d'un texte donné. Nous avons retenu les paramètres suivants :

- le nombre total de mots (*tokens*) et le nombre de mots différents (*types*)
- la densité lexicale mesurée par la part des mots lexicaux par rapport au nombre total de mots (*content words/total*)
- la diversité lexicale mesurée par le ratio *type/token*
- la diversité lexicale mesurée par le pourcentage des mots en fonction de leur fréquence d'usage en anglais.

> *VocabProfile is a computer program that performs lexical text analysis. It takes any text and divides its words into four categories by frequency: (1) the most frequent 1000 words of English, (2) the second most frequent thousand words of English, i.e. 1001 to 2000, (3) the academic words of English (the AWL, 550 words that are frequent in academic texts across subjects), and (4) the remainder which are not found on the other lists. In other words, VP measures the proportions of low and high frequency vocabulary used by a native speaker or language learner in a written text.*
>
> https://www.lextutor.ca/vp/eng/

Les données numériques obtenues par le logiciel VP-Classic ont été analysées grâce au logiciel SPSS. Suite à l'observation de la distribution des séries pour les mêmes élèves (ou binômes) dans deux situations différentes (textes poétiques et textes non poétiques), un test non paramétrique de Wilcoxon, alternatif au test paramétrique Test-t, a pu être appliqué : « Wilcoxon signed-rank test *This is the non-parametric alternative to the paired samples t-test* … » (Dörnyei, 2007, p. 230).

[21] VP-Classic, voir http://lextutor.ca/

Ce test a permis d'identifier des différences statistiquement significatives concernant les catégories spécifiées par Vocab-Profile dans deux situations différentes (textes poétiques et non poétiques).

5.5.4. Rapport à la poésie

Pour aborder la question de recherche Q2 (cf. 5.2.4.1.) et pour comprendre le rapport des apprenants à la poésie, initié dans l'étude précédente, nous avons à nouveau eu recours à l'enquête par questionnaire.

Au total, 45 questionnaires anonymes en format papier (23 pour le groupe 1 et 22 pour le groupe 2) ont été administrés pendant un des cours d'anglais en novembre 2016.

Nous pouvons les qualifier de pré-questionnaires, car ils étaient placés en amont de l'intervention didactique de recherche et avaient également pour objectif de sonder le rapport initial des apprenants à la poésie.

Afin de susciter des réponses plus précises, des propos plus développés et ciblés, et ainsi palier les limites de la pré-enquête de l'étude 2, un nouveau format de questionnaire a été proposé, comportant un mélange d'échelles d'attitude et de 3 questions ouvertes, avec 12 items en tout (cf. annexe 26).

Le rapport à la poésie à été approché par 4 indicateurs (retenus suite aux résultats de l'étude 2) : les conceptions/représentations (items 5 et 12), les attitudes (items 5, 6, 8, 11 et 12), et enfin les expériences et pratiques (items 5, 9, 10 et 12).

En complément, dans les items de 1 à 4 et 7, le profil des apprenants a été sondé pour d'éventuels croisements avec d'autres réponses. Ceci concernait l'auto-évaluation de leurs compétences en L2, l'appétence pour son apprentissage, leurs compétences plurilingues et le goût pour la lecture. Ce fut également une manière d'arriver progressivement aux items principaux.

Les réponses aux échelles d'attitude ont été traitées manuellement de manière quantitative. Toutes les réponses aux questions ouvertes ont été transformées en tapuscrit et regroupées dans un tableau synoptique (voir annexe 27). Comme dans l'étude 2, une analyse manuelle du contenu, inspirée de la méthodologie de Bardin (2013), a suivi ce traitement.

Suite à nos traitements et analyses, croisant les réponses fermées et ouvertes, la distinction entre le rapport à la poésie en L1 et en L2[22] – qui permet d'affiner notre investigation – a paru pertinente dans la présentation des résultats et de leurs interprétations (voir le chapitre 8).

5.5.5. Intervention – perception et effets

La mesure principale des effets de l'intervention didactique sur le rapport à la poésie (troisième question de recherche) et de la perception de cette intervention par les apprenants (quatrième question de recherche) se réfère à une post-enquête par questionnaire, menée début avril 2017 au cours de la même semaine pour les deux groupes.

Au total, 42 questionnaires anonymes en format papier ont été recueillis (voir annexe 38) : 21 dans le groupe 1 et 21 dans le groupe 2. Un élève a été absent dans le groupe 2 et 3 questionnaires n'ont pas été pris en compte dans le groupe 1, en raison de plusieurs absences des élèves pendant la période de l'intervention.

Composé majoritairement d'échelles d'attitude et de 3 questions ouvertes (37 items en tout), le questionnaire comportait plusieurs indicateurs retenus pour aborder les questions de recherche correspondantes (voir tableau 14).

[22] Les termes L1, L2, L3, etc. désignent, en règle générale, un ordre d'acquisition des langues. Par commodité, sans prise en compte des biographies langagières des apprenants, dans le contexte de nos études, la distinction L1/L2 se réfère, d'une part, à la langue source français (L1), qui est la langue de scolarisation, et d'autre part, à la langue cible anglais (L2), qui fait l'objet de l'apprentissage.

Tableau 14 : Correspondances entre les items du post-questionnaire et les indicateurs retenus dans l'étude 3.

Q3 : Une approche plurielle, réflexive et créative de la poésie peut-elle avoir un impact sur le rapport des élèves à la poésie ?	
Indicateurs	**Items du questionnaire**
Le sentiment personnel d'une évolution positive de l'attitude envers la poésie	26-28
La déclaration de l'appétence pour les poèmes.	21-25
Q4 : Comment les élèves perçoivent-ils différents poèmes et les activités afférentes ?	
Indicateurs	**Items du questionnaire**
Le ressenti des élèves à propos des activités et des textes	7-11, 37
Le ressenti des élèves à propos de l'expérience de l'écriture poétique	12-20
Suggestions.	36

Pour aborder les items principaux de manière progressive et pour permettre d'éventuels croisements d'information, le profil général des élèves, à l'instar des questionnaires précédents, a été sondé dans les items 1 à 6.

Des items 29 à 33 ont été également ajoutés pour mieux comprendre les motivations du non engagement des élèves dans le concours de poésie du lycée. Rappelons que nous avons considéré cet engagement éventuel comme indicateur potentiel de l'impact de l'intervention sur le rapport à la poésie.

Les résultats du questionnaire ont été traités manuellement de manière quantitative pour les échelles d'attitude et de manière qualitative pour les questions ouvertes.

5.6. Réflexions méthodologiques

5.6.1. Posture et approche

Si la posture du chercheur guide ses choix méthodologiques (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 ; J.-P. Narcy-Combes, 2005), le processus de construction d'une posture de recherche chez un doctorant peut impliquer un certain tâtonnement quant à l'approche et aux méthodes adoptées, tant dans la collecte que dans l'analyse des données.

Dans notre cas, le choix d'une démarche quasi-expérimentale dès le début du parcours correspondait à une préférence personnelle, pouvant être attribuée au profil cognitif du chercheur (Dörnyei, 2007), ou à sa posture explicative et de contrôle (J.-P. Narcy-Combes, 2005). D'autre part, nous avons considéré l'approche quantitative comme plus rigoureuse et objective et donc d'une plus grande valeur scientifique que l'approche qualitative.

La mise en œuvre de l'étude 1 a montré que la quasi-expérimentation menée en milieu scolaire est une démarche très exigeante, surtout pour un chercheur débutant (d'où les nombreuses limites de notre travail ; cf. 5.3.3.1. et 9.2.), et que la complexité des apprentissages scolaires ne permet pas d'isoler et de contrôler facilement certaines variables :

> … *language classrooms are complex environments where many factors operate simultaneously, and significant changes can often only be achieved if several variables work* in concert *or* in special combinations. (Dörnyei, 2007, p. 119)

> *McDonough and McDonough (1997) also draw attention to the fact that in most language instructional situations the list of possible confounding variables is so large that achieving satisfactory control is a real challenge.* (Dörnyei, 2007, p. 120)

Ce sont probablement les raisons pour lesquelles la démarche expérimentale ou quasi- expérimentale n'est pas la plus répandue en didactique des langues (cf. Grosbois, 2007 ; Tricot, 2007). En effet, des approches plus qualitatives, sous-tendues par une posture compréhensive, permettent d'obtenir des données plus riches et de parvenir à des résultats plus subtils et pluriels (Dörnyei, 2007).

Notre évolution vers une posture plus compréhensive, et donc vers une approche plus qualitative/inductive entre l'étude 1 et les suivantes, témoigne d'une meilleure appréciation des avantages et des limites de chaque paradigme. La dimension quantitative reste néanmoins bien présente dans les trois études et une forme de mixité des approches a été constamment recherchée.

5.6.2. Collecte de données

Le tâtonnement méthodologique transparaît également dans le nombre de données recueillies : très élevé dans l'étude 1, en diminution ensuite dans les études 2 et 3. La crainte du chercheur débutant de ne pas avoir assez de données l'a emporté sur la prise en compte de la capacité des élèves à répondre à des sollicitations multiples.

Les études 2 et 3 témoignent aussi de la recherche d'un instrument de mesure mieux adapté aux élèves adolescents pour sonder leur rapport à la poésie. La différence de formats entre le pré-questionnaire de l'étude 2 et celui de l'étude 3 est le résultat de cette mise au point.

Le choix des questions ouvertes dans le pré-questionnaire de l'étude 2 pour sonder le rapport des élèves à la poésie de manière exploratoire a été motivé par des raisons pragmatiques (plus facile à mettre en place que les entretiens) et par les limites constatées suite aux entretiens avec nos propres élèves dans l'étude 1 (cf. 9.2.1.).

Cependant, dans la recherche méthodologique, les limites des questions ouvertes à visée exploratoire sont souvent pointées : « *The problem with questionnaires from a qualitive perspective is that they inherently involve a somewhat superficial and relatively brief engagement with the topic on the part of the respondent* » (Dörnyei, 2007, p. 105). Il est même dit que les chercheurs ont tendance, avec l'expérience, à les abandonner. « *Robson (1993 : 243) has summerised this point well : 'The desire to use open ended questions appears to be almost universal in novice researchers, but it is usually rapidly extinguished with experience'* » (Dörnyei, 2007, p. 105).

De notre côté, nous avons constaté que le format des questions ouvertes peut jouer un rôle important. Des questions trop générales (« *essay questions* », Dörnyei, 2007), comme dans le pré-questionnaire de l'étude 2, semblent moins efficaces pour le public que nous visons, que des questions ouvertes partiellement guidées (cf. pré-questionnaire de l'étude 3). Sur ce point nos conclusions rejoignent les remarques de Dörnyei (2007). Cependant, il faut reconnaître que des entretiens, de préférence avec des élèves qui ne seraient pas ceux du chercheur, devraient être privilégiés pour obtenir une plus grande richesse des données.

Quant à la mesure des perceptions des apprenants à propos des textes et des activités proposés – ainsi que de l'impact de l'intervention sur leur rapport à la poésie – on constate, d'une manière générale, une évolution vers des questionnaires plus précis permettant d'obtenir des réponses plus ciblées. Par exemple, dans l'étude 1, le choix a été fait de partir d'un indicateur indirect de l'impact de l'intervention (attirance pour les supports poétiques) pour

éviter le biais de « désirabilité sociale », alors que dans les études suivantes, nous avons opté pour des échelles d'attitude très explicites.

Outre la précision des réponses obtenues par le biais des échelles, le format de cet instrument présente aussi des avantages pragmatiques sur le plan du traitement et de l'organisation. Néanmoins, il est important de mesurer les limites de la méthode : « Les questionnaires et les échelles constituent des techniques en apparence assez simples, utilisées pour presque tout, et qui donnent … ce qu'on y a mis ! » (Van der Maren, 1996, p. 331). Les réponses obtenues provenant d'un format imposé, la signification des réponses dépendra « en partie du format, qui constitue en lui-même une situation ou un contexte psychosocial contraignant le sujet » (Van der Maren, 1996, p. 332), et également en partie « de la forme et du contenu de chaque question » (Van der Maren, 1996, p. 333). Ces données que Van der Maren (1996) qualifie de « provoquées », à différencier des données « invoquées » (suite à une observation) ou « suscitées » (obtenues en entretien), doivent être interprétées pour ce qu'elles représentent. Il semble difficile par exemple, dans un questionnaire, de limiter l'effet d'imposition d'une problématique, cet effet « qui résulte du fait que les questions posées ne sont pas des questions qui se posent réellement à toutes les personnes interrogées » (Bourdieu, 1980, cité par De Singly, 2016, p. 70). De plus, l'intérêt et les compétences des participants à répondre aux questions de l'enquête peuvent être surestimés. Ainsi, ils peuvent « répondre n'importe quoi ou en référence à des principes qui ne ressemblent pas à ceux des spécialistes » (De Singly, 2016, p. 71, en référence à Converse, 1964). Dans notre cas, à titre d'exemple, nous ne pouvons pas être certains que l'item « Je pense que l'expérience d'écriture permet de devenir un meilleur lecteur de poésie. » soit bien adapté aux capacités de réponse des élèves.

En conclusion, la problématique des instruments de collecte de données en milieu scolaire reste complexe. Les choix dépendront non seulement des questions de recherche et des approches dans lesquelles elles s'inscrivent, mais aussi du statut du chercheur par rapport aux participants et des capacités du public cible à répondre à des formes particulières de sollicitations.

5.6.3. Effet enseignant

Nous avons qualifié les dispositifs d'enseignement-apprentissage au cœur de chaque étude d'interventions didactiques de recherche. Il est important de préciser que nous concevons la pédagogie (la mise en œuvre pédagogique) comme partie intégrante ou comme un sous-

ensemble de la didactique (Bailly, 1997, Dabène, 1989, Narcy, 1997, cités par Rézeau, 2001). Consciente de l'effet des choix pédagogiques de l'enseignant sur les apprentissages, impliquant la nature des relations et des interactions en classe, nous avons accordé une attention toute particulière à préserver au maximum la même attitude et des comportements similaires dans les deux groupes d'apprenants pour chaque étude, pour ne pas dénaturer une perspective comparatiste.

5.6.4. Interrogations éthiques

Comme le remarque Dörnyei (2007), « *social research – including research in education – concerns people's lives in the social world and therefore it inevitably involves ethical issues* » Dörnyei (2007, p. 63). Dans notre cas, nous étions confrontée à plusieurs dilemmes éthiques.

Tout d'abord, dans le cadre de la quasi-expérimentation de l'étude 1, est-il acceptable de priver certains apprenants (en l'occurrence le groupe 2) d'une expérience susceptible, selon notre hypothèse, de profiter à d'autres (groupe 1) ? Et inversement, si on suppose un résultat négatif, pourquoi y soumettre un groupe d'apprenants ? Il s'agit ici d'un questionnement qui pourrait remettre en cause le principe même d'une expérimentation (ou quasi-expérimentation) comme choix de recherche.

Cependant, si nous partons du postulat que « *the primary principle of research ethics is that no mental or physical harm should come to the respondents as a result of their participation in the investigation* » (Dörnyei, 2007, p. 67), les risques auxquels ont été exposés les élèves du groupe contrôle paraissent négligeables. Nous cherchions néanmoins à les minimiser au maximum, par plusieurs moyens : (1) le choix du groupe expérimental a été motivé par ses performances initiales en L2 légèrement moins élevées que celles de l'autre groupe, (2) le temps consacré aux activités autour des poèmes et de textes fabriqués était, pour chaque unité didactique, relativement court (ne dépassant pas trois séances), et enfin (3) par souci de compensation, nous avons ajouté pour le groupe contrôle l'exploitation de deux textes poétiques, après la fin de l'intervention didactique de recherche.

Il est intéressant de noter que Dörnyei (2007), qui consacre une section entière à l'éthique de la recherche en linguistique appliquée, et qui s'intéresse, par ailleurs, à la recherche expérimentale, ne soulève pas ce type de questions. Au contraire, il affirme « *I would suggest that researchers always include a control group in their experimental designs* » (Dörnyei, 2007, p. 117).

Une autre interrogation concerne la quantité d'informations relatives à la recherche qui a été partagée avec les apprenants. Le fait d'indiquer aux participants les motivations et projets du chercheur, peut provoquer de leur part des réactions qui faussent considérablement les résultats. Les participants peuvent, par exemple, manifester le refus de faire partie du projet ou, au contraire, adopter les comportements qu'ils croient être attendus d'eux (le biais de « désirabilité sociale », Dörnyei, 2007) : « *one of the basic dilemmas of researchers is to decide how much information should be shared with the participants about the research so as not to cause any response bias or even non-participation* » (Dörnyei, 2007, p. 65).

Le fait même d'être conscient de participer à une expérimentation, d'être « étudié », modifie les performances des participants (« l'effet Hawthorne », Dörnyei, 2007).

Dans notre cas, les apprenants de la première étude n'étaient pas du tout informés de notre projet de recherche et donc pas conscients des objectifs que nous poursuivions. Une autorisation parentale a été néanmoins demandée dans le cas des 6 élèves avec qui nous avons mené des entretiens (*active consent*, Dörnyei, 2007). L'objectif de notre recherche a été cependant « dissimulé » dans le guide de l'entretien (*the issue of deception*, Dörnyei, 2007) pour les raisons évoquées plus haut. D'autre part, une information générale destinée aux parents en début d'année a également signalé la possibilité de collecte des productions de leurs enfants (écrites ou audio) à des fins de formation des enseignants et de recherche dans le respect de l'anonymat.

Dans les études suivantes, surtout en raison de questionnaires assez longs et très précis proposés aux apprenants, nous avons brièvement communiqué quelques éléments sur les objectifs poursuivis (notre intérêt pour le sujet dans le cadre de la recherche en didactique des langues). Toutefois, et cela peut nous interroger *a posteriori*, le consentement formel pour participer au projet, qui s'insérait dans le cadre de l'enseignement obligatoire, n'a pas été sollicité.

Dörnyei (2007) examine en détail plusieurs dilemmes auxquels peuvent être confrontés les chercheurs en milieu scolaire. Tout en les incitant à prendre les questions éthiques plus en considération, l'auteur met en garde contre une transposition démesurée des dilemmes concernant d'autres champs de recherche (médical, par exemple), où les enjeux éthiques peuvent être plus élevés.

> *If applied mechanically, ethical codes and regulations can easily become too restrictive ; ironically in the field of applied linguistics the most pressing ethical issue I am aware of is the increasing difficulty of conducting research in certain contexts due to the burgeoning constraints of « ethical correctness.* (Dörnyei, 2007, p. 72)

L’auteur conclut qu’en ce qui concerne l’éthique, nous avons besoin d’approches contextualisées et flexibles, reposant sur la réflexivité professionnelle des chercheurs et sur leur intégrité dans le respect d’un haut niveau d’exigence méthodologique.

Chapitre 6 Résultats et analyses – Étude 1

6.1. Impact de l'intervention sur le développement lexical

6.1.1. Lexique de reconnaissance

6.1.1.1. Résultats

Pour les 6 tests lexicaux administrés (5 tests « immédiats » de 10 items et 1 test « différé » de 20 items), la moyenne du groupe 1 est supérieure à celle du groupe 2 (voir tableau 15). Dans l'ensemble, les apprenants ayant réalisé des tâches de mise en voix de textes poétiques (avec ou sans mémorisation intentionnelle) ont obtenu des scores plus élevés aux tests lexicaux que les apprenants exposés au lexique cible dans des textes non poétiques fabriqués. Les différences de moyennes les plus élevées pour les tests « immédiats » concernent les tests 2, 4 et 5.

En raison des absences de courte ou longue durée de certains élèves dans les deux groupes (aléas du contexte), les effectifs (valeur N) varient d'un test à l'autre. Une fois seulement, pour le test 3, le nombre total des répondants correspondait exactement au nombre initial d'apprenants dans les deux groupes, à savoir 24 dans le groupe 1 et 28 dans le groupe 2.

Tableau 15 : Comparaison des résultats aux tests de reconnaissance lexicale (moyennes) et analyse de la distribution des valeurs (test de normalité de Shapiro-Wilk).

Technique	Groupe	Effectif (N)	Moyenne	Ecart-type	Moy GR1-Moy GR2	Test de normalité Shapiro-Wilk
TEST1 /10	1	22	**6,77**	2,742	**0,09**	p=0,040
	2	25	**6,68**	3,105		p=0,005
TEST2 /10	1	23	**7,26**	2,895	**1,9**	p=0,004
	2	28	**5,36**	2,004		**p=0,692**
TEST3 /10	1	24	**6,46**	2,484	**1,07**	**p=0,128**
	2	28	**5,39**	2,793		**p=0,071**
TEST4 /10	1	24	**6,25**	2,048	**1,69**	**p=0,363**
	2	27	**4,56**	2,025		**p=0,418**
TEST5 /10	1	24	**6,08**	2,104	**1,86**	**p=0,230**
	2	23	**4,22**	2,467		**p=0,112**
TEST6 /20	1	24	**12,25**	4,416	**3,25**	**p=0,107**
	2	26	**9,00**	3,960		p=0,040

Parmi toutes les séries de résultats aux tests lexicaux, nous pouvons considérer que les séries relatives aux tests 3, 4 et 5 (pour le groupe 1 et 2) présentent une distribution qui s'approche, en termes statistiques, de la distribution « normale ». La valeur p du test de normalité Shapiro-Wilk étant dans ces cas supérieure à 0,05, l'hypothèse de la distribution normale des valeurs ne peut pas être rejetée. De plus, l'examen visuel de la distribution de ces valeurs (voir annexe 10) n'indique pas la présence de données trop asymétriques (cf. 5.3.3.1.).

C'est donc pour ces séries que le Test-t d'échantillons indépendants a pu être appliqué, pour vérifier si il s'agissait d'une différence statistiquement significative (cf. 5.3.3.1.).

Dans le cas des autres séries (test 1, test 2 et test 6), c'est le test non paramétrique U de Mann-Whitney qu'il a été plus pertinent d'appliquer. En effet, d'après le test de Shapiro-Wilk, ces séries de données ne présentent pas, pour les deux groupes, une distribution des valeurs suivant la loi normale, ce qui peut être expliqué par la petite taille des échantillons.

Enfin, afin de prendre encore plus de précautions par rapport à la performance des tests – tels que Shapiro-Wilk ou Test-t dans le cas des petits échantillons (cf. 5.3.3.1.) – le test non paramétrique U de Mann-Whitney a été également réalisé, de manière complémentaire, pour les résultats des tests 3, 4 et 5.

Résultats du Test-t d'échantillons indépendants pour les tests 3, 4 et 5

Le test de Levene (voir tableau 16) indique que nous pouvons émettre l'hypothèse de variances égales pour chacun des trois tests (valeur 'Sig.' supérieure à 0,05 ; cf. 5.3.3.1.).

Tableau 16 : Résultats du Test-t d'échantillons indépendants pour les tests 3, 4 et 5.

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
TEST3	Hypothèse de variances égales	,786	,380	1,442	50	**,155**	1,065	,739	-,418	2,549
	Hypothèse de variances inégales			1,456	49,920	,152	1,065	,732	-,405	2,536
TEST4	Hypothèse de variances égales	,074	,786	2,966	49	**,005**	1,694	,571	,546	2,842
	Hypothèse de variances inégales			2,964	48,168	,005	1,694	,572	,545	2,844
TEST5	Hypothèse de variances égales	,891	,350	2,794	45	**,008**	1,866	,668	,521	3,211
	Hypothèse de variances inégales			2,784	43,25	,008	1,866	,670	,521	3,217

En ce qui concerne le test 3, le Test-t n'indique pas une différence significative des moyennes (p>0,05).

Dans le cas du test 4, le Test-t d'échantillons indépendants indique une différence significative dans les scores aux tests de reconnaissance lexicale entre le groupe 1 (M=6,25, écart-type =2,048) et le groupe 2 (M=4,56, écart-type =2,025), t(49)=2,966, p = 0,005.
L'indicateur de mesure de l'importance d'un effet, « *eta squared* » (cf. 5.3.3.1.) est de 0,260, indiquant un effet important.

Pour le test 5, également, le Test-t d'échantillons indépendants indique une différence significative dans les scores aux tests de reconnaissance lexicale entre le Groupe 1 (M=6,08, écart-type =2,104) et le Groupe 2 (M=4,22, écart-type =2,467), t(45)=2,794, p = 0,008.

L'indicateur de mesure de l'importance d'un effet, « *eta squared* » est de 0,147 indiquant un effet important.

Pour ces deux tests (tests 4 et 5), la différence est non seulement significative, mais aussi d'une amplitude importante. L'hypothèse opérationnelle H1a (cf. 5.3.3.1.) a été confirmée (l'hypothèse nulle H0 postulant l'égalité des moyennes entre les deux échantillons a été rejetée). Par conséquent, l'hypothèse générale H1 n'a pas été infirmée.

Résultats du Test U de Mann-Whitney

Dans le cas des tests auxquels le Test-t paramétrique n'a pas pu être appliqué (tests 1, 2 et 6), le Test U de Mann-Whitney indique une différence de moyennes statistiquement significative ($p<0,05$) pour deux d'entre eux : test 2 et 6 (voir tableau 17). Dans ces situations, l'hypothèse H1 n'a donc pas été infirmée.

En revanche, dans le cas du test 1, la différence des moyennes n'étant pas statistiquement significative, l'hypothèse H1 peut être considérée comme infirmée.

Tableau 17 : Résultats du Test U de Mann-Whitney pour les tests lexicaux de 1 à 6.

Technique		Effectif (N).	U de Mann-Whitney	Signification asymptomatique (bilatérale)
TEST1	1	22	275,00	1,000
	2	25		
TEST2	1	23	178,500	**0,006**
	2	28		
TEST3	1	24	259,500	0,157
	2	28		
TEST4	1	24	182,000	**0,007**
	2	27		
TEST5	1	24	156,500	**0,010**
	2	23		
TEST6	1	24	183,500	**0,012**
	2	26		

Par ailleurs, le test U de Mann-Whitney, appliqué de manière complémentaire aux tests 3, 4 et 5, confirme les résultats du test paramétrique Test-t. La différence des moyennes peut être considérée comme significative pour les tests 4 et 5, contrairement au test 3.

Pour récapituler (voir tableau 18), dans l'ensemble des tests, les moyennes du groupe 1 sont plus élevées que celles du groupe 2 et dans 4 situations la différence peut être considérée comme statistiquement significative. Deux de ces situations (correspondant aux tests 4 et 5) affichent, en plus, une signification statistique attestée par un test paramétrique (considéré comme plus puissant qu'un test non paramétrique), signification associée à la taille importante de l'effet.

Tableau 18 : Récapitulatif des résultats relatifs aux tests de reconnaissance lexicale.

Test	Groupe 1 (moyenne)	Groupe 2 (moyenne)	Test-t d'échantillons indépendants (test paramétrique)	Test U de Mann-Whitney (test non paramétrique)
Test 1 (novembre) /10	6,77	6,68		Différence non significative : p>0,05
Test 2 (décembre) /10	7,26	5,36		**Différence significative : p<0,05**
Test 3 (janvier) /10	6,46	5,39	Différence non significative : p>0,05	Différence non significative : p>0,05
Test 4 (février) /10	6,25	4,56	**Différence significative : p<0,05 Effet « *eta squared* » important**	**Différence significative : p<0,05**
Test 5 (avril) /10	6,08	4,71	**Différence significative : p<0,05 Effet « *eta squared* » important**	**Différence significative : p<0,05**
Test 6 (juin) /20	12,25	9,00		**Différence significative : p<0,05**

6.1.1.2. Analyse

Bien que pour deux tests (tests 1 et 3) les différences des moyennes ne puissent pas être interprétées comme significatives, les résultats pour quatre autres tests (dont le test différé sur 20 items) révèlent une différence significative entre les performances des apprenants du groupe 1 et ceux du groupe 2 sur le plan de la reconnaissance lexicale. Cela peut être considéré comme un indice fort du potentiel acquisitionnel lexical de l'*input* poétique associé à l'activité de mise en voix, avec ou sans mise en mémoire intentionnelle. En effet, parmi les quatre tests, deux sont relatifs à une tâche de mise en voix avec mémorisation intentionnelle, au moins partielle (tests 2 et 4), un test (test 5) correspond à une mise en voix sans mémorisation intentionnelle, le dernier test (test 6) étant un bilan sur la base de l'ensemble des activités. Le potentiel acquisitionnel lexical de la répétition et de l'apprentissage par cœur (*rote learning*), soutenu par plusieurs auteurs (G. Cook, 2000 ; Gatbonton & Segalowitz, 2005 ; Hulstijn, 2001 ; Randall 2007 ; cf. 2.4.2.6.) est donc, ici, mis en évidence.

Il convient tout de même de préciser que la mesure de l'acquisition concerne la reconnaissance lexicale, et plus spécifiquement à l'écrit.

Si nous considérons le test 1 comme test pilote (problème non anticipé des apprenants regardant par-dessus l'épaule les uns les autres ; cf. 5.3.3.1.), les deux tests relatifs à la mise en mémoire intentionnelle, même partielle (tests 2 et 4) montrent une différence significative des résultats, alors que pour les tests de mise en voix sans mémorisation intentionnelle, cela est variable : pour le test 3 la différence n'est pas significative, contrairement au test 5. D'autres facteurs, liés à la nature des textes ou des activités doivent entrer en jeu.

Il n'est pas à exclure qu'une tâche individuelle de mise en voix d'un texte face à un outil numérique (activité associée au test 3) suscite une implication moindre, et donc un traitement en profondeur moindre (J.-P. Narcy-Combes, 2010 ; cf. 2.4.2.6.), que dans le cas d'une mise en voix réalisée face à un camarade (activité associée au test 5). La dimension socio-affective d'un travail en binôme peut influer sur l'implication des intervenants (cf. Accardi, Moussu, & Raby, 2008 ; cf. 2.6.2.4.), et aurait un impact positif sur le développement langagier (V. Cook, 2008, cité par Bozhinova et al., 2017 ; cf. 2.6.2.5.). On pourrait supposer que la thématique soulevée dans les textes relatifs au test 5 (l'émancipation des Afro-Américains, le rêve d'un monde meilleur) joue un rôle dans l'implication des élèves dans la lecture et donc dans le traitement en profondeur de l'*input* et dans le processus de mémorisation (cf. Martins, Guillery-Girard, & Eustache, 2006 ; cf. 2.4.1.1.). Cependant, les éléments de l'enquête qualitative (cf. *infra*) recueillis ne permettent pas de le confirmer.

La tâche collaborative de mémorisation partielle et de mise en scène (correspondant au test 4), sollicitant aussi bien le langage que le corps, se montre particulièrement efficace. Tout comme pour le test 5, les résultats du test paramétrique indiquent une différence de moyennes significative et d'une amplitude importante. Au vu du format de l'étude, il serait impossible d'attribuer ce résultat à un seul facteur, et notamment à celui de la mise en mémoire intentionnelle. Nous pouvons supposer que le codage multisensoriel, qui inclut le codage moteur à travers l'action et le geste, a renforcé, dans cette situation, la mémorisation du lexique. Ce résultat irait dans le sens de ceux obtenus dans d'autres études, concernant la L1 ou L2 (Allen, 1995 ; Engelkamp & Zimmer, 1985 ; Tellier, 2008 ; cf. 2.5.1.6.). Le caractère narratif du texte a probablement facilité la mise en scène. D'autre part, le fait d'accomplir l'action à plusieurs peut jouer un rôle dans l'engagement dans la tâche (Accardi, Moussu, & Raby, 2008 ; cf. 2.6.2.4.), et l'implication, ainsi stimulée, influe sur le développement langagier (V. Cook, 2008, cité par Bozhinova et al., 2017 ; cf. 2.6.2.5.). Les éléments de l'enquête qualitative (voir *infra*), confirment l'impact du format de la tâche sur l'implication. Pour 11 apprenants sur 23, l'activité est jugée comme intéressante, et 4 apprenants le justifient en se référant à la modalité collaborative de travail. Le lien entre l'intérêt porté à l'activité et l'efficacité de mémorisation (cf. Martins, Guillery-Girard, & Eustache, 2006 ; cf. 2.4.1.1.), lien supposé pour la situation d'intervention relative au test 4, se manifeste plus clairement dans la situation 5.

6.1.2. Lexique de production

6.1.2.1. Réinvestissement de l'*input*

Résultats

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent (cf. 5.3.3.2.), le réinvestissement spontané du lexique a été mesuré grâce aux tâches écrites pouvant susciter la mobilisation de celui-ci. Pour 4 tâches, le nombre d'apprenants ayant recours au moins une fois au lexique de l'*input* a été relevé, sans nous limiter aux items retenus pour les tests (voir tableau 19).

Tableau 19 : Occurrences du réinvestissement de l'*input* dans les tâches de production écrite dans l'étude 1.

Post tâche écrite : consigne	Groupe 1	Groupe 2
Situation 2 It is Sunday afternoon. A teenager is sitting in front of a TV. His/her parents want him/her to go for a walk to the park with them. He/She refuses.They try to convince him/her. Create a dialogue. Find a solution.	Aucune occurrence (N=18)	**1 élève (N=25)** E31 : « I promise, it will be cool, there are **squirrels**, ducks … » ; « Sure, there are **streams**, trees and the beautiful nature, too » ; « I don't want go just walk in the **woods** ».
Situation 3 This is what Leslie has written to Dr Trouble : *My boyfriend wears his headphones all the time. Can it be dangerous ? What can I do ? What should I tell him ?* Now imagine Dr Trouble's answer.	**4 élèves (N=24)** E12: « Don't worry about this, it's not dangerous, but if he walk on a **railroad crossing**, you must tell him to keep his headphone in his pocket » E6 : « (…) when he is in the street he walk with is headphone so he don't hear the traffic **honkin**, the train or other things . » « You can broke his headphone but it's to **dumb**. » E18: « The headphone is dangerous because he listen a trumpet, don't the **honkin**. » E9 : « When he **heard** music with his headphones, you can turn the volume down » (*heard* utilisé 5 fois au lieu de *hear*) « I can't heard traffic, the car at the **railroad crossing** » « « In the country he can heard **ducks** » « « When he cross the **track** he can heard the train and it's very **dumb** to dead ».	**2 élèves (N=24)** E49 : « Yes, it can be dangerous for your boyfriend if he keep his headphones all the time because when he walk across the road he can't hear **a truck honking** » E25 : « He can listen the sound of the nature in **springtime**, maybe the **pattering** of the rain ».
Situation 4 This is the beginning of an e-mail. Finish it. *Hi Andy,*	**14 élèves (N=23)** E9 : « (…) because he **never see him go out** » ; « **by sunrise** he is in bed » ; « Maybe the father work in a	**7 élèves (N=23**) E31: « a minor who **works** at **the graveyard shift** » ; « at **sunrise** »

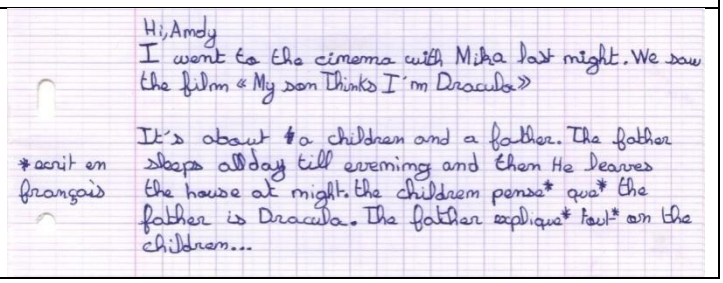
I went to the cinema with Mike last night. We saw the film « My Son Thinks I'm Dracula ». It's about …..	**graveyard** » ; « the family don't live in castle and never sleep in caves » E16 : « because he work at **the graveyard shift** » E21 : « It's about a father who work at **the graveyard shift** » E17 : « they live in a **castle** » ; « he **works the graveyard shift** » E22 : « because **he never see him go out in the daytime when it's light** and because his father **works the graveyard shift** » E7 : « sleeps at home on the day **till evening** » ; « and the action in **graveyard** » E8 : « **explain** » E13 : « **the father sleeps all day till evening and then he leaves the house at night** » E6 : « a father who **work the graveyard shift** » ; « the **mum heard** the son's **suspicion** and say '**You're not to swift.Your father's not a vampire , he just work the graveyard shift** » E5 : « he work in **graveyard shift** » E2 : « He **lived in a castle** » E23 : « «her mother listen her **suspicion** » E1 : « the child can't **explain** » E19 : « he work at the **graveyard shift** » ; « **I'm really dead** but **we don't live in a castle** but he think he **sleep in a cave** » ; « **I never see him go out** ».	E34 : « His father is **working** on **the graveyard shift** » ; « his mother thinks he **sounds insane** » E26 : « His father works in **the graveyard shift** and he never **seems him go out** during the daytime » ; « He come back just before the **sunrise** » E39 : « all the night the father go out the **graveyard** » E51 : « « his father is a **miner** » E40: « **screenplay** » E30 : « he had some **suspicion** ».
Situation 5 Write a text intitled *Dreams* or *A dream*. It can be a letter, a story, a poem, a simple paragraph …	**2 élèves (N=23)** E6 : « I want to have **wings** » ; « I want to **fly like a bird** » E11 : « I have a lot of dreams : to **fly like a bird** ».	Aucune occurrence (N=25)

Analyse

Dans l'ensemble, les apprenants du groupe 1 se sont montrés plus nombreux à réinvestir l'*input* cible (20 élèves dans le groupe 1 et 10 élèves dans le groupe 2). Dans 3 situations sur 4, le nombre d'apprenants ayant réinvesti l'*input* dans la production écrite est 2 fois plus grand dans le groupe 1 que dans le groupe 2. Ces résultats, bien que les mesures n'impliquent pas de traitements statistiques, vont dans le sens de ceux obtenus pour le lexique de reconnaissance. L'hypothèse générale H1 (cf. 4.2.) n'est donc pas infirmée.

De plus, ces résultats montrent que des éléments de l'*input* rencontrés dans un texte de nature poétique peuvent être réinvestis dans un discours de genre textuel différent. Pour le groupe 1, c'est dans la tâche écrite associée à la mise en voix et à la mise en scène collaborative (avec mémorisation partielle intentionnelle) que le nombre d'apprenants ayant réinvesti l'*input* poétique est le plus élevé (14) et bien supérieur au nombre de réinvestissements dans d'autres situations (voir un exemple dans le tableau 20).

Tableau 20 : Exemple d'un réinvestissement de l'*input* dans la production d'un élève du groupe 1.

Extrait du poème *I think my Dad is Dracula* de Ken Nesbitt	Extrait de la production de l'élève E13 (groupe1)
I never see him go out in the daytime when it's light. He sleeps all day till evening, then he leaves the house at night.	

À l'instar de l'analyse relative au développement du lexique de reconnaissance, cela peut être interprété en référence aux apports théoriques concernant l'impact de l'association du corps à la langue sur la mémorisation (Allen, 1995 ; Engelkamp & Zimmer, 1985 ; Tellier, 2008 ; cf. 2.5.1.6.), sans compter l'impact de l'interaction sociale sur la motivation dans un travail de groupe (Accardi, Moussu, & Raby, 2008 ; cf. 2.6.2.4.) et, enfin, le lien entre implication et développement langagier (V. Cook, 2008, cité par Bozhinova et al., 2017 ; cf. 2.6.2.5.). Toutefois, le nombre de réinvestissements de l'*input* dans le cas du groupe 2 (non poétique) étant également plus grand (par rapport à d'autres situations), on peut supposer un rôle non négligeable de la consigne de l'écriture pour susciter un réinvestissement spontané de l'*input*.

À ce propos, la mise en mémoire intentionnelle du texte entier dans la situation 2 n'a provoqué aucune occurrence de réinvestissement de l'*input*. Il n'est pas impossible que cela soit également dû à la nature de la consigne de la tâche écrite.

Selon notre interprétation, et en se fondant sur les données à notre disposition, plus une tâche fait appel à une situation proche du vécu des apprenants, plus ces derniers ont tendance à extrapoler, en s'appuyant sur leur expérience, plutôt que sur les matériaux langagiers auxquels ils ont été exposés avant la réalisation de la tâche. Ainsi, outre l'impact de la nature de l'activité orale en amont, la tâche écrite dans la situation 4, se référant à une situation insolite et à un contexte du poème bien précis, a pu susciter le plus grand nombre d'occurrences de réinvestissement.

6.1.2.2. Rappel différé libre de l'*input*

Résultats

Les données obtenues lors des questionnaires-bilans intermédiaires (cf. 5.3.3.2.) ont été retranscrites dans les tableaux récapitulatifs (voir un exemple en annexe 13), puis traitées manuellement, en utilisant un code couleur, en vue d'une analyse de contenu. Pour chaque situation d'intervention, plusieurs catégories ont été mises en évidence et le nombre d'occurrences par catégorie a été comptabilisé.

Dans notre tableau récapitulatif (tableau 21), une occurrence correspond à un répondant fournissant au moins un élément dans une catégorie donnée. Les réponses d'un seul répondant pouvant être répertoriées dans plusieurs catégories (ex. mots isolés et suites de mots), le nombre total d'occurrences excède parfois le nombre des répondants. De légères inexactitudes (orthographe, l'ordre des vers) n'ont pas été écartées du bilan.

Tableau 21 : Récapitulatif des occurrences par catégorie dans le rappel différé libre de l'*input* dans l'étude 1.

Te rappelles-tu des expressions/mots appris grâce à ce texte ? Note-les.	GR1	GR2
Bilan n°1 Situation 1 *Tell me* et *Kidding around*	(N= 21) Suite de vers : 4 Un vers : 0 Suite de mots : 3 Mot(s) isolé(s) : 4 Aucun élément : 10	(N=27) Une phrase : 0 Suite de mots : 1 Mot(s) isolé(s) : 2 Aucun élément : 25
Bilan n°1 Situation 2 *Leisure*	(N= 21) Suite de vers : 3 Un vers : 0 Suite de mots : 4 Mot(s) isolé(s) : 9 Aucun élément : 9	(N=27) Une phrase : 0 Suite de mots : 2 Mot(s) isolé(s) : 5 Aucun élément : 21
Bilan n°2 Situation 3 *Headphone Harold*	(N= 23) Suite de vers : 0 Un vers : 2 Suite de mots : 7 Mot(s) isolé(s) : 10 Aucun élément : 10	(N=24) Une phrase : 0 Suite de mots : 1 Mot(s) isolé(s) : 2 Aucun élément : 22
Bilan n°2 Situation 4 *I think my Dad is Dracula*	(N= 23) Suite de vers : 2 Un vers : 0 Suite de mots : 9 Mot(s) isolé(s) : 8 Aucun élément : 9	(N=24) Une phrase : 0 Suite de mots : 0 Mot(s) isolé(s) : 0 Aucun élément : 24
Bilan n°3 Situation 5 *I, too* et *Dreams*	(N=21) Suite de vers : 0 Un vers : 4 Suite de mots : 2 Mot(s) isolé(s) : 5 Aucun élément : 11	(N=25) Une phrase : 0 Suite de mots : 1 Mot(s) isolé(s) : 3 Aucun élément : 22
Total	Suite de vers : 9 Un vers : 6 Suite de mots : 25 Mots isolés : 36 Aucun élément : 49	 Une phrase : 0 Suite de mots : 5 Mot(s) isolé(s) : 12 Aucun élément : 92

Analyse

On remarque tout d'abord qu'en cohérence avec les analyses et résultats précédents (relatifs au lexique de reconnaissance et au réinvestissement de l'*input*), le nombre d'occurrences relevées dans le groupe 1 est sensiblement supérieur à celui du groupe 2. L'hypothèse H1 (cf. 4.2.) n'est pas infirmée.

Pour le groupe 2, très peu d'éléments de l'*input* fabriqué non poétique sont présents dans les bilans intermédiaires (seulement 5 suites de mots et 12 mots isolés pour les 3 bilans). Dans le bilan n°1, par exemple, 6 élèves du groupe 2 répondent par la phrase « *I don't remember* », laissant entendre que l'*input* n'a pas laissé de trace dans leur mémoire. D'autre part, de nombreux élèves ne répondent pas du tout à la question (on compte 92 occurrences de non-réponses pour l'ensemble des bilans de ce groupe). Cela suggérerait que le texte fabriqué non poétique et son exploitation n'ont pas eu beaucoup d'impact sur l'acquisition lexicale et n'ont probablement pas été perçus comme un apprentissage signifiant. Au-delà de la question de l'exploitation, l'authenticité de *l'input* pourrait contribuer à la perception de la situation d'apprentissage comme ayant de la valeur et du sens (cf. Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018 ; cf. 2.6.2.3.).

Dans des situations impliquant la mise en mémoire de textes poétiques, même partiellement (situations 1, 2 et 4), tout à fait logiquement, les élèves sont capables de se rappeler des suites de vers (respectivement, 4, 3 et 2 occurrences). En revanche, dans des situations de mise en voix seule (situations 3 et 5), les suites de vers n'apparaissent pas dans les réponses. Cependant, la situation 3 montre que, dans une tâche de mise en voix seule, le nombre de mots isolés rappelés est le plus élevé (10) et le nombre de suites de mots assez élevé (7, par rapport à la valeur maximale de 9). En ce sens, les résultats dans des situations de mise en voix sans mémorisation intentionnelle, ne semblent donc pas sensiblement inférieurs à ceux des situations impliquant la mise en mémoire intentionnelle.

Dans le groupe 1, on note un nombre assez important de suites de mots par rapport aux mots isolés. Si on compte ensemble les suites de vers, les vers uniques et les suites de mots (hors vers), nous avons au total 40 occurrences contre 36 occurrences pour les items lexicaux isolés. Cela confirme l'observation de Ninio (2011 ; cf. 2.5.1.6.) à propos de la spécificité du traitement mnésique des paroles de chansons ou de poésie (à l'image de la mémorisation d'une mélodie). Les phrases littéraires, comme les phrases musicales sont « mémorisées par petits blocs se recouvrant partiellement » (Ninio, 2011, p. 79). Du point de vue de l'acquisition de la langue, il émerge des activités proposées aux élèves le potentiel de l'acquisition de séquences lexicales en blocs (cf. *chunks* ou *exemplars* chez Skehan, 1998 ; *formulaic language* chez Wray,

2000, 2002, 2008 ; cf. 2.4.2.1.), qui pourront être réinvesties ultérieurement. Ce réinvestissement dépendra probablement d'une part de la nature des séquences lexicales offertes dans l'*input* (« fabrication » plus ou moins conventionnelle en raison de la spécificité du langage poétique), et d'autre part, du type de discours de réinvestissement, c'est-à-dire de l'usage poétique ou non poétique de la langue.

Parmi les séquences notées dans les rappels des apprenants, on observe une récurrence des éléments de chute des poèmes : « *But tell me the truth* » pour la situation 1 (3 occurrences) ou « *graveyard shift* » pour la situation 4 (7 occurrences). Si un élément clé du texte, du point de vue du sens, a été bien mémorisé, cela pourrait être l'indicateur d'un traitement de l'*input* en profondeur (*deep processing*) et, par conséquent, d'une répétition considérée comme efficace (Randall, 2007, J.-P. Narcy-Combes, 2010 ; cf. 2.4.2.6.). Nous pouvons avancer que même en l'absence de tâches complémentaires visant le traitement langagier en profondeur (Hulstijn, 2001 ; J.-P. Narcy-Combes, 2010 ; cf. 2.4.2.6.), les tâches de mise en voix des poèmes fournissent un contexte suffisamment signifiant pour que la répétition et l'apprentissage par cœur de l'*input* soient efficaces pour le développement langagier. Ce contexte sera d'autant plus signifiant si nous considérons le poème comme un objet conçu pour la lecture répétée (H.G. Widdowson, 1992, cf. 1.6.2.). C'est exactement le sens des arguments de G. Cook (2000, cité par Dörnyei, 2009) à propos de l'authenticité des tâches de répétition, mémorisation et récitation des textes ayant recours aux jeux de langage (cf. 2.4.2.6.).

6.2. Impact de l'intervention sur le rapport à la poésie

6.2.1. Évolution de l'attirance pour les supports poétiques

Aussi bien dans le pré-questionnaire que dans le post-questionnaire, les poèmes ne font pas partie des supports textuels les plus plébiscités par les élèves, et ceci dans le groupe 1 comme dans le groupe 2. On remarque cependant une certaine évolution positive dans les attitudes des apprenants du groupe 1 vis-à-vis des poèmes en tant que supports d'apprentissage (voir tableau 22).

Tableau 22 : Évolution de l'attirance pour les supports poétiques dans le groupe 1 de l'étude 1.

	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4-6	Choix 7-9	Non choisi	Coché sans numéro
Pré-quest (N=23)	**0**	**1**	**3**	**4**	**1**	**14**	**0**
Post-quest (N=22)	**2**	**1**	**1**	**8**	**2**	**5**	**3**

Le nombre d'élèves ayant indiqué les poèmes comme supports « préférés » dans les trois premiers choix reste inchangé (4), mais en fin d'intervention de recherche, 2 élèves les placent en choix n°1 alors qu'aucun élève ne l'avait fait dans le pré-test. On note également un grand nombre d'élèves (14) n'ayant pas du tout sélectionné (ignoré ?) les poèmes en début d'intervention, pour 5 seulement dans le post-questionnaire (presque deux tiers en moins). Cela pourrait indiquer un impact positif de l'intervention didactique autour des poèmes quant au ressenti de l'attractivité de l'*input* poétique en cours de langue.

À titre de comparaison (voir tableau 23), dans le groupe 2, bien que 2 élèves sélectionnent les poèmes en choix n°2 dans le post-questionnaire, aucun élève ne les place en choix n°1 ; de surcroit, le nombre de questionnaires dans lesquels les poèmes n'ont pas du tout été choisis est très élevé et reste comparable entre le pré et le post-questionnaire (13 et 15).

Tableau 23 : Évolution de l'attirance pour les supports poétiques dans le groupe 2 de l'étude 1.

	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4-6	Choix 7-9	Non choisi	Coché sans numéro
Pré-quest (N=27)	**0**	**0**	**4**	**4**	**6**	**13**	**0**
Post-quest (N=26)	**0**	**2**	**2**	**2**	**3**	**15**	**2**

Bien que nous voyions dans les résultats du groupe 1 les indices d'une évolution positive des attitudes envers les poèmes en tant que documents-supports en classe de langue, il est nécessaire de rester prudent quant aux conclusions. Il s'agit de déclarations d'élèves et de données « provoquées » (cf. 5.6.2.). De plus, nous ne pouvons pas exclure que cette différence soit due au hasard.

6.2.2. Engagement dans l'écriture poétique

La proposition d'écrire un poème a été annoncée aux élèves en amont, pour leur permettre une préparation préalable à la maison avant la tâche d'écriture effectuée en classe. Au final, 6 élèves se sont engagés dans un écrit de type poétique : 4 dans le groupe 1 et 2 dans le groupe 2 (voir des exemples de productions en annexe 14). Les élèves du groupe 1 ont donc été 2 fois plus nombreux que ceux du groupe 2 à choisir l'écriture poétique. Le nombre d'élèves en question reste néanmoins peu élevé par rapport au nombre total d'élèves présents lors de la tâche (4 élèves sur 22 pour le groupe 1 et 2 élèves sur 26 pour le groupe 2).

Dans les 6 productions poétiques on ne trouve pas de traces explicites de reprise de l'*input* présenté en classe, bien que la consigne aurait pu encourager le réinvestissement de certains textes de l'intervention, par exemple le poème et texte fabriqué *Dreams*.

Les entretiens semi-directifs menés avec les élèves ayant produit un écrit poétique avaient pour objectif premier de comprendre le sens donné à cet acte d'écriture et de savoir s'il a pu être influencé, d'une certaine manière, par l'intervention didactique proposée. En complément, et compte tenu du petit nombre d'élèves concernés rendant la démarche possible, les deux élèves du groupe 2 ayant produit des écrits poétiques ont été également interviewés, de manière exploratoire, sur l'expérience de l'écriture poétique.

Les entretiens avec deux filles et quatre garçons variaient du point de vue de la longueur (voir tableau 24), avec une durée totale des enregistrements de 47 minutes et 35 secondes.

Tableau 24 : Récapitulatif des entretiens semi-directifs menés lors de l'étude 1.

Interviewé(e)	Sexe	Niveau de langue en PE en début d'année	Lieu de l'entretien	Groupe
E9 7min59s	féminin	A2	Salle de classe (en dehors du cours)	GR 1
E12 13min 36s	masculin	A2	Salle de classe (en dehors du cours)	GR 1
E13 8min45s	masculin	A1	Salle multimédia du collège	GR 1
E18 4min30s	féminin	A1	Salle multimédia du collège	GR 1
E28 6min33s	masculin	A2	Salle multimédia du collège	GR 2
E30 6min12s	masculin	A2/B1	Salle multimédia du collège	GR 2

Bien que la retranscription ait été intégrale, le traitement des données s'est limité au verbatim significatif, c'est-à-dire ayant trait à l'écriture de type poétique. Le tableau reprenant ce verbatim, relatif à la motivation de l'écriture poétique et aux stratégies/démarches mises en œuvre (voir le guide d'entretien, cf. 5.3.4.), est consultable en annexe 15. Nous nous limiterons, dans l'analyse qui suit, à en extraire quelques exemples.

L'analyse du contenu des propos recueillis et relatifs à l'écriture poétique permet plusieurs observations.

1) Lien lecture-écriture

Aucun des 4 élèves du groupe 1 ayant produit un écrit poétique ne fait référence aux poèmes étudiés en classe et donc n'exprime explicitement lors de la tâche écrite *Dreams* l'influence de l'exploitation de ces poèmes dans le cadre scolaire. Si le lien entre le plaisir de lire et le désir d'écrire (Barthes, 2002 ; Joubert 1999 ; cf. 1.7.1.) a pu s'établir, il est peut-être possible qu'il reste non conscientisé, ou moins évident que d'autres motivations.

Il est également possible que le passage à l'écriture poétique en L2 ait été le fruit d'une longue période de contacts avec la poésie en amont, en L1 ou à travers d'autres langues. Rappelons que pour certains didacticiens de la poésie en L1 (cf. 3.4.3.), la création scripturale « ne peut venir que bien plus tard » après l'expérience de la lecture (Meschonnic, 1996, cité par Lançon, 2002, p. 194) et « ne peut se faire qu'au terme d'une longue et patiente sensibilisation à la poésie » (Sadeler, 1998, cité par Lançon, 2002, p. 196).

Il n'est donc pas étonnant que l'élève E12 du groupe 1 évoque les chansons en L2 écoutées en dehors de l'école.

> Ens : Est-ce que tu t'es senti obligé parce que… (…) J'ai donné le choix
> E12 : Non, non, du tout, c'est juste que, c'est que, comme je vous l'ai dit je suis allé en Irlande et en fait comme je … j'écoute beaucoup de chansons en anglais et que du coup j'ai pas vraiment beaucoup de mal à comprendre, bah ça aide… Ça aide un peu.

Le lien entre la lecture et l'écriture, prend ici une forme bien particulière, celle de l'écoute des chansons en L2 et l'engagement dans l'écriture d'un texte poétique dans la même langue cible.

2) Motivations variées

Les élèves expriment d'autres motivations pour expliquer le choix de la forme poétique.

Cela peut tenir à une envie de saisir une opportunité qui ne se produit pas souvent, d'autant plus qu'il s'agit d'un choix, d'une possibilité sans obligation (élève E9 du groupe 1).

Ens : (…) Pourquoi cette forme-là ?
E9 : Bah. Je l'ai préparé à la maison, et, en fait, souvent c'est rare qu'en anglais ou en allemand on puisse choisir si c'est poème, texte, ou autre.
Ens : D'accord.
E9 : Puis cette fois-là j'ai envie d'essayer le poème.
(…)
Ens : D'accord, donc, en fait, la raison pour laquelle tu as choisi c'est/parce que tu avais envie de ...
E9 : Oui ça faisait longtemps.

La motivation pourrait s'expliquer ici par la rareté de l'expérience d'écriture poétique (motivation « d'innovation », D. Favre, 2015 ; cf. 2.6.2.1.) ainsi que par le besoin d'autodétermination (Lieury, 2010 ; cf. 2.6.2.3.).

Il peut s'agir également d'une envie d'exprimer l'« indicible », un état émotionnel provoqué par un événement personnel grave, comme la mort d'un parent (élève E13 du groupe 1).

Ens : En classe comme ça ? Eh bien, tu vois tu as trouvé des mots.
E13 : En fait mon père il est mort. En fait le poème est que mon père il revit.
(…)

Dans le cas d'un événement grave, le langage poétique, à l'écart des usages ordinaires, semble le plus approprié. Comme le disait H.G. Widdowson (1992 ; cf. 1.7.2.) : « *…to express an awareness of experience which is out of the ordinary, we need to mould ordinary language and logic into a different shape* » (H.G. Widdowson, 1992, p. 5). L'élève en question n'arrive pas à verbaliser cette spécificité de l'usage poétique de la langue, mais il la perçoit probablement implicitement.

E13 : Bah, parce que j'ai préféré le mettre sous forme de poème/ c'était plus …
Ens : Plus quoi ?
E13 : Plus… Je sais pas.
Ens : Tu sais pas dire ?
E13 : Ouais, je sais pas trop comment dire…

Cela évoque également le paradoxe, pointé par Rabaté (2013 ; cf. 1.7.2.), du besoin d'« atteindre par le langage quelque chose qui est peut-être absolument hors du langage » (Rabaté, 2013, p. 26).

Pour le même élève (E13), l'indétermination de la signification du langage poétique (cf. 1.6.6.), associée à la maîtrise imparfaite de la langue cible (il s'agit d'un élève du niveau A1) peut servir une expression personnelle « secrète », « codée » et ainsi être une incitation supplémentaire au recours à la forme poétique.

> E13 : Vu que je suis pas très fort en anglais, en fait j'aime pas qu'on connaisse mes secrets.
> Ens : Oui.
> E13 : Et, en fait, pour moi vu que je connais pas très bien et bien c'est comme si quand je lis… je… bien personne comprend.
> Ens : Quand on lit, personne ne comprend ?
> E13 : Oui pour moi.
> Ens : Oui.
> E13 : Vu que moi je comprends, vu que je l'ai écrit, mais vu que je comprends pas très bien l'anglais bah je préférais écrire en anglais plutôt qu'en français.
> Ens : Ah oui d'accord c'est plus secret en fait c'est ça ?
> E13 : Oui.

De cette manière, l'élève fait l'expérience du pouvoir symbolique de la langue et de son potentiel pour exprimer une subjectivité (Kramsch, 2009 ; cf. 2.1.3.2.). Rappelons que selon Kramsch (2009), les apprenants d'une L2, surtout au début de l'apprentissage et loin des communautés de natifs, peuvent concevoir des associations personnelles, non conventionnelles, entre les signes verbaux et les objets qu'ils désignent (cf. 3.4.3.).

Quant aux deux élèves du groupe 2 qui se sont engagés dans l'écriture poétique (E28 et E30), ils expriment encore d'autres motivations. Ils perçoivent la possibilité de « jouer » avec la langue en cherchant des rimes, comme un défi supplémentaire par rapport à l'écriture ordinaire.

> Ens : (…) Pourquoi cette forme-là ? Pourquoi le poème ?
> E28 : Parce qu'en fait, déjà pour les rimes je trouvais que c'était pas mal déjà d'essayer en anglais.

> Ens : (…) Pourquoi poème ? Explique-moi…
> E30 : Je trouve ça… bah… Ça m'a intéressé de faire avec des rimes. Rechercher un peu plus loin ce qu'on écrivait en fait.

Précisons que les deux élèves se situent au niveau A2 et A2/B1 en production écrite. L'élève E9 du groupe 1 (de niveau comparable, A2) reste plus général quant à ses motivations,

mais la description de la démarche (« du coup je l'ai préparé à la maison/pour trouver des rimes ») fait aussi penser à l'envie de jouer avec les sonorités de la langue pour créer des rimes. Cela correspond à la conception de la poésie fortement liée à la technique formelle (cf. Vaillant, 2013 dans la section 1.1.2.1. et Denizeau & Nony, 2002, dans la section 3.5.1.1.). Il s'agirait donc pour ces élèves, au moins dans une certaine mesure, d'une écriture ludique, d'un « jeu poétique » qu'ils ont envie de mener avec la langue qu'ils apprennent. Quant à la notion de défi, que l'on peut déduire des propos des élèves, on sait qu'elle constitue un des ressorts de la motivation (Viau, 2000 ; cf. 2.6.2.4.).

L'engagement dans l'écriture poétique peut enfin traduire un choix par défaut, perçu comme plus facile :

> Ens : Pourquoi as-tu choisi d'écrire un poème et pas une histoire, une lettre... Est-ce qu'il y a eu une raison particulière ?
> E18 : Bah, non, sais pas. J'avais pas trop d'idées pour les autres en fait. Du coup, j'ai voulu faire simple.

> Ens : C'est plus facile de trouver l'inspiration pour un poème ou une chanson ?
> E13 : Oui pour un poème c'est plus facile.
> Ens : Pourquoi ?
> E13 : Parce que les mots ça vient tout seul.

La motivation dans ce cas serait alimentée par le besoin de se sentir compétent (Lieury, 2010 ; cf. 2.6.2.3.). Il est intéressant de noter que l'écriture poétique en L2 n'est pas forcément perçue comme difficile par les apprenants du niveau A du CECRL. Parmi les 6 élèves qui ont choisi d'écrire un poème, 2 se situent, en production écrite, au niveau A1, 3 au niveau A2 et 1 au niveau A2/B1. Pour certains élèves, l'écriture poétique (d'une longueur relativement courte, avec des exigences syntaxiques et pragmatiques moins formalisées) peut alors contribuer à la perception positive de leurs compétences en langue, et renforcer ainsi la motivation pour l'apprentissage de celle-ci (cf. 2.6.2.3.).

3) Stratégies et démarches

En ce qui concerne les stratégies ou démarches impliquées dans le processus d'écriture poétique, les élèves du groupe 1, comme c'était le cas pour la motivation, n'évoquent pas explicitement l'influence des activités autour des poèmes en classe. Ils ne déclarent pas, par exemple, vouloir écrire « à la manière de » et leurs écrits, par ailleurs, ne portent pas de traces

observables laissant penser qu'ils auraient été influencés par les poèmes étudiés en cours (cf. annexe 6).

Les élèves des deux groupes parlent de la recherche de rimes (E9, E28, E30) ou de parallélismes (E9 : « les choses qui reviennent »). Cette démarche s'appuie certainement sur les expériences et les connaissances relatives à la poésie rencontrée en L1 et donc sur les représentations des élèves.

> Ens : Oui. Et quelles rimes par exemple ? (…)
> E28 : Tout. Tout, en fait c'est une rime à l'autre. Là, là, là , et après j'ai essayé de faire des rimes comme en français, pas aa bb, mais genre ab ab. (…)

Cela fait penser non seulement à une certaine conception de la poésie que nous avons évoquée plus haut (Denizeau & Nony, 2002 ; cf. 3.5.1.1.), avec un statut particulier accordé à la rime, mais aussi au phénomène de nativisation culturelle et langagière (cf. 2.3.2.), fortement présent dans toute production en L2, y compris dans l'écriture poétique.

Concernant d'autre stratégies, certains élèves disent passer d'abord par le français, aussi bien ceux du niveau A1 (E18) que ceux du niveau A2 (E9), d'autres semblent écrire directement en anglais (E12, E28, E30). Les élèves qui déclarent écrire directement en L2 représentent les niveaux A2 (E12, E28) et A2/B1 (E30).

L'élève E12 s'inspire d'un vers d'une chanson utilisée dans une série animée (probablement sous-titrée car la série est japonaise) qui lui sert de tremplin, d'amorce pour continuer l'écriture directement en langue cible.

> E12 : En fait, quand vous aviez donné ça, je me souviens, il y a pas très longtemps, j'avais renoué avec une série de dessins animés que j'aimais beaucoup quand j'étais petit qui s'appelait *City Hunter* et le… Et l'opening de cette série c'est-à-dire le générique d'introduction, il commençait par « *Everybody needs somebody's love* » et moi pour mon premier vers j'avais, j'avais repris ça et pour les autres j'avais meublé avec du vocabulaire…

Cette démarche personnelle s'appuie, à nouveau, sur des connaissances de procédés poétiques (la phrase d'amorce fonctionne, dans le poème écrit, comme une anaphore), ainsi que sur la stratégie de « copier-coller » dans la production écrite (J.-P. Narcy-Combes, 2006 ; cf. 2.5.2.), qui sur le plan littéraire peut être associée au phénomène d'intertextualité (cf. 1.6.7.). Le choix de construire le poème sur la base d'une seule structure syntaxique montre que l'écriture poétique, au moins du point de vue linguistique peut être abordable par le plus grand nombre d'apprenants.

6.3. Perception de l'intervention poétique – textes et activités

Le bilan de l'intervention poétique dans le groupe 1 a été dressé afin d'évaluer le choix des textes et la faisabilité des activités proposées, l'objectif poursuivi étant d'identifier les potentiels freins et leviers pour l'exploitation de poèmes auprès du public cible. Les données sur lesquelles ce bilan s'appuie proviennent en partie des questionnaires-bilans intermédiaires et en partie du post-questionnaire.

6.3.1. Pertinence du choix des textes

Dans les 3 bilans intermédiaires (cf. 5.3.5.), l'item 3 (« Le texte t'a-t-il paru intéressant ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? ») ciblait le sentiment personnel d'appréciation des textes par les élèves. L'analyse du contenu des réponses dans le groupe 1 peut être récapitulée dans le tableau 25, présenté ci-dessous.

Tableau 25 : Perception des textes poétiques dans l'étude 1.

N°bilan/texte	Perception de l'intérêt	Perception du non-intérêt	Autre
Bilan n°1 *Tell me* et *Kidding around* (N= 21)	Intéressant : **8** - source du nouveau vocabulaire (2) - facilité de la tâche et notation (1)	Pas intéressant : **5** - appréciation personnelle (1) - attitude négative envers la poésie (1) - manque de nouveau vocabulaire (2)	Non-réponse : 7 Autre/Ambiguë : 1
Bilan n°1 *Leisure* (N= 21)	Intéressant : **6** - contenu thématique (2) - source du nouveau vocabulaire (2)	Pas intéressant : **3** - compréhension difficile (2)	Non-réponse : 8 Autre/Ambiguë : 4

Bilan n°2 *Headphone Harold* (N= 23)	Intéressant : **9** - contenu thématique (3) - aspect humoristique (1) - compréhension facile (2)	Pas intéressant : **7** - attitude négative envers la poésie (1) - contenu thématique (1)	Non-réponse : 7 Autre/Ambiguë : 0
Bilan n°2 *I think my Dad is Dracula* (N= 23)	Intéressant : **11** - aspect humoristique (1) - contenu thématique (1) - source du nouveau vocabulaire (2) - travail de groupe (3) - modalité de tâche (1)	Pas intéressant : **3** - contenu thématique (1)	Non-réponse : 7 Autre/Ambiguë : 2
Bilan n°3 *I, too* et *Dreams* (N=21)	Intéressant : **7** - source du vocabulaire (1) - modalité de tâche (1)	Pas intéressant : **5** - attitude négative envers la poésie (1)	Non-réponse : 7 Autre/Ambiguë : 2
	Min. 6 Max. 11	Min. 3 Max. 7	Non-réponse : min.7, max. 8 Autre/Ambiguë : min. 0, max. 4

On remarque que le poème *I think my Dad is Dracula* semble avoir été le plus apprécié : 11 apprenants expriment de l'intérêt pour ce texte, contre seulement 3 avis clairement négatifs. Les justifications recueillies mettent en avant le travail collaboratif qui accompagnait l'exploitation de ce texte (3 occurrences), ce qui montre, entre autres, que l'*input* et les activités qui lui sont associées sont fortement liés dans la perception des élèves.

D'une manière générale, pour l'ensemble des poèmes, les raisons principales pour lesquelles les élèves jugent les textes intéressants sont relatives à l'occasion d'enrichir leur

vocabulaire (7 occurrences), au contenu thématique (6 occurrences), et à la possibilité de travailler en groupe (3 occurrences). Parmi les raisons principales pour lesquelles les élèves déclarent ne pas avoir apprécié un texte, nous trouvons une attitude négative envers la poésie (3 occurrences), un manque de vocabulaire nouveau (2 occurrences), une compréhension difficile (2 occurrences) et le contenu thématique (2 occurrences). On note le rôle important que semble jouer le rapport à la poésie en termes d'attitudes dans la réception des textes (« j'aime pas la poésie »), ainsi que les attentes des élèves en termes d'acquisition lexicale, même vis-à-vis de l'*input* poétique.

À titre de comparaison, les déclarations des élèves du groupe 2, qui, aussi, ont eu l'occasion de s'exprimer à propos des documents étudiés en classe, sont marquées par un très grand nombre de non réponses à propos des textes fabriqués (entre 20 et 21 pour N=27). Ces textes construits artificiellement pour les besoins de l'étude n'ont visiblement pas marqué les apprenants, qui, majoritairement, n'avaient rien à exprimer à leur propos.

Le post-questionnaire destiné au groupe 1 a permis de recueillir quelques déclarations complémentaires quant au choix des thèmes et des textes (voir annexe 17).

> J'ai bien aimé *Headphone Harold* car cela nous permet de découvrir des nouveaux mots.//Bon thèmes, peut-être des thèmes qui sont plus de notre âge seraient mieux.//J'ai bien aimé le thème de *I think my Dad is Dracula*.//J'ai préféré *I, too.* //Bah, c'est cool.//Très bien.//J'ai beaucoup aimé *Headphone Harold* car la fin m'a beaucoup amusé.// *Dracula* – je trouve que c'était trop pour enfant, c'est pas un travail pour 3ème.//Ils étaient pas difficiles et plaisants.//J'ai beaucoup aimé ces poèmes car ils étaient tous différents et ils m'ont appris beaucoup de nouveaux mots de vocabulaire.

À nouveau, nous retrouvons l'appréciation des textes en tant que sources de « nouveaux mots de vocabulaire » (2 occurrences). Comme dans les bilans intermédiaires (avec 2 occurrences), l'aspect humoristique semble contribuer à l'attractivité d'un texte (1 occurrence). Les contenus thématiques ne sont pas toujours perçus comme adaptés à l'âge des élèves (2 occurrences) : pour 1 élève le poème le plus plébiscité dans l'ensemble *I think my Dad is Dracula* est « trop pour enfant » et un autre élève suggère des thèmes alternatifs « plus de notre âge ». Globalement, on note une grande diversité dans les réactions et les préférences.

Enfin, le post-questionnaire a incité également les élèves du groupe 1 à s'exprimer à propos du nombre de textes poétiques proposés : « Ils étaient de bonne taille.//Bien.//Il y en avait un peu beaucoup.//Très bien, peut-être un peu trop.//Convenable.//Pas assez. » (voir annexe 17). Entre deux occurrences « un peu beaucoup/un peu trop » et une « pas assez », le ressenti des élèves à ce propos n'est pas clairement orienté.

6.3.2. Activités proposées

Dans les bilans intermédiaires l'item 2 (« Le travail sur ce texte t'a-t-il paru facile ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? ») visait à sonder le ressenti des élèves à propos du degré de difficulté, et donc de la faisabilité des activités proposées. Il ressort des réponses recueillies que ces activités ont été globalement perçues comme abordables et faciles (voir tableau 26).

Tableau 26 : Perception des activités associées aux textes poétiques dans l'étude 1.

N°bilan/texte	Perception de la facilité	Perception de la difficulté	Autre
Bilan n°1 *Tell me* et *Kidding around* (N= 21)	Facile : 9 - forme courte (2) - appréciation personnelle (2) - facilité des activités (2) - compréhension facile (2) - vocabulaire accessible (1)	Difficile : 1 (sans explication)	Non-réponse : 4 Autre/Ambiguë : 7
Bilan n°1 *Leisure* (N= 21)	Facile : 6 - appréciation personnelle (1) - facilité des activités (2)	Difficile : 5 - compréhension difficile (1) - vocabulaire difficile (1)	Non-réponse : 6 Autre/Ambiguë : 4
Bilan n°2 *Headphone Harold* (N= 23)	Facile : 13 - contenu thématique (1) - compréhension facile (3) - vocabulaire accessible (5)	Difficile : 0	Non-réponse : 5 Autre/Ambiguë : 5

Bilan n°2 *I think my Dad is Dracula* (N= 23)	Facile : 11 - vocabulaire accessible (4) - travail de groupe (1) - activité ludique (1)	Difficile : 1	Non-réponse : 5 Autre/Ambiguë: 6
Bilan n°3 *I, too* et *Dreams* (N=21)	Facile : 6 - facilité de l'activité (2) - compréhension facile (1)	Difficile : 3 - apprentissage par cœur (1)	Non-réponse : 6 Autre/Ambiguë : 6
	Min. 6 Max. 13	Min. 0 Max. 5	Non-réponse : min. 4, max. 6. Autre/Ambiguë : min.4, max. 7.

Les raisons principales données pour justifier les réponses indiquant la faisabilité des activités proposées sont : le vocabulaire accessible (10 occurrences), l'accès facile au sens (6 occurrences) et la facilité des activités (6 occurrences). À nouveau, dans la perception des élèves, l'activité n'est pas dissociée du texte.

On peut observer que le travail jugé le plus facile (*Headphone Harold*, 13 occurrences) ne correspond pas au texte jugé le plus intéressant (7 occurrences pour « pas intéressant »). En revanche, le texte *I think my Dad is Dracula* est perçu à la fois comme le plus intéressant (11 occurrences), et associé au travail jugé facile (11 occurrences). Aussi bien l'enregistrement d'une mise en voix individuelle que la mise en scène et en voix (avec mémorisation) collaborative sont globalement perçus comme des activités faciles.

En ce qui concerne les difficultés perçues dans le travail proposé, la difficulté linguistique du poème *Leisure* ressort comme un obstacle majeur. Parmi 5 occurrences pour le travail jugé comme difficile, 2 sont justifiées par la compréhension ou le vocabulaire difficile du texte. Cela correspond aux déclarations relatives à l'item 3 du bilan intermédiaire : parmi 3 élèves qui jugent le texte non intéressant, 2 le justifient par les difficultés dans l'accès au sens.

Le post-questionnaire (voir annexe 17) a permis de mettre en lumière la perception de l'apprentissage par cœur comme difficile ou moins apprécié que la lecture

(2 occurrences : « J'ai préféré la lecture à l'apprentissage par cœur », « Les poèmes les plus longs étaient difficiles à apprendre par cœur ») , ce qui a aussi été relevé une fois dans les bilans intermédiaires.

6.3.3. Analyse

Les résultats obtenus peuvent trouver leur écho sur le plan théorique sur un certain nombre de points.

La difficulté ressentie par certains élèves vis-à-vis d'un texte poétique à mémoriser relativement long (*Leisure*), et surtout comportant pour eux une proportion importante de mots nouveaux, nous rappelle la théorie de la charge cognitive (Sweller & Chandler, 1994 ; cf. 2.4.). L'effort requis pour traiter un nombre important d'informations, dont de nombreuses nouvelles, peut mener à une surcharge et, qui plus est, provoquer un découragement.

Bien qu'une tâche difficile ne soit pas *a priori* démotivante (au contraire, un certain degré de difficulté, dans les limites d'un défi réaliste, est bénéfique pour la motivation ; voir Viau, 2000 ; cf. 2.6.2.4.), elle doit tout de même présenter un niveau de difficulté raisonnable pour permettre à l'apprenant de se sentir compétent face à une tâche demandée (Viau, 2000 ; Lieury, 2010 ; cf. 2.6.2.3.) ; elle peut aussi offrir d'autres ressorts de motivation (en termes de but à accomplir, par exemple) lui permettant de trouver les ressources pour faire face à la difficulté et dépasser les obstacles. Le concept de « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1978 ; cf. 2.1.4.3.) en référence aux caractéristiques de l'*input* proposé, semble aussi pertinent pour saisir l'importance de l'adéquation du niveau de difficulté des textes au niveau réel des apprenants. Ceci étant dit, au regard du format de l'intervention, qui était au service d'une démarche quasi-expérimentale, la médiation de l'enseignant a été très réduite. La démarche de mémorisation était une activité individuelle ou médiée par les pairs.

Les atouts et les limites de la poésie de la jeunesse (cf. 3.2.2.3.) apparaissent clairement, ainsi que l'importance de la thématique adaptée au public (cf. 3.2.2.1.). Quant au choix des thématiques, bien que les intérêts et besoins individuels puissent être très variés, il faut que leur sens social et affectif puisse être perçu par l'apprenant (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018 ; cf. 2.6.2.3.). Percevoir la thématique d'un texte comme « infantile » pour un apprenant adolescent peut effectivement freiner son engagement dans l'activité. Cependant, la manière de présenter la tâche, le fait de bien identifier cette poésie pour l'enfance et la jeunesse (voir la consigne), couplé à un format se prêtant à un travail ludique dans une ambiance « bon enfant », peut être une manière de contourner cet obstacle.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà remarqué à l'occasion de l'analyse des rappels lexicaux libres (cf. 6.1.2.2.), l'inauthenticité de l'*input* dans le cas du groupe 2, a probablement influé sur la perception des textes non poétiques (combinée au faible potentiel motivationnel des activités qui leur ont été associées) comme dépourvus de valeur et de sens (cf. 2.6.2.3.) – ce qui peut expliquer, dans les questionnaires, le faible taux de réponses à propos de ces textes et activités.

En ce qui concerne la motivation pour des tâches collaboratives (que nous avons déjà évoquée dans les sections précédentes), elle peut être appréhendée en référence à des facteurs externes (Raby, 2008 ; cf. 2.6.2.2.) comme la dynamique des travaux de groupes (Accardi, Moussu, & Raby, 2008 ; cf. 2.6.2.4.). D'une manière générale, l'articulation du texte avec l'activité qui l'accompagne semble jouer un rôle très important dans la qualité de l'engagement des élèves et a donc des conséquences sur l'apprentissage. Rappelons, à ce titre, les indications de R. Ellis, pour qui le facteur déterminant dans l'acquisition ne serait pas la caractéristique de l'*input*, mais ce que l'on fait avec ce matériau verbal en vue de l'apprentissage (R. Ellis, 2008, cf. 2.3.1.3.).

Il semble normal que les représentations et les attitudes des apprenants envers la poésie jouent un rôle dans la perception de l'attractivité des supports, et par conséquent probablement dans l'implication dans les activités proposées. Nous savons, par exemple, que l'image que les apprenants ont des langues, fortifie ou ralentit les processus d'apprentissage (Castellotti & Moore, 2002 ; cf. 2.6.3.). La question qui se pose porte davantage sur l'origine de ces attitudes négatives envers la poésie. Etant donné que les représentations sur la poésie sont essentiellement liées aux pratiques scolaires (Denizeau & Nony, 2002, cf. 3.5.1.1.), serait-ce, entre autres, l'école qui a provoqué le dégoût de la poésie ? (cf. Schmitt, 2006 dans la section 3.5.1.2.).

Enfin, une remarque finale pour ce bilan concerne la réception des textes proposés. Il s'agit, dans chaque situation, de poèmes d'auteurs anglo-saxons, d'objets littéraires donc. Toutefois, on constate que les élèves sondés ne se réfèrent pas, dans leurs réponses, de manière explicite à la spécificité de ces textes et à la poésie. Un élève remarque qu' « *ils étaient tous différents* », mais à part cela, les poèmes sont très souvent perçus par le prisme de la thématique (contenu sémantique et symbolique) et du potentiel d'apprentissage linguistique (comme l'*input* langagier de nature principalement lexicale). Ce sont donc des textes qui permettent d'apprendre (si on y trouve un nouveau vocabulaire) ou pas (si le nouveau vocabulaire n'est pas suffisant). Le format de l'intervention (y compris des tests lexicaux) et le manque

d'enseignement explicite centré sur le fait poétique ont probablement joué un rôle dans cette perception. En tous cas, ce bilan ne présente pas un impact très évident de l'intervention sur la sensibilisation à la poésie.

D'autre part, ce qui peut interpeller dans le contexte des tâches de mise en voix, c'est que les élèves ne mentionnent pas du tout la prononciation, mais se réfèrent uniquement au vocabulaire. L'apprentissage langagier est perçu essentiellement comme lexical, faisant écho à l'approche de Lewis (1997 ; cf. 2.4.2.1.), mettant en avant la nature lexicale de la langue. Reste à savoir si par « *nouveaux mots de vocabulaire* » les élèves entendent également la réalisation phonologique de ces items.

6.4. Conclusion – synthèse

L'étude 1 a été orientée par trois questions de recherche :

Q1 : Dans quelle mesure les tâches de mise en voix des textes poétiques peuvent-elles favoriser l'acquisition lexicale ?

Q2 : L'exposition des apprenants à des tâches de mise en voix des textes poétiques peut-elle avoir un impact positif sur leur rapport à la poésie ?

Q3 : Comment les apprenants perçoivent-ils les textes poétiques et les tâches de leur mise en voix ?

Les résultats de cette étude concernant le lexique de reconnaissance et de production sont convergents, au sens où ils tendent à montrer que les tâches de mise en voix des poèmes, avec ou sans mémorisation intentionnelle, ont un potentiel certain pour l'acquisition lexicale mesurée à l'écrit, au moins à court terme. L'hypothèse selon laquelle ces tâches peuvent contribuer de manière significative au développement langagier lexical – mesuré par des tests de reconnaissance lexicale – a pu être confirmée dans 4 situations d'intervention sur 6 (par ailleurs, dans toutes les situations les scores du groupe expérimental ont été plus élevés). Un des atouts de l'*input* poétique en classe de langue serait donc lié à ce potentiel acquisitionnel. Il est pertinent de rappeler que la lecture répétée ou la diction/interprétation d'un texte poétique mémorisé est une activité pleinement inscrite dans la spécificité du support et, par là, a du sens.

En revanche, dans le contexte de notre étude, il n'est pas possible d'affirmer un avantage évident de toutes les tâches impliquant la mise en mémoire intentionnelle, par rapport aux tâches d'une simple mise en voix, impliquant une lecture répétée. Reste à savoir également si les effets induits se maintiendraient à plus long terme.

L'élément saillant que nous retiendrons est l'efficacité particulière qui apparaît à travers la tâche collective de mémorisation et mise en scène du poème *I think my Dad is Dracula* ; un texte poétique narratif, régulier (rimé), à la tonalité légère, humoristique et appartenant à la poésie pour l'enfance et la jeunesse. La mise en mémoire, bien que partielle, articulée avec la théâtralisation en groupes, impliquant aussi bien la langue que le corps, semble avoir combiné des éléments participant à l'efficacité de la tâche pour le développement langagier.

Par ailleurs, on note que les activités de mise en voix proposées aux élèves favorisent l'acquisition de séquences lexicales en blocs, séquences pouvant être réinvesties ultérieurement. En effet, les élèves ont une forte tendance à se rappeler des suites de mots, y compris de vers entiers, issues de l'*input* poétique (40 occurrences contre 36 pour les mots isolés).

En ce qui concerne l'évolution du rapport à la poésie suite à la mise en voix des textes poétiques, on observe, chez les apprenants du groupe 1 (expérimental), une certaine évolution positive dans les attitudes vis-à-vis des poèmes en tant que supports d'apprentissage. De même, la tâche d'écriture *Dreams* a mobilisé plus d'élèves du groupe 1 que du groupe 2 dans la production d'un écrit de type poétique (4 élèves contre 2). Cependant, les propos des élèves concernés ne permettent pas de confirmer l'impact direct et immédiat sur l'écriture poétique de l'exploitation des poèmes étudiés en amont. Malgré le tout petit échantillon d'entretiens analysés (6), on peut observer que la tâche a permis, en revanche, d'activer chez tous les élèves un rapport à l'usage poétique de la langue propre à chacun ; ceci en lien avec la rencontre antérieure du fait poétique, faisant émerger des motivations et des stratégies différentes (ex. jouer avec les mots, réutiliser une bribe de chanson connue, « coder » un secret personnel).

Ce qui émerge du bilan de la perception des tâches de mise en voix des textes poétiques concerne principalement des freins potentiels. Ils seraient liés à la difficulté linguistique des textes, à des thématiques perçues comme non adaptées à l'âge des apprenants et à une attitude négative de certains apprenants envers la poésie. En revanche, la nature des activités qui accompagnent les textes peut constituer un levier intéressant. Nous avons vu qu'une tâche collaborative impliquant un travail de groupe peut contribuer à renforcer l'attractivité du texte et faciliter les différentes activités qui l'accompagnent. La relation texte-activité montre ainsi une forte interdépendance.

Chapitre 7 Résultats et analyses – Étude 2

7.1. Partage de l'expérience de la lecture des poèmes – analyse des interactions

L'analyse des interactions orales, menée dans une approche d'exploration essentiellement qualitative, a visé, d'une part, la recherche des indicateurs du potentiel acquisitionnel retenus, fondés sur nos présupposés théoriques, et, d'autre part, une analyse de contenu ouverte, permettant de relever un certain nombre d'éléments significatifs supplémentaires. Ainsi, nous avons recherché des épisodes de négociation du sens du poème et des indices du développement langagier : reprises de l'*input*, « épisodes relatifs à la langue », dont les « séquences potentiellement acquisitionnelles », ou encore les indices d'implication (cf. 2.3.2.). Cette recherche s'est vue complétée par des observations générales concernant le développement/focalisation des interactions, la (les) langue(s) de communication et le traitement du fait poétique.

Nous procéderons par une analyse relative à chaque situation d'interaction retenue (voir tableaux 27 à 36), avant de proposer une analyse-bilan de l'ensemble des données.

7.1.1. Texte 1 – *This is just to say*

À titre de rappel, les quatre interactions recueillies correspondent à la consigne suivante, adaptée du manuel *Projects 2de* (2007) : *Do you have anything to say about the poem ? Share your reactions and opinions with your classmates.* Elles sont présentées ici dans leur intégralité. L'activité est menée en groupes de quatre élèves.

7.1.1.1. Texte 1-Echange 1

GRB (E39, E43, E44, E36) : 1min10s

[inaudible] [chuchotement]
E39 : Makes me feel hungry [chuchotement]
E43 : The poem make me feel hungry.

E39 : Ehh… I like this poem…
E36 : I like plums.
[rire]
E43 : I'm hungry. [rire]
E39 : It's quite cute.
E36 : Eh…This poem was it's very short…and I don't like it.
E44 : Why ?
E36 : Because… I don't like… plums.
E39 : [inaudible] que t'aimes pas les poèmes ? [inaudible] I didn't like it because I don't like poem.
E44 : I didn't like it because I don't like poem.

Tableau 27 : Analyse de l'échange 1 du texte 1 de l'étude 2.

Développement/ Focalisation	Le développement, qui ne dure que 1min10s, est dominé par l'expression de l'appréciation (*I like/I don't like*). Pour un élève le texte renvoie à la sensation physiologique de la faim, pour un autre, il évoque les goûts alimentaires. Au niveau langagier, la focalisation est essentiellement sur le sens, avec l'entraide sur la forme. On note de nombreuses hésitations.
Langue(s) de communication	La L2 prédomine. Les énoncés sont simples et le vocabulaire est élémentaire. Un élève joue un rôle d'expert et aide à formuler des énoncés plus complexes.
Traitement du fait poétique	La longueur du poème interpelle (*short)*. Un élève n'apprécie pas le texte et le justifie par une attitude négative générale envers la poésie (*because I don't like poem)*. Un autre ne sait pas dire plus précisément pourquoi il n'apprécie pas le texte. Le contenu thématique (*plums*) en est peut-être la raison. L'élève qui l'apprécie en donne une justification d'ordre esthétique (*cute*). Nous remarquons que cet élève est plus expert en langue (E39).
Négociation du sens du poème	Divergences d'appréciations du poème (1 élève apprécie, 2 n'apprécient pas, 1 élève ne donne pas son avis – il/elle « a faim »). Cependant, ces divergences ne donnent pas lieu à un débat.
Indices du développement langagier	On note l'entraide pour la forme au service du sens (un élève expert : E39) et des reprises des énoncés proposés par l'élève plus expert E39. Si on s'intéresse à l'implication, on observe que tous les élèves s'expriment. La présence de l'enregistreur provoque la dissimulation du recours à L1 (chuchotements, obstruction/recouvrement de l'enregistreur) et de la demande d'aide à un élève plus expert en L2. La posture scolaire prédomine (cf. 2.3.4.).

7.1.1.2. Texte 1 - Echange 2

GRB (E28, E37, E51, E42) : 50s

E42 : What's your reaction about the poem ?
E51 : It's funny.
E42 : And why ?
E28 : Why ?
E51 : Because…
E42 : Because it's funny [rire]
E37 : That is a short poésie…a poem.
//
E42 : It's a recent poem, I think.
E28 : Yeah
E42 : No difficult word. It's very simple.
//
E37 : Anyone read the poem ?

Tableau 28 : Analyse de l'échange 2 du texte 1 de l'étude 2.

Développement/ Focalisation	Les élèves consacrent très peu de temps à cette partie (50s). Des pauses marquent le développement. Le contenu est centré sur la qualification du poème (*funny, short, recent, simple*), tant du point de vue de l'effet produit (*funny*) que de la forme (*simple, no difficult word, short*).
Langue(s) de communication	La L2 prédomine. Les énoncés sont très simples (absence de phrases complexes) et le vocabulaire reste élémentaire.
Traitement du fait poétique	La brièveté et la simplicité linguistique du poème interpellent. Un élève (E42) se montre plus observateur et contribue avec des remarques plus fines que les autres (*It's recent poem, I think. No difficult word*.). Ainsi il peut attirer l'attention des autres sur des aspects du poème moins bien perçus. Le mot « *poem* » ne vient pas spontanément dans l'intervention de E37, c'est le mot « *poésie* » en L1 qui s'active plus rapidement. L'élève E51 ne sait pas expliquer/exprimer l'effet produit.
Négociation du sens du poème	Un élément divergent apparaît : 2 élèves s'interrogent sur la raison pour laquelle un autre camarade trouve le poème drôle, mais on ne note pas de « débat ».
Indices du développement langagier	On ne note pas d'indices clairs du développement langagier. De plus, l'implication semble défaillante pour un élève qui n'exprime pas sa réaction (E28), sans que son niveau de langue soit probablement un obstacle (niveau initial B1 en production écrite).

7.1.1.3. Texte 1 – Echange 3

GRA (E12, E21, E11, E15) : 1min29s
E12 : We read the text. One by one.
E15 : Yes.
E12 : You start.
//
E21 : Do you have anything to say about the poem ?
E12 : The poem is good.
E15 : The poem is short.
E12 : It's a short poem. It's without…how do you say rimes ?
E21 : [rire] I don't know.
E15 : No, no, no, [inaudible] the lines. It's a …
E12 : [inaudible]
E11 : He is very simply.
E15 : No…
E12 : English. No it's French.
E15 : When the word at the lines…It's a …
E21 : Good.
E12 : Short.
E21 : Strange.
E15 : It's so strange. It's bizarre.
E12 : It's strange.
E15 : Yes, it's strange.
E21 : Right, it's strange and…
E15 : And what ?
E12 : And…the end of the lines don't …
E15 : The themes is the food… is the plums.
E12: No, it's an apology note.
E21 : Ah oui, it's an apology poem.

Tableau 29 : Analyse de l'échange 3 du texte 1 de l'étude 2.

Développement/ Focalisation	Après une appréciation très rudimentaire (*good*), on note une focalisation sur les aspects formels du poème. Un élément relatif à la signification du poème vient à la fin (*it's an apology poem*). Il n'y a pas de pauses ou de digressions.
Langue(s) de communication	Le recours à la L2 est presque exclusif. L'échange d'adjectifs prédomine (*strange, bizarre, short, good*). Les énoncés sont courts (aucune phrase complexe) et on observe des répétitions.
Traitement du fait poétique	On note un besoin de vocabulaire littéraire en anglais (*rhymes, to rhyme, free verse, stanza*) concernant les aspects formels. Suite à la découverte d'une forme poétique peu familière, les élèves semblent déstabilisés/étonnés. Ils sont visiblement peu familiers de cette forme poétique (poème très court, vers libre). L'adjectif « *strange/bizarre* » est le plus fréquent. Les élèves reviennent sur le fait qu'il n'y a pas de rimes.
Négociation du sens du poème	On note plutôt une convergence des propos (*yes it's strange/right it's strange; apology/ah oui*). Les 3 dernières lignes reflètent un épisode de co-construction du sens, mais il ne donne pas lieu à un débat.
Indices du développement langagier	On ne note pas d'indices clairs du développement langagier. L'implication semble défaillante pour un élève plus en retrait (il ne prend la parole qu'une fois). Les autres élèves se prennent au jeu (posture scolaire).

7.1.1.4. Texte 1 – Echange 4

GRA (E23, E22, E16, E17) : 2min20s
E16 : So…eh…What do you say…do you have anything to say about the poem ? Everybody.
E23 : [inaudible]
E17 : It's… Someone eat plums.
E16 : Attend, attend…She don't heard you.
[rire]
E23 : The poem …
E16 : Is writing by a …
E23 : William Carlos Williams.
E16 : William Carlos Williams.
E22 : Carlos.
E16 : Yes.
E22 : Carlos eat the plums.
E17 : Carlos c'est pas le mec dans le Bob Eponge ?
[inaudible]
E23 : Comment on dit le titre ?
E17 : The « titer » ?

E22 : The title.
E16 : The title.
E23 : The title of the poem is.
E16 : This is just to say.
E23 : This is just to say, yeah.
E22 : Of course.
E16 : This is just to say…it's a strange…it's a strange poem. Il est bizarre le poème.
E17 : Ça veut rien dire en fait.
E23 : Why ?
E22 : It's so short.
E16 : It's not a rime. He doesn't have rimes. Rimes. [rire]
[inaudible]
E22 : It's not alexandrin.
E17 : Eh…she eat plums.
[rire]
E16 : Eh… the plums… are cold.
E22 : Why ?
E16 : So sweet and so cold.
E22 : Yes, it is quite a… it is quite a…
E23 : It's poem.
[rire]
E22 : Her *cessation .
E23 : Et ça veut dire quoi ?
E16 : Ah and now we read the poem.

Tableau 30 : Analyse de l'échange 4 du texte 1 de l'étude 2.

Développement/ Focalisation	C'est le plus long des échanges analysés. Les élèves n'expriment pas d'appréciation, mais évoquent le contenu sémantique (identifient le problème : « *Someone eat plums* »), les aspects formels du poème (longueur, absence de rimes) et les informations paratextuelles (auteur, titre). Au niveau langagier, la focalisation se fait sur le sens et ponctuellement sur la forme (*title*). Présence d'une digression (association d'idées).
Langue(s) de communication	Les énoncés sont simples (absence de phrases complexes) et le vocabulaire reste élémentaire. On note des phrases non verbales, des phrases non terminées et des interventions en L1.
Traitement du fait poétique	Le texte est identifié comme un texte d'auteur, mais une confusion entre l'auteur et le sujet lyrique est probable. Il émerge un besoin de vocabulaire technique littéraire (titre, rime, « *it's not alexandrin* »). Les élèves semblent déstabilisés/étonnés par la forme poétique dont ils sont visiblement peu familiers (poème très court, vers libre). Un élève insiste sur l'adjectif « *strang*e ». Le poème ne fait pas sens au moins pour un élève. Deux élèves remarquent qu'il n'y a pas de rimes.
Négociation du sens du poème	Les propos sont plutôt convergents (*Il est bizarre le poème. / Ça veut rien dire en fait*.). On ne note pas de débat.
Indices du développement langagier	On observe un épisode d'entraide et SPA linguistique *(title*). Le discours est co-construit au sens où les élèves s'entraident pour terminer les phrases de leurs camarades. Tous les élèves sont engagés dans l'échange à un degré comparable.

7.1.2. Texte 2 – *Days*

Les deux interactions recueillies correspondent à une consigne comportant deux éléments :

1) How do you understand the poem ? Discuss it with your partner.

2) What would be the best title for this poem for you ? In pairs, agree on the best title and write a short report to justify your choice.

L'activité est menée en binômes. Nous nous appuierons sur des extraits éclairants (voir annexe 21 pour la transcription intégrale).

7.1.2.1. Texte 2 – Echange 1

GRA (E4, E8) : 6min53s
Extrait 1
E8/E4 : In their long coats…
E4 : Coats c'est un bateau, mais je ne suis pas sûr.
E8 : Non…c'est boats bateaux.
E4 : Ah oui…c'est pas manteau coat ?
E8 : Si, je crois, oui, long coat ça veut dire long manteau.
E4 : Ah oui, apportez le prêtre et le docteur dans leurs longs manteaux, donc…
E8 : Et running over the fields ça veut dire…courir dans les champs perdus.
E4 : Après les champs.
E8 : Over ça veut dire que c'était pas bon.
E4 : Ah bon ? Ah game over ?
E8 : Alors courir perdu.
E4 : Voilà, c'est ça.
E8 : Alors how do you understand the poem… alors yes.
E4 : Oui, on a compris.

Extrait 2
E4 : Ok, donc là t'écris The Days et sur la feuille on va faire une belle phrase… For us.
E8 : For…je comprends pas…
E4 : T'écris for us… je vais t'expliquer, for us, for us…
E8 : Ah d'accord.
E4 : Virgule the best title would be The Days because…
E8 : Because…
E4 : En gros ça veut dire pour nous le meilleur titre.
E8 : Oui ça j'ai compris, le meilleur titre [rire].

Extrait 3
E4: Bon…en gros, tu vois, days are where we live so they live in peace and one day they come they woke us…bah I think they…bah ils ont envahi…je sais pas en gros ce que ça veut dire… admettons qu'il y a des gens qui ont envahi… je sais pas à quelle époque Philip Larkin…, je sais pas.
(…)
E4 : I think we do a good job.
E8 : Yes, good job.

Tableau 31 : Analyse de l'échange 1 du texte 2 de l'étude 2.

Développement/ Focalisation	Les élèves procèdent à la traduction vers le français, vers par vers, en s'accordant sur le sens littéral. Cependant leur traduction, voire leur interprétation sont erronées. Ils ne s'interrogent sur le sens global qu'au moment de la justification du titre, mais ne parviennent pas à le saisir ni à le formuler. C'est vers la fin de l'activité que l'un des élèves se rend compte qu'il ne comprend pas. Ils semblent vouloir avancer assez rapidement et accomplir la tâche (rédiger). La finalité de la tâche entraîne une focalisation sur la forme.
Langue(s) de communication	Le recours à la L1 est systématique. Il y a des répétions, des phrases incomplètes, ainsi que des confusions lexicales et grammaticales (par exemple, les élèves ne comprennent pas la question « *How do you understand …?* » en répondant « *yes* »).
Traitement du fait poétique	On ne note pas de références à la spécificité de la poésie. Pour mieux comprendre le sens, un élève s'interroge sur le contexte historique de la vie de l'auteur (stratégie pertinente).
Négociation du sens du poème	Les élèves s'accordent facilement, il n'y a qu'un désaccord sur un item lexical. On ne note pas de débat sur le sens du poème.
Indices du développement langagier	Plusieurs séquences d'entraide linguistique sont présentes (compréhension d'un item lexical, formulation de la réponse écrite), bien qu'elles puissent être contreproductives. Les deux élèves sont engagés (signe de l'implication) et expriment un sentiment de satisfaction (*I think we do a good job*) bien qu'ils n'accèdent pas du tout au sens du poème. Il y a une bonne collaboration entre les élèves.

7.1.2.2. Texte 2 – Echange 2

GRB (E33, E41) : 7min35s
Extrait 1
E33 : OK. Eh…the day, the time.
E41 : The days and the time.
E33 : Eh…le sens de la vie.
E41 : In their long coats.
E33 : It's about the sense of la vie, sens of the life.
E33 : The time…the days…the time.
E41 : Point.
E33 : OK. Two. Sentence. Mais non, two sentence.
E41 : Oh, c'est pas grave, on a de la place// SentencES.
E33 : [inaudible] … c'est sur le sens de la vie, quoi.
E41 : Eh…
E33 : La dernière, le dernier paragraphe.
E41 : [inaudible] la deux.
E33 : Eh…for us…

E41 : The best title would be…bah …
E33 : « What are days for » because sometimes the title is the first sentence. Allez.

Extrait 2
E33 : The title /titil/
E41 : The TITLE /taitl/
E33 : The title /titil/ [rire]
E41 : The title is the first sentence. The first sentence.
E33 : Two «t » or one « t » ?
E41 : The TITLE.
E33 : Two « t » or one « t » ?

Extrait 3
E33 : OK. Second sentence for the one, for the first question. It's a rhetoric question.
E41 : It's a philosophic poem.
E33 : Oh it's a philosophic rhetoric questions.
E41 : [rire]
E33 : C'est ça. It's a philosophic poem. It's a philosophic…
E41 : Yeah.
E33 : Philosophic… poem …about.
E41 : ABOUT.
E33 : About…about ehm…the …comment dire sens de la vie ? the sens of li… Ca se dit the sens of life ?
E41 : Ehm. Sais pas.

Extrait 4
E33 : C'est sense of life.
E41 : Of the life, apostrophe s, sense.
E33 : The life's ? The life's sense ?
E41 : Bon, c'est pareil.

Tableau 32 : Analyse de l'échange 2 du texte 2 de l'étude 2.

Développement/ Focalisation	Après la lecture silencieuse et individuelle, les élèves cherchent à formuler le sens global du poème (*It's a philosophic poem about the sense of life*.). Ils ne se focalisent pas sur les vers particuliers, sur les détails, ne cherchent pas à affiner la compréhension, mais plutôt à accomplir la tâche, point par point. Leur souci est de répondre à la consigne. Ils n'expriment pas leur appréciation/réaction personnelle. La finalité écrite de la tâche entraîne une focalisation sur la forme.
Langue(s) de communication	La L1 est présente, pour organiser le travail ou lors de digressions.
Traitement du fait poétique	Le choix du titre (*What are days for ?*) est motivé par une certaine expérience de la poésie : « *c'est souvent la première phrase* ». (compétence du lecteur de la poésie). Un des élèves reconnaît également « *a rhetoric question* » ; un savoir sur la langue qui peut être utile dans la lecture littéraire.
Négociation du sens du poème	Les négociations portent sur la forme. Il n'y a pas de divergences en ce qui concerne le sens.
Indices du développement langagier	Dans les séquences d'entraide linguistique, on note une SPA détournée, « sabotée » (*title* : élève dans la posture ludique ; cf. 2.3.4.), ainsi que des séquences d'entraide linguistique contreproductives (*the life's sense*). Les négociations portent sur la forme : la formulation des réponses écrites, la prononciation, la traduction d'un mot ou expression. Les deux élèves sont engagés dans l'échange à un degré comparable (on note une certaine complicité entre eux).

7.1.3. Texte 3 - *Listen*

Les deux interactions recueillies correspondent à la consigne suivante, adaptée du manuel *New Bridges 2de* (2010) :

1) *Do you find this song pessimistic or optimistic ? What is the singers' message ?*
2) *Share what you think with your partners. Write a short report based on your conversation.*

L'activité a été menée en groupes de quatre et les élèves avaient à leur disposition le manuel qui apportait une aide lexicale. Nous nous appuierons sur des extraits démonstratifs des échanges (voir annexe 22 pour la transcription intégrale).

7.1.3.1. Texte 3 – Echange 1

GRB (E28, E29, E38, E51) : 9min43s

Extrait 1
E29 : I think this text is optimistic.
E28 : No.
E29 : It speak about the poverty in the world and the problems in the world but they want to hope to better future. They want…they want believe in great future for…for the young generation.
E28 : Where do you…
E38 : Yeah.
E28 : Where can you read that ?
E29 : [inaudible] and the speech of …
E28 : Where do you read that in the text ?
E29 : I didn't read, I interpret the meaning of the text.
E38 : No, because I'm disagree with you.
E28 : What the meaning ?
E29 : It's a … [inaudible]. J'ai perdu mon mot. J'ai perdu la phrase qui me servait de …
E28 : English !
E51 : I am lost.

Extrait 2
E28 : So you interpret all the song with only one lyrics ?
E29 : Yeah.
E28 : I think it's not intelligent.
E29 : Because the last verse is the conclusion of all of the text.
E28 : No, you did not read the last verse you read one sentence.
E29 : Yes.
E28 : The last verse is « Listen, listen, listen. ».

Extrait 3
E28 : What do you think ?
E38 : So, I think the interpretation of A. is…
E29 : No, YOUR interpretation. Arguments. Give us arguments.
E38 : I ..I …think, I think… it's pessimist.
E29 : Why ?
E38 : Because…
E38 : Because the singer talk about…the food…the food and something with…poverty ?
E51 : I disagree with you.
E29 : They depict our world but they want believe in better future. It's optimistic.
E28 : Where do you see that ?
E29 : In [inaudible : you/your]
E28 : [rire] No, you invent, you invent the lyrics.
E29 : No, I interpret.
E28 : Show me !
E38 : What are the lyrics you interpret ?
E29 : Text of Montesquieu. In the French class. He say that he was FOR the esclavage.
E38 : What is the rapport ?

E29 : But, it was satirics. He wasn't for it.
E28 : Yes, but …
E29 : Here it's the same they are…They describe the poverty of the…, all of the…but at the end of the text say that…
[inaudible]
E29 : It says we haven't to listen to the pessimist. We have to be…to have hope. It's optimistic.

Tableau 33 : Analyse de l'échange 1 du texte 3 de l'étude 2.

Développement/ Focalisation	La focalisation sur le contenu prédomine et consiste principalement en un débat interprétatif entre deux élèves (E28 et E29), qui sont ici dans une posture réflexive (cf. 2.3.4.). Une focalisation sur l'activité productive (production écrite) prend une place importante vers la fin. Cette production écrite est réalisée par un seul élève probablement, en silence, sans négociation de la forme. Des glissements ponctuels vers des échanges interpersonnels sont présents.
Langue(s) de communication	Le contrat didactique implicite est respecté, avec le recours à la L2 la plupart du temps, et avec des auto-régulations (*English!*).
Traitement du fait poétique	On observe une occurrence du vocabulaire spécifique au genre poétique, source de malentendu (*verse*). Le sens erroné du mot n'a pas été relevé par les apprenants. Un élève semble plus expert dans la compétence pragmatico-discursive générale (la notion de l'implicite, de l'interprétation, le rôle de la conclusion : « *the last verse is the conclusion of all of the text* »), ce qui permet l'émergence d'un conflit socio-cognitif.
Négociation du sens du poème	La divergence dans l'interprétation (conflit socio-cognitif) entre 2 élèves donne lieu à un débat interprétatif. Ce débat n'est pas réservé à la poésie (d'ailleurs un élève convoque le texte de Montesquieu pour illustrer son argument). Les deux autres élèves sont plutôt dans le rôle de témoins, mais interviennent (un élève, plus en retrait, donne raison à l'élève plus expert vers la fin).
Indices du développement langagier	On observe une reprise de l'*input* (reprise de « *depict* », un item lexical fourni), mais aussi des reformulations du texte poétique. Tous les élèves sont impliqués, mais de manière inégale (la présence d'un *leader* et de son opposant).

7.1.3.2. Texte 3 – Echange 2

GRA (E6, E15, E21, E24) **:** 12min38s

Extrait 1
E15 : OK, so. Do you find this song pessimist or optimist ?
E21 : This song is optimistic.
E15 : Why ?
E24 : This text is pessimist.
E21 : Optimistic because…Yes, pessimistic. Because… [rire] Because it said « If you listen to the pessimists, everything's hopeless ».
E6 : I agree with F.

Extrait 2
E15 : They use a word like …like…
E21 : Like what ? Like beggar man.
E15 : Like…
E21 : Beggar man.
E15 : Like plight, détresse…like beggar and all of …
E21 : All of the sad…
E15 : Yes.
E21 : Write. They utili…they use sad words like…

Extrait 3
E6 : I think of the difficulties of the life. Life is not easy.
E21 : I think he wants we forget the difficulties and…And we listen…
E15 : And just listen…
E6 : The music.
E15 : Yes. Ok.
E21 : The message is …The message…
E15 : It's a …it's a hymn… for forget.
E21 : For forgetting the problem.
E6 : It's not for forgetting.
E21 : For…For stay in hope. How do you say garder ?
E6 : Eh… keep.
E21 : Keep hope.
E6 : Keep hope yes, keep hope.
E15 : For forgetting the problems…

Tableau 34 : Analyse de l'échange 2 du texte 3 de l'étude 2.

Développement/ Focalisation	L'échange est centré sur la production écrite demandée (activité productive; cf. 2.3.4.). Les épisodes de focalisation sur le contenu sont très courts et les élèves passent très rapidement à des préoccupations pragmatiques, liées à la consigne donnée, et linguistiques, du point de vue de la forme. Il s'agit d'une co-construction de la forme où le choix des mots est négocié. (*poet ? writer ? groupe ? groupe Urban Species ; say ? point out ? depict ?; they talk about ? they point out ? they want to make us aware of ? they speak about ?*). La forme est négociée plus que le contenu. Lors de la focalisation sur le contenu on note plusieurs points: épisode de va et vient entre négociation du contenu et de la forme (*forgetting problems/keeping hope*), focalisation sur un vers (« *And if you listen to the pessimists everything's hopeless* ») qui contient le mot-clé de la consigne (*pessimist/pessimistic*), attention dirigée vers le lexique (le champ lexical de la détresse humaine) pour justifier la réponse et construire le sens du texte.
Langue(s) de communication	Le recours à la L2 prédomine, avec de rares glissements vers la L1 (principalement pour traduire).
Traitement du fait poétique	On ne remarque pas de références à la spécificité de la poésie. Une fois le mot « *poet* » est mentionné en tant qu'auteur du texte.
Négociation du sens du poème	Une divergence sur le contenu apparaît (*optimistic/pessimistic*), mais elle est rapidement abandonnée (conflit socio-cognitif délaissé) au profit d'une entente.
Indices du développement langagier	On observe des reprises des phrases amorces (*depict; they want to make us aware of*). De plus, une négociation autour du choix des mots peut indiquer un traitement linguistique en profondeur. On observe des épisodes d'entraide lexicale (*soul, keep, for forgetting*) et une co-construction de la forme. Du point de vue de l'implication, un « leader » émerge clairement. Il porte l'activité avec deux autres apprenants « collaborateurs ». Le quatrième élève (E24) ne participe presque pas (regarde son portable ?). Le « leader » tente d'inclure les autres (lance : *Do you agree ?*) et relance l'activité (*What is the singers' message ?*). On note un sentiment d'efficacité (*good job*) et l'absence de digressions.

7.1.4. Texte 4 – *Dreams*

Les deux interactions recueillies, et présentées ici à travers des extraits démonstratifs (voir annexe 23 pour le texte intégral), ont été induites par les consignes suivantes :

1) *Read the poem again. Discuss with your partner which would be the best synonym for:*
   a) *hold fast to: forget? continue to believe in? give up?*
   b) *for: so? but? because?*
   c) *barren: beautiful? empty? fertile?*
2) *Imagine the message of this poem in the form of a short letter to a friend.*

   Dear friend, …

L'activité a été réalisée en binômes.

7.1.4.1. Texte 4 – Echange 1

GRA (E15, E21) + E4 (intervention ponctuelle d'un élève d'un autre groupe) : 10min21s
Extrait 1
E21 : So, the best synonym…
E15 : For « for » is …
E21 : Attends. Dans quelle phrase ? Hold fast…for if dreams die.
E15 : For if dreams die…So if dreams die. But if dreams die…Because if dreams die…
E21 : For… for when dreams go…
E15 : For when dreams go… Because.
E21 : Because when dreams go, life is a barren field.
E15 : Yes, because.
//
E15 : For « for » is…
E21 : Because.
E21 : OK. And the best synonym…
E15 : For barren is…
E21 : Barren ? What is a barren field ? Field c'est…champ. On peut dire un beau champ. A beautiful field. A batterfield, an empty field. Fertile ?
E21 : Because when dreams.
E15 : Hold fast to dreams, for if dreams go, life is a barren field…
E21 : Continue to believe in…because when they go, life is a fertile field, empty field or beautiful field ? When dreams go… Empty field ? Yes, empty field. When dreams go
E15 : Why empty ?
E21 : Empty, c'est vide. Quand tes rêves partent, c'est …il dit que la vie c'est un champ vide. En gros ça revient qu'il n'y a pas de champ, quoi.
E4 : Empty, c'est vide ? Et quand on dit « empty the dishwasher » ? C'est qu'il est plein ?

E21 : Bah oui.
//
E15 : So, the best…
E21 : Synonym for barren is empty.
E15 : Empty.
E21 : Yes.
E15 : OK.

Extrait 2
E21 : Imagine the message of this poem in form of a short letter to a friend… I have an idea.
E15 : Dear friend…
E21 : Dear friend…Continue to believe in your dreams…Continue to believe in your dreams even if it's seems difficult…
E15 : Yes…emm…if you…if your dreams die…you…n'arrête pas d'espérer, tu vois, si ton rêve meurt n'arrête pas de… if your dreams die…
E21 : Not be, not be hopeless.

Extrait 3
E21 : A life without dreams is…
E15 : Yes, life without dreams is…it's life…eh…it's real life ? it's a …
E21 : It's not very good life…life without dreams is.
E15 : It's gâchée. It's la vie gâchée.
E21 : It's a life spoiled.
E15 : Spoiled ? Yes ? OK. So…Life without dreams is life…spoiled… « t » ?
E21 : No, spoiled. Oui, c'est bon.
E15 : OK. Is a life spoiled…ehm…is a …eh… like…
E21 : Like a…barren…[inaudible]
E15 : Yes.
E21 : No.
E15 : Yes [rire] Like an unfertile field.
E21 : Yes, like an unfertile filed.
//
E15 : So, like an unfertile field, like a … rajoute…
[inaudible]
E21 : Or…or a country without snow.
//
E15 : OK, alors, so…Dear friend, continue to believe in your dream even if it is difficult, don't be hopeless. Life without dreams is a life spoiled. Like an unfertile field or country without snow.
E21 : Ah, ça rime !
E15 : C'est rigolo [rire]
E21 : Attends, attends…[rire] Ah non, c'est dans ma tête.
E15 : C'est écrit une lettre [inaudible] il faut pas que ça rime.
E21 : Bon, sais pas…

Tableau 35 : Analyse de l'échange 1 du texte 4 de l'étude 2.

Développement/ Focalisation	Dans la première partie, les élèves se concentrent aussi bien sur la forme linguistique (lexique) que sur le sens du poème. L'activité sur la langue (inférence lexicale guidée) entraîne l'activité sur la compréhension du texte. Dans la deuxième partie, les élèves sont bien focalisés sur le contenu. Cependant, leur stratégie pour accomplir la tâche ne consiste pas à extraire le plus de sens du poème mais à chercher des idées nouvelles (la tâche devient créative). Des épisodes de focalisation sur la forme interviennent régulièrement.
Langue(s) de communication	L1 intervient ponctuellement (pour entraide ou commentaire).
Traitement du fait poétique	Indices d'une compréhension partielle et incertaine d'un vers (*barren field frozen with snow*). Il est probablement question d'une connotation personnelle à propos du mot *snow*. Aussi, selon une interprétation subjective « *life without dreams* » signifie « *real life* ». Reprise de la comparaison dans la tâche écrite (lettre). Référence aux rimes, associées avec la poésie, mais pas dans une lettre. Le mot « phrase » et utilisé au lieu de « vers ».
Négociation du sens du poème	De brefs moments de divergence apparaissent mais sont rapidement délaissés et ne mènent pas à une négociation du sens plus développée.
Indices du développement langagier	On ne note pas d'indices clairs du développement langagier. Cependant, on peut observer des épisodes d'entraide (explication du sens compris, traduction du lexique), avec un élève un peu plus expert (E21). Les deux élèves sont impliqués de manière comparable et co-construisent la production finale.

7.1.4.2. Texte 4 – Echange 2

GRB (E30, E43) : 7min 54s
Enregistrement de mauvaise qualité, marqué par des interruptions des élèves d'un autre groupe.

Extrait 1
E43 : The third ? Barren field.
//
E30 : I think it's fertile.
E43 : [inaudible]
//
E30 : It's fertile or empty. But not beautiful.
E43 : OK.
E30 : I think it's fertile.
//
E43 : I think it's empty. B.

E30 : Empty…
E43 : Are you agree ?
E30 : Yes, I agree.

Extrait 2
E43 : I have an idea. Because when dreams go, life is an empty field.
E30 : Ehm…I'm not agree with empty field… because it's quite similar… as the poem.
E43 : OK. I agree.
// //
[inaudible]
E43 : Because I think that.
E30 : We must find another…sentence. We can write because when dreams go life is….less…
E43 : Yes.
//
E43 : Life is less lucky.

Tableau 36 : Analyse de l'échange 2 du texte 4 de l'étude 2.

Développement/ Focalisation	L'échange se caractérise par de très nombreuses pauses. La focalisation porte uniquement sur le contenu de l'activité. Avant une co-construction finale, on note un désaccord sur le choix de la formulation. L'interprétation des attentes de l'activité et la conscience de la différence des genres textuels sont en jeu. La recherche d'une idée nouvelle est présente, mais abandonnée.
Langue(s) de communication	La L2 est utilisée exclusivement (respect du contrat didactique). Les parties inaudibles et de nombreuses pauses peuvent cacher quelques échanges en français.
Traitement du fait poétique	Les élèves tendent à une compréhension du sens général du poème.
Négociation du sens du poème	Dans la première partie, les élèves commencent à proposer à chaque fois un synonyme erroné. Dans deux cas, ils arrivent à le corriger suite à un désaccord, mais nous n'avons pas d'indices pour savoir si cela est compris par chacun. Il n'y a pas de négociation du sens.
Indices du développement langagier	On ne note pas d'indices clairs du développement langagier. Cependant, on observe une recherche de reformulation (paraphrase) du sens général du poème (*The poem said we have to keep dreaming, I'm not agree with empty field…because it's quite similar …as the poem, We must find another…sentence*.). Cela peut indiquer un traitement linguistique en profondeur. Les deux élèves coopèrent. La participation est comparable, mais les échanges sont minimalistes - les élèves n'entrent pas dans des explications précises et ne demandent pas d'explication. Cela pourrait être dû au choix d'utiliser la L2 exclusivement, avec une difficulté à s'exprimer librement, ou par un investissement minimal dans l'activité.

7.1.5. Analyse-bilan

Les activités (situations) conçues pour susciter le partage de la réception des poèmes ont été encadrées par différentes consignes. Chacune d'entre elles, pouvait provoquer des échanges autour des effets produits par les poèmes sur les lecteurs, ceci sur différents plans : compréhension, interprétation, évaluation, réaction. En croisant l'ensemble des micro-analyses présentées plus haut, plusieurs points attirent notre attention, concernant les potentialités et les limites des activités proposées, sur la sensibilisation à la spécificité du fait poétique et sur le développement langagier (question de recherche Q1, cf. 4.3.).

7.1.5.1. Comprendre et interpréter

Les processus de compréhension et d'interprétation se révèlent être des activités complexes (cf. 3.4.1.2.), comparables à celles d'une résolution de problème. La dimension collective et collaborative de l'activité, bien qu'elle puisse enclencher la dynamique et favoriser l'entraide, n'enlève rien à cette complexité.

Démarches et stratégies différentes

Pour la même tâche, nous pouvons observer des approches différentes dans la recherche de la signification du poème. Ceci est observable dans le cas du texte 2 (*Days*), où les deux binômes emploient des stratégies radicalement différentes (traduction vers par vers ou formulation du sens global). On le remarque également dans le cas du texte 3 (*Listen*), où les élèves adoptent plutôt une posture « réflexive » (échange 1), qui mène à un débat interprétatif, ou une posture plutôt « scolaire » (échange 2) (voir Bucheton & Soulé, 2009 au sujet des postures d'élèves ; cf. 2.3.4.).

Ces différences pourraient dépendre de multiples facteurs, par exemple des profils cognitifs des élèves, de leurs compétences en L2 ou de facteurs motivationnels. Mais il peut s'agir aussi de la manière de lire un poème. Aborder la signification d'un texte poétique (ici, répondre à la question *How do you understand the poem ?* pour le texte 3 et *What is the singers' message ?* pour le texte 4), peut être appréhendé différemment. Certains élèves peuvent chercher à accéder surtout au sens cognitif du texte, autrement dit son contenu sémantique (ex. échange 1/texte 2), alors que d'autres vont vouloir interpréter le texte dans sa signification globale (ex. échange 2/texte 2). Autrement dit, certains vont appliquer au texte une lecture « ordinaire », alors que d'autres vont activer une lecture littéraire et plus spécifiquement poétique (cf. 1.6.2.). Le commentaire de l'élève E14 de l'échange 4 pour le texte 1 (« *Ça veut*

rien dire en fait. ») pourrait être un autre exemple de l'adoption d'une lecture que l'on pourrait qualifier de non littéraire.

Le type de lecture adopté dépendrait-il du niveau des compétences en langue ? Les situations observées pourraient le suggérer, mais elles ne suffisent pas à le confirmer clairement. Dans les situations décrites plus haut, les élèves engagés dans la stratégie de traduction vers à vers (échange 1/texte 2), sont de niveau A1/A2 et A2, alors que les élèves qui cherchent le sens global (échange 2/texte 2), présentent les niveaux A2 et A2/B1.

Outre les compétences en L2, le choix de la stratégie de lecture pourrait être en lien avec l'expérience de l'élève en tant que lecteur de poésie et des compétences de lecture poétique ainsi développées.

Enfin, ajoutons que la façon dont les élèves abordent le début de l'activité semble les orienter vers une stratégie particulière, puis ils poursuivent sur la piste ainsi ouverte.

Significations multiples

Nous notons plusieurs exemples intéressants de la construction subjective de l'*input* par les apprenants. Dans l'échange 1 du texte 4, le sens du mot « *snow* » pour l'élève E21 semble avoir une connotation personnelle différente de celle de l'auteur du texte. Aussi, dans le même échange, « *life without dreams* », peut être compris comme « *not very good life* » (élève E21) ou « *real life* » (élève E15).

Dans une activité collective avec les pairs, la prise de conscience par les élèves que la réception d'un texte est un construit subjectif (cf. 2.3.1.2.), peut contribuer à développer leur compétence symbolique (cf. Kramsch, 2009 ; cf. 3.1.2.2.).

Par ailleurs, on remarque que, face à la divergence des propos, les élèves s'engagent rarement dans un débat. Par exemple, dans la situation décrite plus haut, l'élève E15 (niveau A1/A2) abandonne rapidement son idée et poursuit aussitôt l'idée de l'élève E21 (niveau B1).

Le débat interprétatif dans l'échange 1 autour du texte 3 (*Listen*) est en revanche un exemple très intéressant de conflit socio-cognitif potentiel. Mené entre deux élèves de niveau B1 en L2, engagés ici dans une posture réflexive, il a soulevé l'interprétation de l'implicite du texte. Pour convaincre, l'élève E29 mobilise ses connaissances en français, convoquant, entre autres, un texte ironique de Montesquieu. Notons néanmoins, que l'un des deux élèves qui restent plus en retrait (tous les deux du niveau A2), donne finalement son point de vue, convaincu par un de ses camarades. Rappelons que pour Tauveron (2001), dans le domaine de la didactique de la littérature en L1, l'interprétation n'est pas une opération cognitive supérieure

et postérieure à la compréhension. L'interprétation peut alimenter la compréhension et inversement (cf. 3.4.1.2.). Toutefois, quand il faut proposer une interprétation lors d'un échange langagier, les apprenants du niveau supérieur à A2 semblent plus à l'aise.

Difficulté à accéder au sens

Si l'on remarque parfois que les élèves sont conscients de ne pas comprendre, ils peuvent aussi avoir l'illusion d'avoir compris. Cela peut mener jusqu'à ce que l'on peut appeler la construction du non-sens. L'échange 1 pour le texte 2 (*Days*) en est un très bon exemple. Nous pouvons conclure que l'activité fondée sur le poème *Days*, a placé le binôme de l'échange 1 dans une situation où l'entraide entre pairs a atteint ses limites. Si l'insuffisance des compétences des élèves en L2 peut expliquer partiellement la difficulté d'accès au sens du texte (A1/A2 et A2), la nature philosophique du poème, l'importance, ici, de implicite, et le choix d'une stratégie pour l'accès au sens (traduction vers à vers) ont probablement aussi contribué à cette incompréhension. Ce résultat met l'accent sur les limites des activités entre pairs ainsi que sur la place et le rôle de la médiation de la lecture par l'expert, en référence aux principes socioconstructivistes des processus d'apprentissage (cf. 2.1.4.3.). Cela renvoie également aux limites du principe d'indétermination de la signification (cf. 1.6.6.) dans un contexte (comme celui de l'apprentissage d'une L2) où le lecteur ne parvient pas à accéder au sens cognitif du texte (contenu sémantique).

7.1.5.2. Interactions et sensibilisation à la poésie

Comme nous l'avons vu dans les exemples analysés précédemment, une activité suscitant le partage de la réception d'un texte, peut mettre en évidence une divergence des interprétations propre à la poésie et déboucher sur un « débat interprétatif » ; cependant nous n'avons noté qu'une seule occurrence de ce type. De plus, rappelons-le, il s'agit d'une situation particulière : le débat concerne essentiellement deux élèves du niveau B1 dont l'un manifeste certaines compétences dans le domaine littéraire. Deux autres élèves sont plutôt spectateurs, malgré quelques interventions.

Il est possible que le potentiel du débat soit délaissé par manque de compétences suffisantes en L2. En effet, nous notons dans plusieurs échanges une prédominence des énoncés simples, d'un vocabulaire élémentaire, des besoins lexicaux pour s'exprimer, y compris dans le domaine littéraire (outils lexicaux en L2 pour parler de la poésie). Le recours à la L1 est parfois choisi comme solution. En effet, nous remarquons, que le recours à la L1 permet une activité

plus riche autour du sens du texte. La comparaison entre l'échange 1 et l'échange 2 autour du texte 4 (*Dreams*) en est une bonne illustration (voire l'accès au sens du mot « barren » dans les deux groupes). D'autre part, les besoins lexicaux élémentaires pour aborder le fait poétique en L2 sont apparus dans plusieurs situations.

Il est aussi possible que la lecture d'un poème, comme le pointe H.G. Widdowson (1992) n'exige pas une réponse ou une action de la part du lecteur, et que sa signification ne peut être facilement saisie par une paraphrase (cf. 1.6.5.). Du point de vue de la didactique, il serait intéressant de chercher à savoir dans quelle mesure la combinaison texte-activité peut favoriser l'implication affective et intellectuelle du lecteur, et inciter l'élève à prendre la parole pour commenter le texte, voire même pour « débattre » de sa signification.

Une autre remarque concerne le bénéfice que peut produire l'interaction d'élèves qui ont un rapport personnel à la poésie (en termes de conceptions/représentations, d'attitudes, d'expérience) et aussi des compétences différentes dans le domaine de lectures littéraires. Par exemple, dans l'échange 1 autour du texte 1, deux élèves expriment leur jugement négatif envers le poème, alors qu'une autre élève le trouve « *cute* ». Dans l'échange 2 autour du texte 2, un élève choisit le premier vers pour le choix du titre, car selon son expérience, « *c'est souvent la première phrase* ». Dans le débat interprétatif mentionné plus haut, un élève joue le rôle d'expert en lecture (concernant l'interprétation de l'implicite) pour le groupe entier.

De manière complémentaire, en lien avec notre questionnement tranversal sur le rapport des apprennants à la poésie, nous pouvons constater que, le plus souvent, la lecture des textes se fait à travers le prisme d'une conception « artisanale » (régulière) de la création poétique (ex. « *ceci n'est pas un alexandrin* »). Le poème de W.C. Williams s'éloigne probablement le plus des images que les élèves ont de la poésie et donc de leur « horizon d'attente » poétique, ceci faisant apparaître un « écart esthétique » (cf. 1.6.11.). Dans les échanges 3 et 4, on note un certain étonnement ; le poème est qualifié de bizarre et « *strange* ». Enfin, d'une manière générale, peu de références à la spécificité de la poésie ont été relevées.

7.1.5.3. Interactions et développement langagier

Nous avons déjà remarqué que certains échanges ne sont pas très développés (échanges 1 et 2/ texte 1) et que, parfois, il peut y avoir une forte présence des pauses et des hésitations (échange 2/ texte 4).

Nous observons également que la finalité productive des tâches (texte 2, texte 3, texte 4) entraîne une hyper-focalisation sur la forme de la production (réponse à la consigne, aspects

formels de la langue). En référence au modèle É de Vinatier (2013, cf. 2.3.4.), on pourrait dire que le registre pragmatique (gestion de la tâche) et le registre épistémique-langue l'emportent souvent sur le registre épistémique-contenu. La tâche effective peut ainsi se situer en décalage avec la tâche attendue (cf. Rogalski, 2003 ; cf. 2.3.4.). Ou selon d'autres références, l'activité productive l'emporte sur l'activité constructive (cf. Pastré, 2007 ; cf. 2.3.4.).

Les échanges autour du texte 4 (*Dreams*) montrent une appropriation intéressante de la tâche par les élèves. Dans le cadre de la consigne de la tâche écrite, la focalisation des élèves sur « imagine », de manière plus accentuée que sur « the message of the poem », place l'activité productive (écriture de la lettre) au premier plan par rapport à l'activité constructive (réfléchir sur le sens du poème).

La production du point de vue de la forme linguistique est souvent co-construite. Nous trouvons de nombreux exemples de la négociation et des choix réfléchis de la forme (notamment pour formuler des phrases à écrire).

On note également de fréquentes séquences d'entraide linguistique productive, dont les nombreux « épisodes relatifs à la langue » (Swain & Lapkin, 1995, 2001 ; cf. 2.3.2.), quand les apprenants se corrigent mutuellement ou cherchent une formulation appropriée, et les moins nombreuses SPA (De Pietro, Matthey, & Py, 1989 ; cf. 2.3.2.) avec la reprise par l'un des apprenants de la forme conforme à la norme. Cependant, on remarque aussi des exemples de séquences d'entraide contre-productives, où un élève peut entraîner un autre sur une mauvaise piste. Parmi d'autres éléments propices au développement langagier, on observe des exemples de reformulation et des reprises simples de l'*input* (textes poétiques) dans les interactions.

Enfin, du point de vue de l'investiment, il est difficile de l'estimer en se fondant uniquement sur les échanges. Dans les interactions analysées, nous pouvons qualifier la posture de la plupart des élèves de « scolaire » (ils réalisent la tâche demandée), avec quelques glissements vers une posture « réflexive ». Si la posture scolaire peut parfois sembler « minimale », nous ne notons pas de réelle posture de « refus » (cf. Bucheton & Soulé, 2009 ; cf. 2.3.4.). Toutefois, contrairement aux binômes, dans les activités en groupes de 4, tous les élèves ne s'engagent pas dans les échanges de manière équilibrée. Dans le cas du texte 1, dans deux échanges (2 et 3), un élève ne participe pas ou très peu. Pour le texte 3, dans l'échange 1, deux élèves restent en retrait, et dans l'échange 2, un élève ne participe presque pas et, visiblement, consulte son portable.

Il serait intéressant de croiser ces analyses avec les résultats du post-questionnaire (voir *infra*), bien que l'anonymat ne nous permette pas d'identifier les élèves concernés par les interactions enregistrées.

7.2. Rapport à la poésie : attitudes, expérience et représentations

Afin d'explorer ce qui caractérise le rapport initial des apprenants à la poésie (question de recherche Q2, cf. 4.3. et 5.2.3.), 51 questionnaires (26 pour le groupe A et 25 pour le groupe B) ont été traités et analysés, sous l'angle de trois indicateurs : attitudes, expérience et conceptions/représentations. Rappelons que les questionnaires étaient composés de deux questions ouvertes, en français : « Quel rôle la poésie joue-t-elle dans votre vie ? Quel souvenir gardez-vous de la poésie en cours d'anglais avant d'arriver au lycée ? » (cf. 5.4.4.).

7.2.1. Attitudes initiales envers la poésie

L'analyse de contenu a permis de repérer cinq catégories d'attitudes (voir tableau 37), allant de « franchement négative » à « franchement positive ». Le tableau ci-dessous (tableau 37) indique le nombre d'occurrences par catégorie (voir annexe 18 pour les résultats plus détaillés).

Tableau 37 : Répartition de différents types d'attitudes envers la poésie dans les pré-questionnaires dans l'étude 2.

	--	-	-/+	+	++
	Attitude franchement négative	**Attitude négative prédomine**	**Détachement Propos neutres Ambivalence**	**Attitude positive prédomine**	**Attitude franchement positive**
GR A (N=26)	1 occurrence	1 occurrence	19 occurrences	4 occurrences	1 occurrence
GR B (N=25)	4 occurrences	1 occurrence	15 occurrences	4 occurrences	1 occurrence
Total GR A + GR B	**5 occurrences**	**2 occurrences**	**34 occurrences**	**8 occurrences**	**2 occurrences**

Suite à cette première phase de l'analyse, un certain nombre de remarques peuvent être formulées.

1) Dans les deux groupes d'apprenants l'attitude dominante qui émerge est difficile à qualifier de « positive » ou « négative ». C'est une attitude d'« entre-deux » ou « autre ». Cela ne correspond pas aux résultats de Décuré (2001 ; cf. 3.5.2.1.) dans un autre contexte (étudiants de second cycle scientifique à l'université), selon lesquels un quart des sondés expriment une attitude « mitigée ».

Si on analyse plus finement toutes les réponses dépourvues de traces d'affects clairement positifs ou négatifs, nous pouvons dégager les sous-catégories suivantes :

- Détachement (ex. « ça ne m'intéresse pas », « je m'en fiche un peu », « la poésie ne joue aucun rôle dans ma vie »)
- Propos neutres (ex. « seulement étudiée à l'école »)
- Ambivalence (ex. « elle ne joue aucun rôle dans ma vie. Cependant en CM2 j'ai appris un poème qui m'a marqué »)

Dans le premier cas, l'apprenant ne se sent pas concerné ni affecté par la poésie. Soit, cela ne l'intéresse pas et il prend ses distances en exprimant une attitude d'indifférence, soit il ne sait pas ou n'envisage même pas de se positionner vis-à-vis de cet objet quasi inexistant dans son expérience subjective (sa vie ?). La poésie ne fait clairement pas partie des phénomènes auxquels il prête attention.

Dans le deuxième cas, l'attitude n'est pas perceptible. Les propos sont souvent factuels, sans opinion ni jugement.

Dans le troisième cas, l'apprenant exprime souvent une appréciation négative et positive de manière équilibrée, ou bien les indices ne sont pas clairs et peuvent donner lieu à des interprétations différentes ; les aspects perçus comme négatifs et positifs se mélangent en donnant un résultat ambivalent, voire même paradoxal.

La distribution de ces sous-catégories dans les deux groupes est la suivante :

Tableau 38 : Répartition par groupe des propos de détachement, neutres et ambivalents (pré-questionnaire de l'étude 2).

	GR A (N=26)	GR B (N=25)
Détachement	14 occurrences	7 occurrences
Propos neutres	1 occurrence	3 occurrences
Ambivalence	4 occurrences	5 occurrences

Les propos relevant du détachement sont bien plus nombreux que ceux de l'ambivalence ou de la neutralité. Le nombre de propos de ce type est deux fois plus grand dans le groupe A que dans le groupe B (14 contre 7).

2) C'est dans le groupe B que le nombre d'attitudes dites globalement « négatives » est le plus grand : 5 contre 2 dans le groupe A. Les attitudes dites globalement « positives » sont en même nombre dans les deux groupes (5). Nous remarquons dans l'ensemble que les attitudes franchement négatives sont plus présentes (4) que les attitudes franchement positives (2), tout en restant relativement peu nombreuses. En d'autres termes, le jugement négatif explicite (ex. « je déteste la poésie ») apparaît plus fréquemment que le jugement positif explicite (ex. « j'adore la poésie »), ce qui trouve son écho dans l'étude de Schmitt (2006 ; cf. 3.5.1.2.).

3) L'analyse des propos des apprenants sous l'angle des attitudes nous a également permis de dégager ce qui est apprécié et/ou pas apprécié dans la poésie (voir tableau 39), ce qui fait apparaître, entre autres, des différences de sensibilité et de goût.

Tableau 39 : Récapitulatif de ce qui est apprécié et de ce qui n'est pas apprécié en rapport avec la poésie (pré-questionnaires de l'étude 2).

	Ce qui n'est pas apprécié **Ce qui pose problème**	**Ce qui est apprécié**
GROUPE A (N=25)	- réciter - « trop compliqué à comprendre » - « source d'ennui » - « trop classique »	- réciter (« bonnes notes ») - lire (2 occurrences ; « agréable à lire ») - apprendre - inventer - formes particulières : « mais vraiment sous forme de poésie mais plus sous forme de musique, rap etc… » - textes particuliers : *Afrique, Demain dès l'aube, Cageot*
GROUPE B (N=26)	- « apprendre par cœur » (3 occurrences) - « passer au tableau devant tout le monde » (2 occurrences) - « quand il faut respecter toutes les règles de la poésie, cela n'est plus divertissant mais agaçant » - difficulté à comprendre (2 occurrences) : « poésie philosophique ou trop compliquée », « C'est trop compliqué pour pas grand-chose… »	- « poésies qui parlent de choses sur le monde, dans le pays » - « poésies plutôt drôles ou romantiques » - écriture à l'école : « quand on me le demande, je le fais et je suis content de le faire » - « travailler dessus » - stimule l'imagination : « peut parfois nous faire rêver et nous faire penser à plein de choses » - apaise : « parfois apaisante » - textes particuliers : *Demain dès l'aube*, *La Laitière et le pot au lait*

Parmi les raisons pour lesquelles la poésie suscite des attitudes négatives, deux se détachent clairement : d'abord l'apprentissage par cœur et la récitation (6 occurrences), liées souvent aux souvenirs de l'école primaire ou du collège (cf. Delas, 1995 ; cf. 3.4.2.), ensuite l'accès difficile à la compréhension (3 occurrences).

Les attitudes positives sont soutenues par des indices plus nombreux. Nous y retrouvons, parmi les plus fréquents, des souvenirs de textes particuliers (5 occurrences) et l'appréciation des différents types d'activités (écriture/lecture) (7 occurrences en tout).

Par ailleurs, on entrevoit les différences interindividuelles de sensibilité et de goût. Certains élèves peuvent ne pas apprécier la poésie « trop classique », d'autres, au contraire, sont attirés par des formes plus traditionnelles (« mais vraiment sous forme de poésie mais plus sous forme de musique, rap etc… »). Quant aux sujets abordés, les préférences varieront aussi (ex. « poésies qui parlent de choses sur le monde, dans le pays », « poésies plutôt drôles ou romantiques »).

7.2.2. Poésie en L2 et en L1 : expérience et conceptions/représentations

Si on s'intéresse aux conceptions/représentations des apprenants liées à la poésie, il semble pertinent de chercher à y accéder par le biais de l'expérience relatée. Le questionnaire sollicitait, de manière explicite, les souvenirs de la poésie en L2 (voir tableau 40). Toutefois, les propos recueillis contiennent également de nombreuses références à l'expérience en L1 – à la fois des souvenirs et des pratiques – qu'il nous a paru important de relever (voir tableau 41).

7.2.2.1. Poésie en L2

Au cours de l'analyse du contenu, on remarque que certains élèves expriment leurs attentes par rapport à la poésie en classe de langue. Nous avons intégré ces éléments dans la même catégorie que les conceptions/représentations.

Tableau 40 : Récapitulatif de l'analyse de contenu concernant l'expérience et les conceptions/représentations de la poésie en L2 (pré-questionnaires de l'étude 2).

GROUPE A (N=25)	Poésie en L2 anglais : expérience (souvenirs)	- jamais fait/aucun souvenir : **21 occurrences** - souvenir de poésie en anglais: **5 occurrences** (« petite poésie en 3ème mais je n'ai pas aimé » ; « sur la discrimination, d'un poète connu, et nous devions faire notre poème » ; « mauvais souvenir car trop compliqué à apprendre » ; « on a dû écrire une poésie sur la discrimination » ; « jamais fait sauf 1 en CE1 dont je ne me souviens pas ») Autres : - souvenirs de poésie en L2 autres que l'anglais : (« espagnol ») - écriture pour aider une amie dans les devoirs

	Poésie en L2 anglais: représentations et attentes	- « Je n'aime pas la poésie mais je pense qu'en anglais cela pourrait être différent du français. »
GROUPE B (N=26)	Poésie en L2 anglais : expérience (souvenirs)	- jamais fait/aucun souvenir : **24 occurrences** - souvenir de poésie en anglais (« dur enfin plutôt parfois difficile à comprendre») Autres : - souvenir des chansons (2 occurrences)
	Poésie en L2 anglais: représentations et attentes	- « ce qui serait bien ce serait une poésie drôle » - « je n'aimerais pas en faire » /« La poésie en français est déjà très compliquée alors en anglais je n'imagine pas … »

La grande majorité des élèves dans les deux groupes déclare ne pas avoir étudié de poésie en cours d'anglais avant d'arriver au lycée ou, au moins, ne pas en avoir gardé le souvenir (21 dans le Groupe A et 24 dans le Groupe B).

Seuls 6 élèves sur un total de 51 disent avoir travaillé sur des poèmes en L2 anglais. Nous remarquons l'absence de commentaires positifs en lien avec les souvenirs rapportés, alors que la difficulté de compréhension est évoquée deux fois (« dur enfin plutôt parfois difficile à comprendre », « mauvais souvenir car trop compliqué à apprendre ») et la dépréciation une seule fois (« petite poésie en 3ème mais je n'ai pas aimé »). En outre, ces souvenirs ne comportent pas de précisions, concernant par exemple le titre, le nom de l'auteur, ou un vers mémorisé, contrairement à quelques textes particuliers évoqués au sujet de la poésie en L1. Deux élèves se souviennent de textes poétiques engagés (« sur la discrimination »), suivis d'un essai d'écriture poétique (« nous devions faire notre poème »). En parallèle, deux autres élèves évoquent des chansons, en concevant probablement une proximité de genre entre poésie et chanson.

Des propos des élèves émergent également quelques représentations ou attentes concernant des contenus poétiques en cours d'anglais. Elles dévoilent deux postures opposées vis-à-vis de la poésie en L2 : celle d'un à priori négatif (« je n'aimerais pas en faire » / « La poésie en français est déjà très compliquée alors en anglais je n'imagine pas … ») et celle d'une expectative (« Je n'aime pas la poésie mais je pense qu'en anglais cela pourrait être différent du français. »), comme si la L2 offrait une deuxième chance à la poésie.

7.2.2.2. Poésie en L1

Les références à la poésie en L1, en termes d'expérience (souvenirs et pratiques) et de conceptions/représentations sont nombreuses.

Tableau 41 : Récapitulatif de l'analyse de contenu concernant l'expérience et les conceptions/représentations de la poésie en L1 (pré-questionnaires de l'étude 2).

GROUPE A (N=25)	Poésie en L1 français: expérience (souvenirs, pratiques)	- expérience uniquement scolaire/associée à l'école : **4 occurrences** - un peu de lecture (2 occurrences) - plaisir de lire - pas de plaisir à réciter - bon souvenir de récitation (« bonnes notes ») - plaisir d'apprendre - plaisir d'écrire - écriture personnelle (2 occurrences) - les poèmes qui ont marqué **(4 occurrences)** : *Afrique, Demain dès l'aube…* ; « d'un poème où il était question d'un soldat avec des trous de balle sur son côté » ; *Cageot* - souvenir de la lecture par les grands-parents - souvenir du primaire : **4 occurrences** (« fables », « occupé une grande place dans ma vie ») - souvenir du collège (3 occurrences) : souvenirs de 4ème, souvenirs de 3ème
	Poésie en L1 français: représentations	- « un bon moyen de faire passer un message ou au contraire d'être vague » - « Les différentes personnes peuvent interpréter différemment un poème. » - « Je sais aussi que la Poésie a beaucoup de sous-entendus et peut être compliquée à comprendre. » - « agréable à lire ou entendre » - « juste un style d'écriture » - « un type de lecture comme les autres (pas plus attrayant) » - « j'ai récité des fables (je ne sais pas si ça fait vraiment partie de la poésie) » - distinction des formes : « j'aime bien, mais vraiment sous forme de poésie mais plus sous forme de musique, rap etc… » - « quelque chose que nous devions apprendre et réciter »

GROUPE B (N=26)	Poésie en L1 français: expérience (souvenirs, pratiques)	- pas de plaisir à lire - peu de lecture - un peu de lecture - pas de lecture personnelle plaisir à la maison : **4 occurrences** - expérience uniquement scolaire/associée à l'école : **6 occurrences** - appréciation de l'étude des poèmes à l'école - mauvais souvenir d'apprentissage par cœur et de récitation : **4 occurrences** - souvenir de récitation - « drôle d'expérience d'une récitation à plusieurs » - pas d'écriture personnelle (3 occurrences) - écriture personnelle (« agaçant de respecter les règles ») - textes poétiques dans les chansons - les poèmes qui ont marqué : *Demain dès l'aube…*, *La Laitière et le pot au lait* - souvenirs du primaire (3 occurrences) - souvenirs de 6ème(2 occurrences) - souvenirs de 3ème
	Poésie en L1 français: représentations	- compliquée - fait rêver, fait penser à plein de choses - apaise - « …permet d'exprimer ce que l'on pense en faisant des phrases poétiques. Pour moi, la poésie est un art. » - « la poésie sert à améliorer notre niveau dans une langue choisie »

Hormis un souvenir de la sphère extrascolaire (« Lorsque j'étais plus petite, mes grands-parents me les lisaient »), les traces du passé que les élèves évoquent sont celles de l'école : des souvenirs d'apprentissage par cœur et de récitation (9 occurrences) et ceux des textes qui les ont marqués (6 occurrences). L'apprentissage par cœur et la récitation sont le plus souvent associés à de mauvais souvenirs (5 occurrences).

Par ailleurs, 10 élèves suggèrent que la poésie, pour eux, est associée uniquement au devoir scolaire (ex. « J'apprends s'il faut apprendre. Mais je ne cherche pas à en apprendre ou à en connaître en dehors des cours. », « …je l'étudie quand il faut l'étudier mais c'est tout. »).

Notons tout de même, qu'à côté des élèves qui lisent ou écrivent de la poésie uniquement sous contrainte scolaire (13 occurrences en tout), d'autres disent avoir des pratiques personnelles (5 occurrences).

Nous constatons des différences interindividuelles dans la conception et les représentations de la poésie. Si, pour certains, la poésie est « juste un style d'écriture » ou « un type de lecture comme les autres », ou encore «quelque chose que nous devions apprendre et réciter », d'autres élèves ont déjà pu construire des conceptions plus complexes (ex. « …c'est un bon moyen de faire passer un message ou au contraire d'être vague. Les différentes personnes peuvent interpréter différemment un poème… Je sais aussi que la Poésie a beaucoup de sous-entendus et peut être compliquée à comprendre. »).

7.2.3. Conclusions

Les aspects cognitifs et émotionnels de l'apprentissage étant indissociablement liés (cf. 2.1.2.), les attitudes et les conceptions/représentations des apprenants vis-à-vis de la poésie sont certainement en interaction et en relation directe avec l'expérience vécue. Bien que des différences interindividuelles à tous les niveaux émergent, on peut néanmoins identifier quelques tendances.

À la lumière des propos recueillis, l'expérience poétique des élèves se révèle comme une expérience essentiellement scolaire, ce qui confirme les observations des didacticiens de la poésie en L1 (cf. Denizeau & Nony, 2002 ; cf. 3.5.1.1.). En même temps, nous pouvons conclure que l'école ne parvient pas à développer le goût de la poésie. Cela va dans le sens de l'enquête de Schmitt (2006 ; cf. 3.5.1.2.) qui pointe, entre autres, les faibles traces que laisse l'enseignement de ce genre littéraire dans l'imaginaire des lycéens. La poésie à l'école serait-elle seulement subie ? Dans notre étude, interrogés à propos du rôle de la poésie dans leur vie, la plupart des élèves manifestent envers ce genre littéraire une attitude de détachement et d'indifférence. Cependant, en un sens et compte tenu du nombre relativement peu élevé d'attitudes négatives, on peut considérer que l'approche du fait poétique par le biais de la L2 est possible ; d'autant plus que la place de la poésie en L2 paraît extrêmement réduite et donc, son potentiel sous-exploité. Les souvenirs qu'elle a laissés sont peu nombreux, assez vagues, associés à une difficulté ; ils n'évoquent rien d'heureux.

Le fait que les élèves évoquent des souvenirs de textes particuliers en L1 fait écho à l'approche préconisée par S. Martin (2010 ; cf. 3.3.2.2.), celle de la didactique « du poème » plutôt que de « la poésie ». Certaines activités, comme l'apprentissage par cœur et la récitation

devant la classe, ne semblent pas contribuer à un rapport positif à la poésie et sont souvent associées à de mauvais souvenirs. Certains didacticiens de L1 français le constatent également (Delas, 1995 ; cf. 3.4.2.). Cela soulève la question des apports de notre précédente étude. L'enseignant peut être confronté à un dilemme quant à l'objectif à poursuivre : l'objectif du développement langagier par le biais de la mémorisation et de la mise en voix du texte peut se trouver en conflit avec celui de la sensibilisation au langage poétique. Une réflexion sera nécessaire pour proposer une forme de conciliation.

Enfin, les variations dans les attitudes, les sensibilités (les goûts), l'expérience ainsi que dans les conceptions/représentations de la poésie, nous font remarquer un potentiel interactionnel, susceptible de provoquer des conflits socio-cognitifs. De plus, certains élèves pourraient jouer le rôle d'experts dans les interactions avec leurs camarades moins experts sur le plan de la conception de la spécificité du langage poétique.

7.3. Intervention – perception et effets

7.3.1. Résultats

Les résultats relatifs aux 47 post-questionnaires recueillis (24 pour le groupe A et 23 pour le groupe B) seront présentés ici dans leur ensemble (voir tableau 42) et dans l'ordre d'apparition des items.

Pour une meilleure lisibilité, les résultats supérieurs à 30% de l'effectif N (8 et plus d'élèves pour le groupe A, ainsi que 7 et plus d'élèves pour le groupe B) apparaissent en gras et sur fond gris. Pour les items de 20 à 26, puis de 27 à 32, dans lesquels le nombre N représente une partie d'apprenants de chaque groupe, les pourcentages équivalents ont été calculés pour mettre en relief les réponses choisies par plus de 30% des participants concernés par la question. En plus de l'indication de non réponses, certaines réponses ambiguës (croix placées au milieu des cases, deux croix sur la même ligne) ont été comptées séparément et répertoriées comme « réponses écartées ».

Les analyses, qui suivront, s'organiseront principalement en fonction des questions de recherche et les indicateurs correspondants (cf. 5.4.5.). Quelques croisements avec les résultats du pré-questionnaire (cf. 7.2.) seront également proposés.

Tableau 42 : Résultats du post-questionnaire de l'étude 2 pour les groupes A (N= 24) et B (N=23).

Tableau 42.1. : Bilan de l'année.

En cette fin d'année scolaire,		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(1) J'estime que j'ai un bon niveau d'anglais pour un élève de seconde.	GR A	5	5	**10**	1	2	1
	GR B	3	**13**	5	0	2	0
(2) J'aime apprendre l'anglais.	GR A	6	**8**	7	2	1	0
	GR B	**9**	**10**	3	0	1	0
(3) J'ai des difficultés à apprendre l'anglais.	GR A	1	**8**	**10**	3	1	1
	GR B	3	2	**15**	2	1	0
(4) C'est la première fois que j'ai étudié des poèmes en anglais.	GR A	**9**	1	7	7	0	0
	GR B	**13**	4	4	2	0	0
(5) Les poèmes vus en cours m'ont donné envie d'en découvrir d'autres.	GR A	1	2	**14**	7	0	0
	GR B	0	4	**13**	5	1	0
(6) La poésie en anglais ne m'attire toujours pas.	GR A	7	**15**	1	1	0	0
	GR B	6	**8**	**7**	1	1	0
(7) Mon opinion sur la poésie a changé positivement.	GR A	0	1	**16**	5	2	0
	GR B	0	**9**	**11**	2	1	0

Tableau 42.2 : Textes vus en classe.

J'ai aimé travailler sur « ... »		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(8) *This is just to say*	GR A	1	5	**15**	3	0	0
	GR B	0	**10**	**8**	4	1	0
(9) *Days*	GR A	1	6	**11**	4	1	1
	GR B	1	**8**	**9**	4	1	0
(10) *Listen*	GR A	7	**12**	3	2	0	0
	GR B	5	**12**	3	3	0	0
(11) *Dreams*	GR A	1	**10**	**9**	4	0	0
	GR B	5	**13**	3	2	0	0

Le texte « … » était très difficile à comprendre.		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(12) *This is just to say*	GR A	2	6	**10**	6		0
	GR B	0	2	**11**	**9**	1	0
(13) *Days*	GR A	3	**9**	**11**	1		0
	GR B	3	5	**10**	3	2	0
(14) *Listen*	GR A	3	5	**12**	4		0
	GR B	1	5	**10**	6	1	0
(15) *Dreams*	GR A	1	**8**	**10**	5		0
	GR B	1	2	**12**	**8**		0

Le texte « … » était très intéressant à découvrir.		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(16) *This is just to say*	GR A	1	5	**12**	5	1	0
	GR B	0	6	**14**	3	0	0
(17) *Days*	GR A	2	7	**12**	2	0	1
	GR B	1	**8**	**12**	2	0	0
(18) *Listen*	GR A	4	**11**	**8**	1	0	0
	GR B	4	**11**	6	2	0	0
(19) *Dreams*	GR A	2	**8**	**11**	3	0	0
	GR B	4	**14**	3	2	0	0

Tableau 42.3 : *Listen*

Si tu as choisi la tâche d'écriture d'une strophe supplémentaire du texte *Listen*… Groupe A = 11 élèves au total sur 24 ont choisi cette tâche, soit 45,8%. Groupe B = 17 élèves au total sur 23 ont choisi cette tâche, soit 73,9%.							
J'ai choisi de le faire parce que …	GR A (N=11) GR B (N=17)	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(20) j'aime le rap et je suis familier avec son rythme.	GR A	3	1	**7**	0	0	0
	GR B	2	**6**	4	4	1	0
(21) je me sentais capable de le faire.	GR A	2	**6**	2	0	0	1
	GR B	1	**10**	3	2	1	0
(22) c'était un défi de trouver des rimes et de jouer avec les mots.	GR A	3	**7**	0	0	0	1
	GR B	2	**9**	3	3	0	0
(23) j'avais envie de m'amuser avec les mots en anglais.	GR A	1	**6**	**4**	0	0	0
	GR B	2	5	**7**	3	0	0
(24) j'avais envie d'exprimer un message personnel.	GR A	1	3	**5**	1	0	1
	GR B	1	3	**6**	**6**	1	0
(25) la tâche était plus facile par rapport à la rédaction.	GR A	2	**6**	2	0	0	1
	GR B	3	**11**	1	2	0	0
(26) Autre : …… ……..……	GR A : « J'ai trouvé cela amusant. »					0	**10**
	GR B :					0	**17**
Si tu n'as pas choisi la tâche d'écriture d'une strophe supplémentaire du texte *Listen* mais le sujet « *How has hip hop culture influenced you ?* » Groupe A = 13 élèves au total sur 24 n'ont pas choisi l'écriture d'une strophe supplémentaire Groupe B = 6 élèves au total sur 23 n'ont pas choisi l'écriture d'une strophe supplémentaire							
Je n'ai pas choisi de le faire parce que …		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(27) je n'aime pas le rap.	GR A	0	2	3	**4**	0	**4**
	GR B	0	1	**4**	1	0	0
(28) je ne me sentais pas capable de le faire.	GR A	2	3	2	2	0	**4**
	GR B	2	1	2	1	0	0
(29) je n'avais pas envie de	GR A	3	2	2	2	0	**4**

chercher des rimes et le bon rythme.	GR B	1	1	**3**	0	0	1
(30) je n'avais pas d'inspiration.	GR A	1	**7**	0	1	0	**4**
	GR B	2	**3**	1	0	0	0
(31) le sujet de la rédaction était plus intéressant.	GR A	3	2	**4**	0	0	**4**
	GR B	2	1	2	1	0	0
(32) Autre : …… …… …… …	GR A :					0	**13**
	GR B :						**6**

Tableau 42.4 : Le Printemps des poètes et le concours de poésie au lycée.

Je n'ai pas participé à ce concours (en français ou autre langue) parce que …		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(33) cela ne m'intéressait pas.	GR A	6	**10**	6	0	0	2
	GR B	**7**	6	**7**	2	0	0
(34) je ne me sentais pas capable de le faire, bien que j'en aie eu envie.	GR A	1	3	7	**11**	2	0
	GR B	1	5	5	**11**	0	0
(35) le délai était trop court.	GR A	0	4	**10**	5	3	2
	GR B	0	6	5	**11**	0	0
(36) je n'étais pas inspiré par le sujet.	GR A	7	**9**	1	4	2	1
	GR B	**10**	5	5	2	0	0
(37) je n'avais pas envie que les autres lisent ce que j'ai à dire.	GR A	3	7	5	5	2	2
	GR B	2	4	**8**	**8**	0	0
(38) Autre : …… …… …… …..	GR A	« La flemme.»				0	**23**
	GR B					0	**23**
N.B : Une élève du groupe B a participé au concours.							

Tableau 42.5 : Suggestions

(39) Auriez-vous des suggestions à faire pour aborder les textes poétiques étudiés en classe d'une manière plus intéressante ?	
GR A	« Non, j'aime bien l'idée d'inventer une nouvelle strophe au poème dans le rythme et les rimes//En voir des plus intéressants et plus profonds pas comme *This is just to say*//Changer de texte//Non, car chaque personne a sa manière de nous faire apprendre la poésie en classe//Non pas spécialement, ou voir et étudier des textes de rap//Oui on devrait essayer de chanter les poésies//Etudier des textes qui peuvent nous intéresser ou ne pas en étudier. » Autres (« non, pas vraiment, aucune, je ne sais pas … ») : 8 Non réponses : 9
GR B	« Non je n'ai pas de suggestion, le mieux c'est de ne pas aborder le sujet//Juste de ne pas l'aborder//No it's perfect !//Non, peut-être avec des jeux/films/chanson//Non, je trouve que vous les abordez déjà comme il le faut/en chantant//l'étudier en chanson//en chantant ou en rappant parce que la poésie n'est pas vraiment moderne maintenant alors ça peut aider à la rafraîchir//il pourrait être possible de proposer plusieurs poèmes sur le même thème en même temps mais avec un format poétique différent//choisir des thèmes à la fois éducatifs mais qui plaisent aussi aux élèves//faire plus de textes courts et de textes avec un rythme approprié aux jeunes comme *Listen*, cela motive l'élève à travailler dessus. » Autres (« non, pas vraiment, aucune, je ne sais pas … ») : 7 Non réponses : 6
(40) Auriez-vous des suggestions à faire pour aborder la poésie en cours d'anglais d'une manière intéressante ?	
GR A	« Travailler plus dessus et en choisir des plus longs et plus durs//Faire plus sous la sorte de jeu pour donner à tout le monde l'envie de participer et de s'intéresser au cours//Reprendre le thème du rap avec des musiques qui parlent plus//De nous faire découvrir un poème en anglais mais qui pourrait nous correspondre à chacun//Que chaque élève ramène un poème en anglais qui lui a particulièrement plu et qu'il l'explique.» Autres (« non, pas vraiment, aucune, je ne sais pas … ») : 8 Non réponses : 12
GR B	« Inventer les suites du poème//Comme je le disais dans la question 5, le mieux c'est de pas aborder le sujet//Juste de ne pas l'aborder//étudier des chansons » Autres (« non, pas vraiment, aucune, je ne sais pas … ») : 10 Autres (« idem », « même chose ») : 2 Non réponses : 7
(41) Auriez-vous des suggestions à faire pour l'organisation du prochain concours de poésie ? (ex. thème, modalité, prix …)	
GR A	« On n'en a pas fait donc je ne sais pas//Non, car nous n'avons pas participé à ce projet avec notre classe. » Autres (« non, pas vraiment, aucune, je ne sais pas … ») : 7 Non réponses : 12

GR B	« Poésie en mode rap !//Il faudrait des thèmes plus libres, un délai plus long et le partager avec tout le lycée pas seulement une classe//thème plus libre, cadeaux plus importants//laisser un peu plus de temps, sinon c'était très bien//l'été, l'amour//le thème pourrait être les saisons, c'est assez vague donc ça laisse la possibilité de faire le format qu'on veut » Autres (« non, pas vraiment, aucune, je ne sais pas … ») : 10 Autres (« idem », « même chose ») : 1 Non-réponses : 6

7.3.2. Analyse

1) Impact de l'intervention sur le rapport à la poésie (question de recherche Q3 ; cf. 5.4.5.)

Au vu des réponses aux items de 5 à 7, l'impact général de l'intervention didactique sur l'évolution des attitudes des élèves semble modeste, bien que quelques différences entre les deux groupes apparaissent.

Dans l'item 5, la grande majorité des élèves déclare que les poèmes vus en cours ne leur ont pas donné envie d'en découvrir d'autres (21 élèves dans le groupe A et 18 élèves dans le groupe B cochent « pas vraiment » ou « tout à fait vrai » à cet item). Autrement dit, les sondés n'en réclament pas plus. Les combinaisons texte-activité proposées ne semblent pas avoir développé une appétence pour la poésie. De plus, plus de 22 élèves du groupe A cochent « tout à fait vrai » ou « plutôt vrai » pour l'item 6 (« La poésie en anglais ne m'attire toujours pas »), bien qu'ils soient moins nombreux dans le groupe B (14). Ces résultats peuvent évoquer l'étude de Schmitt (2006 ; cf. 3.5.1.2.) dont les conclusions mettent en avant la difficulté dans l'enseignement scolaire de développer le goût pour la littérature telle qu'elle y est proposée.

Toutefois, l'intervention ne peut pas être considérée entièrement sans effet positif. L'évolution plutôt positive de l'attitude envers la poésie toucherait 9 élèves du groupe B, et 1 élève du groupe A (tous ces élèves cochent « plutôt vrai » à l'item 7 « Mon opinion sur la poésie a changé positivement »).

Si l'on examine les réponses aux items 1 à 4 de ces 10 élèves qui reconnaissent l'impact positif de l'intervention, on constate que 9 d'entre eux manifestent une attitude positive envers l'apprentissage de l'anglais (cochent « tout à fait vrai » ou « plutôt vrai » à l'item 2 : « J'aime apprendre l'anglais »), la plupart estiment avoir un « bon niveau de langue » (7 élèves) et déclarent une absence de difficultés à apprendre l'anglais (7 élèves). De ces réponses se dessinerait alors un profil particulier des élèves sensibilisés à la poésie à la suite de cette

expérience en classe : des élèves à l'aise en L2 et appréciant l'apprentissage de la langue. L'expérience antérieure de la poésie en L2 n'émerge pas comme une condition préalable nécessaire. Pour 6 élèves l'intervention a été l'occasion d'étudier des poèmes en anglais pour la première fois, alors que 4 autres auraient déjà travaillé sur la poésie en L2 anglais.

En complément de ces résultats par questionnaire, ajoutons que l'intervention didactique n'a pas incité les apprenants à participer au concours de poésie du lycée. Seul 1 élève du groupe B y a contribué par un texte poétique en L1 français. Parmi les raisons indiquées par les élèves qui n'ont pas participé au concours (items 33-38), on trouve premièrement le manque d'inspiration, puis le manque d'intérêt.

Il semble que cette expérience n'ait pas, pour un certain nombre d'élèves, influencé positivement leur rapport à la poésie ; cela peut aussi indiquer le caractère long du processus de sensibilisation à la poésie (Sadeler, 1998 ; cf. 3.4.3.).

2) Différence de contextes

Les différences entre les deux groupes mettent en exergue la pluralité des contextes et des acteurs sociaux qui doivent être pris en compte.

Le groupe B se sent non seulement plus compétent en L2 (item 1) et déclare des attitudes plus positives envers l'apprentissage de la L2 (item 2), mais semble aussi avoir été plus sensible à l'effet positif recherché par l'intervention didactique.

La différence entre les deux groupes d'apprenants, quant au ressenti par rapport à leurs compétences langagières, correspond globalement à la différence des niveaux CECRL initiaux, évalués en amont de l'intervention (cf. 5.4.1.). Nombre d'élèves du groupe A estiment ne pas avoir « un bon niveau d'anglais pour un élève de seconde » (11 contre 5 dans le groupe B) et se sentent plus en difficulté (9 contre 5 dans le groupe B). Plus de la moitié des élèves du groupe A (14) déclarent « aimer apprendre l'anglais », mais l'attitude positive envers la L2 et son apprentissage sont beaucoup plus marquées dans le groupe B (19 élèves).

3) Expérience poétique en L2 en amont de l'intervention et ses effets

De nombreux élèves déclarent ne pas avoir étudié de poèmes au collège. Près de la moitié dans le groupe A (10 élèves) et plus de la moitié dans le groupe B (17 élèves) répondent « tout à fait vrai » ou « plutôt vrai » à l'item 4 « C'est la première fois que j'ai étudié des poèmes en anglais ». Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus dans la pré-enquête, indiquant la place réduite réservée à la poésie en L2 au collège ; de surcroît, le croisement de ces deux types de

déclarations semble suggérer que la poésie en L2, si elle est abordée, ne marque pas les élèves, ne leur laissant pas beaucoup de souvenirs. Par exemple, dans le groupe A, 14 élèves semblent avoir déjà rencontré des poèmes en cours de L2, mais seulement 5 élèves de ce groupe évoquent un souvenir (positif ou négatif) de cette rencontre dans la pré-enquête (cf. 7.2.2.1.). A nouveau, les résultats ne sont pas sans rappeler les conclusions de l'enquête de Schmitt (2006 ; cf. 3.5.1.2.) sur les souvenirs scolaires de la littérature en L1.

4) Perception des textes et des activités (question de recherche Q4 ; cf. 5.4.5.)

Le texte le plus plébiscité par l'ensemble des répondants s'est avéré être celui d'une chanson de rap (*Listen*), avec une convergence entre « j'ai aimé travailler sur … » (19 élèves dans le groupe A et 17 d'élèves dans le groupe B) et « le texte était très intéressant à découvrir » (15 élèves dans le groupe A et 15 dans le groupe B). Le texte n'était pas un poème *stricto sensu*, mais les paroles d'une chanson et nous pourrions émettre l'hypothèse qu'il appartenait au genre des textes familiers des apprenants (le rap, la culture hip hop), et donc proche de leur expérience poétique. À ce propos, il est intéressant de noter que le rap n'a pas été évoqué explicitement dans la pré-enquête, ce qui pose la question de savoir dans quelle mesure les textes de chansons font partie des représentations de la poésie pour les élèves. Par ailleurs, les activités proposées autour de ce texte (surtout le travail sur les rimes et l'écriture poétique) ont pu contribuer à une bonne réception. Dans notre questionnaire, plus d'élèves déclarent « j'ai aimé travailler sur … » (Q10) plutôt que « le texte était très intéressant à découvrir » (Q18). Ainsi, la réception ne sera pas uniquement celle du texte mais celle de la combinaison ou l'articulation texte-activité(s). Comme dans l'étude 1 (cf. 6.3.), nous constatons l'importance de l'appareil didactico-pédagogique qui accompagne le texte ; l'impact sur la motivation vient de l'interaction de multiples facteurs – y compris des facteurs externes – telle la conception de l'activité (voir, par exemple, Raby, 2008 ; cf. 2.6.2.2.).

Si nous comparons les deux groupes d'apprenants, le poème *Dreams* semble le plus intéressant à découvrir pour les élèves du groupe B (18 élèves contre 10 dans le groupe A). De surcroît, c'est le travail sur ce texte-là que les élèves du groupe B déclarent avoir le plus apprécié (18 élèves contre 11 dans le groupe A). Une fois de plus, des disparités entre les deux groupes apparaissent. Notons que ce poème combine des procédés poétiques facilement reconnaissables (répétitions, rimes, images) et une thématique potentiellement proche de l'univers adolescent (le rêve). Rappelons aussi qu'il était accompagné d'une activité d'inférence lexicale, de la transposition du message sous forme de lettre et d'une mémorisation sous forme de *« memory*

challenge ». Il est intéressant de noter que dans le groupe B, seulement 3 élèves ont indiqué que le texte était difficile, alors que dans le groupe A ils étaient plus nombreux à le déclarer (9 élèves). La difficulté dans l'accès au sens apparaît donc comme un obstacle à l'appréciation, ce que nous avions aussi relevé dans la pré-enquête.

Le poème *Days*, au contenu abstrait (réflexion philosophique), malgré son vocabulaire relativement simple, serait un exemple de texte dont la découverte entre pairs peut rapidement rencontrer des limites (voir l'analyse des interactions autour de ce texte ; cf. 7.1.2.). Sa forme n'est pas très régulière (vers libre), et la charge de l'implicite est élevée. Le texte s'est averé être le plus difficile à comprendre (12 élèves du groupe A et 8 du groupe B l'évaluent comme difficile). Cependant, 9 élèves de chaque groupe l'ont trouvé intéressant ; bien que plus d'élèves du groupe B (9) que du groupe A (7) aient apprécié le travail qui l'accompagnait (recherche du sens et du meilleur titre). L'opacité de la signification du texte a pu, pour certains élèves, se présenter comme un défi à relever et ainsi stimuler la motivation (cf. 2.6.2.4.).

Quant au poème *This is just to say*, il est jugé par l'ensemble des élèves à la fois le plus facile à comprendre et le moins intéressant. La difficulté d'accès au sens est exprimée par 8 élèves du groupe A et 2 du groupe B ; un quart seulement des élèves de chaque groupe le trouve intéressant. Par ailleurs, seulement un quart des élèves du groupe A (6) déclare avoir apprécié le travail qui accompagnait le texte, contre 10 élèves dans le groupe B. Rappelons qu'il s'agissait d'un poème très court, en vers libre, sur un sujet qui aurait pu paraître comme « banal », typique de l'esthétique du mouvement imagiste. Sans procédés poétiques facilement reconnaissables par les élèves, le poème s'est-il avéré trop éloigné de leurs représentations ? Nous pouvons avancer que, pour la majorité des élèves, il produit un effet « d'écart esthétique » (cf. 1.6.11.), ce que nous avions aussi proposé comme interprétation dans l'analyse des interactions autour de ce poème (cf. 7.1.1.).

Malgré la déclaration d'un manque d'intérêt pour la poésie et d'un impact modeste de l'intervention sur l'évolution des attitudes (cf. *supra*), le rapport aux textes singuliers semble beaucoup plus positif, ce qui peut paraître, au premier abord, assez paradoxal. Par exemple, dans le groupe A, dans lequel, pour l'item 6 « La poésie en anglais ne m'attire toujours pas », plus de 22 élèves cochent « tout à fait vrai » ou « plutôt vrai » ; les élèves de ce même groupe répondent de manière plus nuancée en évaluant l'intérêt des textes : ils auraient été « très intéressants à découvrir » pour 6 élèves (*This is just to say*), pour 9 (*Days*), pour 15 (*Listen*) et pour 10 (*Dreams*). Ainsi, le concept général de « la poésie » semble très chargé en termes de représentations. Son évocation fait l'objet d'une résistance plus forte que lorsque l'on aborde

les poèmes eux-mêmes. Dans un sens**,** cela conforterait les propositions de certains didacticiens de la poésie en L1 (Delas, 2003 ; S. Martin, 2010 ; cf. 3.3.2.2.) quant à la didactique « du poème », plutôt que « de la poésie ».

5) Ecriture poétique

Une très grande majorité des élèves du groupe B (17), et près de la moitié des élèves du groupe A (11), ont choisi la tâche d'écriture d'une strophe supplémentaire du texte de rap. Les motivations principales de ce choix semblent être à la fois la faisabilité perçue de cette tâche (jugée plus facile qu'une rédaction scolaire proposée en deuxième choix) et un défi pour trouver des rimes et jouer avec les mots. Le potentiel motivationnel de la tâche résidait certainement, en partie, dans deux besoins définis par Lieury (2010) : le besoin de se sentir compétent et celui d'autodétermination (cf. 2.6.2.3.).

En outre, beaucoup plus que par une « envie de transmettre un message personnel », les élèves ont été attirés par l'aspect « artisanal » de la fabrication poétique. (voir les deux conceptions de la poésie selon Vaillant, 2013 ; cf. 1.1.2.1.). Soit un texte de rap est généralement perçu comme relevant essentiellement de la « fabrication » (où les aspects formels de l'écriture priment sur le fond), ou bien les élèves d'une manière générale, sont plus attirés et plus proches de ce versant de l'écriture poétique (voir l'enquête de Denizeau & Nony, 2002 ; cf. 3.5.1.1.). Ce peut être aussi les deux à la fois.

Le facteur de l'inspiration semble jouer un rôle important dans l'écriture créative. Le motif « je n'avais pas d'inspiration » a été indiqué le plus souvent pour expliquer le choix de ne pas produire un écrit poétique, et plus souvent que « je n'avais pas envie de chercher des rimes et le bon rythme », ce qui indiquerait davantage le manque de motivation. De même, l'explication dominante donnée au refus de participer au concours de poésie était : « je n'étais pas inspiré par le sujet ».

6) Suggestions des élèves

Tout comme les résultats de la pré-enquête, les commentaires et suggestions des élèves dans cette post-enquête (retenus comme l'un des indicateurs pour la question de recherche Q4 ; cf. 5.4.5.) reflètent la grande diversité de leurs rapports aux textes poétiques et des attentes quant à leur place en cours de langue. Entre « travailler plus dessus et en choisir des plus longs et plus durs » et « juste de ne pas l'aborder », l'écart paraît grand quant à la perception des textes et activités proposés.

Le lien avec la chanson/musique revient régulièrement. De plus, la poésie est considérée comme une forme obsolète : « la poésie n'est pas vraiment moderne maintenant ».

Le choix des poèmes en fonction du contenu thématique semble très important pour les élèves, ce qui guide les priorités de certains didacticiens (Collie & Slater, 1987 ; Lazar, 1993 ; cf. 3.2.2.1.), cependant la poésie relevant de l'intime, tous n'apprécieront pas les mêmes textes. L'exigence est élevée : il semble que si les élèves réclament des poèmes, il faudrait que ces textes fassent écho à leur existence subjective (« Etudier des textes qui peuvent nous intéresser ou ne pas en étudier » ; « De nous faire découvrir un poème en anglais mais qui pourrait nous correspondre à chacun »). En d'autres termes, les textes proposés dans l'intervention n'ont visiblement pas su répondre aux besoins de chacun et une approche plus individualisée de la poésie est suggérée.

7.4. Conclusion – synthèse

L'étude 2 visait à répondre à quatre questions de recherche :

Q1 : Dans quelle mesure les activités collectives qui suscitent le partage de l'expérience empirique de la lecture poétique peuvent-elles contribuer à la fois au développement langagier et à la sensibilisation à la spécificité du langage poétique ?

Q2 : Qu'est-ce qui caractérise le rapport des apprenants à la poésie ?

Q3 : Le contact avec des textes poétiques en L2, peut-il avoir un impact sur le rapport à la poésie ?

Q4 : Comment les élèves perçoivent-ils différents poèmes et les activités afférentes ?

L'intérêt potentiel des activités proposant le partage de la réception des textes se présente comme mitigé.

Dans les interactions étudiées, suite à la lecture empirique individuelle d'un texte poétique, l'échange entre pairs peut déclencher un épisode de débat interprétatif (une seule situation de ce type a été observée). De plus, l'analyse des interactions montre qu'elles permettent de confronter différentes sensibilités et compétences relatives à la lecture de la poésie, ainsi que d'instaurer l'entraide dans la construction du sens du texte (compréhension/interprétation) et de l'expression langagière.

Cependant, commenter un écrit poétique ne semble pas aller de soi et se résume, dans plusieurs interactions observées, à des échanges très brefs et à une tendance à se focaliser sur d'autres aspects de l'activité (ex. formulation des phrases à noter). Hormis une situation, impliquant deux élèves de niveau B1, les apprenants ne s'emparent pas des situations-problèmes liées à l'indétermination de la signification en poésie. La posture « scolaire », orientée par l'activité productive, domine, et rares sont les glissements vers la posture « réflexive ». Dans deux activités impliquant 4 élèves, on observe une participation très réduite de certains et ce, malgré leur niveau de langue supérieur à A2. Ainsi, s'engager dans un « débat interprétatif » nécessiterait, ou au moins serait facilité, par un niveau de langue supérieur au niveau A, mais n'en serait pas la condition suffisante.

Commenter un texte poétique, selon les conditions proposées par l'intervention de recherche, ne semble pas un enjeu très mobilisateur pour la prise de parole spontanée.

À visée heuristique, l'étude 2 a également essayé d'éclairer la question du rapport des apprenants adolescents à la poésie, en s'intéressant aux nombreux éléments qui peuvent le constituer : attitudes, expérience, conceptions/représentations. Outre une grande diversité d'attitudes et de représentations, quelques tendances émergent. L'attitude dominante semble être l'indifférence ou le détachement. Les souvenirs de la poésie sont souvent associés à des textes concrets, mais l'école ne semble pas avoir développé le goût pour ce genre littéraire. La récitation à l'école primaire s'accompagne souvent de mauvais souvenirs, et la poésie en L2 n'évoque pas grand-chose. Par ailleurs, les interactions orales autour des textes révèlent une représentation de la poésie sous ses aspects formels et réguliers (notamment rimes).

À la suite de cette intervention on peut noter globalement, et sur le court terme, qu'elle a eu un impact positif modeste sur l'évolution des attitudes envers la poésie et surtout sur le développement de l'intérêt pour ce genre textuel dans le cadre de l'enseignement de la L2. La grande majorité des élèves ne déclare pas l'envie de découvrir d'autres poèmes en L2. L'analyse du profil de 10 élèves qui se sont déclarés touchés par une évolution positive de leur attitude envers la poésie, indique qu'il s'agit principalement des élèves à l'aise en L2 et ayant aussi une attitude positive envers l'apprentissage de la langue.

En ce qui concerne la perception des textes poétiques et des activités qui leur ont été associées, on remarque un intérêt pour l'écriture poétique et l'attirance de beaucoup d'apprenants pour des jeux poétiques dans le contexte d'un genre connu (le rap). La conception/représentation de la poésie en lien avec la régularité formelle (les rimes) semble former « l'horizon d'attente » des élèves lecteurs : les formes inattendues déstabilisent.

Dans un contexte donné, le potentiel des activités autour des poèmes dépendrait donc à la fois des caractéristiques des textes et des tâches/activités qui leur sont associées.

Bien que la part de l'activité soit importante, les textes n'exigent pas tous le même degré de médiation. Certains semblent adaptés à la découverte en autonomie, seul ou avec des pairs, d'autres semblent avoir davantage besoin d'être accompagnés par un tuteur-expert.

Pour conclure, les différences interindividuelles sont omniprésentes dans cette étude. Elles sont présentes aussi bien dans les résultats des deux enquêtes que dans l'analyse des interactions orales (diversité des stratégies, des façons dont les élèves vont s'approprier la tâche…). Notre étude a également fait apparaître une différence de contextes dans les deux groupes-classes qui, dans leur ensemble, n'ont pas toujours réagi de la même manière aux activités et textes proposés.

Chapitre 8 Résultats et analyses – Étude 3

8.1. Expérience de l'écriture poétique

Un échantillon des textes produits par les apprenants, à partir d'un corpus total de 32 poèmes et commentaires correspondants, est consultable dans l'annexe 33. Pour faciliter le traitement quantitatif, les commentaires y figurent sans les questions de guidage. Des traces de notre analyse de contenu des poèmes se trouvent en annexe 34 et celles de l'analyse de contenu des commentaires en annexe 36.

En raison du volume considérable de ces données, nous procéderons directement à la présentation des résultats principaux accompagnés de leur analyse. En plus des résultats correspondants aux indicateurs retenus en amont de l'intervention (thématiques abordées, procédés poétiques, mobilisation lexicale, réinvestissement de l'*input*), qui permettent d'aborder la question de recherche Q1 (cf. 5.2.4.), bien d'autres aspects de l'écriture ont paru intéressants à relever (par exemple, les formes de travail, le lien texte-image, les stratégies d'écriture ou des SPA propres à l'écriture poétique).

Dans les sections suivantes, des observations de nature plus générale précéderont une focalisation sur le processus d'écriture.

8.1.1. Formes de travail

Sur le total de 42 apprenants ayant finalisé le projet d'écriture poétique (3 élèves du groupe 1 et 1 élève du groupe 2 étaient la plupart du temps absents à cette période), la moitié environ (22 élèves) a travaillé individuellement et l'autre moitié (20 élèves) a choisi de travailler en binômes. La proportion de ces deux modalités de travail était inverse dans les deux groupes. Le groupe 1 comportait 13 élèves travaillant individuellement et 8 élèves en binômes, alors que dans le groupe 2 le travail individuel a été choisi par 9 élèves et le travail en binômes par 12 élèves. La spécificité du profil du groupe 2 (niveau de langue moins avancé dans l'ensemble, moindre attirance pour la littérature ; cf. 8.2.1.1.) a pu influencer ce choix.

L'analyse des commentaires post-écriture créative, nous apporte un peu d'éclairage sur les choix des élèves. Nous nous référerons ci-dessous à la question Q2 du commentaire : *Why*

did you decide to work individually or in pairs? If you worked in pairs, was it difficult? (cf. annexe 35).

La raison principale pour laquelle les élèves ont choisi la forme individuelle du travail était la volonté de s'exprimer de manière personnelle et d'éviter le conflit des idées (on note 13 occurrences en tout, 6 dans le groupe 1 et 7 dans le groupe 2, qui expriment ce point de vue). Citons quelques exemples :

> *I've decided to work individually because I wanted to write an intimate poem which means a lot for me.//I wanted to work alone because my theme is personal. //I decided to work individually because not every one has the same representation of the friendship as I do. //I decided to work individually because I want my ideas in the poem and I think I'll not be able to accept other idea.*

Les commentaires de cette nature ne peuvent que confirmer une grande implication personnelle dans l'écriture et donc probablement le traitement en profondeur du matériau linguistique manipulé, ce qui contribue à l'acquisition (cf. 2.4.2.6. et 2.6.2.5.). Ils pointent également la nature profondément subjective de ce type d'écriture en L2 (cf. 2.2.2.).

En ce qui concerne le travail en binômes, il a été principalement choisi pour des raisons de stimulation cognitive et de mise en commun des idées (4 occurrences en tout), et dans le groupe 2 pour des raisons d'entraide face à la difficulté de la tâche (3 occurrences en tout). Le rôle facilitateur des interactions sociales dans l'apprentissage (cf. 2.1.4.3.) est souligné dans plusieurs commentaires :

> *We decide to work in pairs because it's more easy. //I decide to work in pairs because it is more easy.//We decided to work in pairs because it's easier to finds ideas.*

Nous remarquons que les raisons données pour le choix de l'une ou l'autre forme de travail concernent explicitement le contenu (« *ideas* ») et non pas la forme linguistique. Quand la forme est mentionnée, il s'agit du choix des mots qui a pu poser problème dans le cas d'un travail en binôme (*It was difficult to agree on the verses of the poem* ; (…) *but the difficulty is we are not OK on the words.).* Clairement, dans la représentation des apprenants, la tâche suscite essentiellement le traitement du sens (du contenu).

8.1.2. Thématiques

Pour accéder au choix des thèmes et au contenu des poèmes, l'analyse thématique des textes poétiques produits par les élèves a été complétée par leurs réponses à la question Q3 du commentaire (*Did you choose the topic for a particular reason? What is the meaning (or the*

message) of your text?; cf. annexe 35). Cela a permis de lever quelques ambiguïtés en éclairant notre lecture des poèmes.

Le tableau ci-dessous (tableau 43) présente les catégories qui ont émergé de notre analyse de contenu, ainsi que le nombre des poèmes qui en relèvent (un seul poème pouvant parfois relever de deux catégories différentes).

Tableau 43 : Thèmes présents dans les poèmes de l'étude 3.

Thème	Occurrences (nombre de poèmes)		Thème	Occurrences (nombre de poèmes)
Etat émotionnel	17		Problèmes de société	2
Relations humaines	11		Scène de détente	2
Paysage/nature	10		Sport	2
Réflexion sur la vie	7		Voyages	1
Art	3		Jeunesse	1

Dans plus de la moitié des poèmes (17 sur 32), il est clairement question d'un état émotionnel de l'homme. L'énonciation dominante dans ce cas est celle à la deuxième personne « *you* » qui prend la valeur généralisante (6 poèmes), ou celle à la première personne « *I* » (5 poèmes).

Tableau 44 : Les pronoms personnels comme indices de l'énonciation dans les poèmes portant sur l'état émotionnel de l'homme.

I	5	*we*	1	*They - we*	1
You	6	*they*	1		
He/she/it	2 (it)	*I - you*	1		

Par ailleurs, cette tendance se confirme dans l'ensemble des textes. La plupart des poèmes utilisent la deuxième personne « *you* » à la valeur généralisante (9 poèmes) ou la première personne du singulier « *I* » (7 poèmes). La troisième personne du singulier, quand elle est utilisée, se réfère aux sujets inanimés.

Les sentiments dominants sont plutôt de nature mélancolique, évoquant la tristesse et la souffrance psychique (9 poèmes). Cependant, ils sont parfois mêlés à des sentiments de joie, montrant deux versants des humeurs humaines et évoquant l'espoir et des changements émotionnels possibles. Il peut aussi y être question de joie et de sérénité, de colère, de stress et

de peur, ou bien de lassitude. Le tableau ci-dessous présente des exemples du lexique du champ sémantique des sentiments et de l'état émotionnel dans les 17 poèmes repérés.

Tableau 45 : Exemples du lexique des sentiments dans les poèmes portant sur l'état émotionnel de l'homme.

GR1-2	*Sad, deception, lonely, give up, throwing your life up, regain his joy of life, you come up again with some courage*	GR1-16	*bored with the world shout your rage drown in your own blues seeking asylum*	GR2-8	*The stage fright disappointed*
GR1-6	*the peace comes back to you*	GR1-17	*Peace is in the soul Serenity is in the mind*	GR2-11	*walking, into this darkness free myself from this pain wounds all over escape this reality*
GR1-8	*be down or upraising to create joy be happy for everybody but unhappy for you*	GR2-2	*The stress increases, the rage too*	GR2-13	*I'm bored*
GR1-10	*The hope was dead Discouraged fill the void*	GR2-3	*loneliness sadness*	GR2-14	*laugh with you you will be alone to cry*
GR1-12	*My tears are flowing My heart is broken I'm feeling bad I'm crying*	GR2-5	*The black fear*	GR2-15	*Joy is something so simple*
GR1-13	*Paris is afraid scared to be shot.*	GR2-7	*sad, crying*		

Les relations humaines sont un autre thème très fréquent dans les productions analysées (11 poèmes y font référence). Dans la grande palette des rapports humains, ce sont les liens d'amour qui dominent (6 poèmes). Nous y retrouvons également des références à l'amitié, l'esprit d'équipe, les liens familiaux, mais aussi à l'abandon, la méfiance et la peur de l'autre.

Un tiers des poèmes (10 sur 32) décrivent et s'appuient dans une certaine mesure sur un paysage naturel, donnant aux textes une dimension visuelle. Le paysage qui revient le plus fréquemment est celui du bord de mer (6 fois), mais on trouve également un paysage hivernal (2 fois), ainsi qu'un paysage avec un arbre solitaire (1 fois) ou avec des arbres en fleurs (1 fois). Le paysage de bord de mer évoqué dans les poèmes semble être inspiré par le tableau de Hopper *Rooms by the sea* proposé dans la consigne de la tâche d'écriture et choisi par certains élèves, mais la moitié des poèmes (3 sur 6) sur ce thème est accompagnée d'images personnelles. Nous remarquons que, mis à part le paysage avec un arbre solitaire associé aux sentiments de solitude et de tristesse, tous les autres poèmes évoquent des sensations et des sentiments positifs (détente, sérénité, harmonie, appréciation de la beauté naturelle).

Enfin, un contenu thématique récurrent (7 poèmes sur 32) relève d'une réflexion sur la vie, son sens, ses valeurs. On décode, dans ces productions, la recherche d'une bonne manière de vivre, de conseils à donner ou à suivre, ce qui s'apparente à une quête philosophique.

Les tendances thématiques qui ressortent de manière la plus saillante nous renseignent probablement sur les préoccupations profondes des adolescents, qui sont susceptibles d'émerger lors d'une écriture créative de type poétique. Nous remarquons que ce ne sont pas les objets du quotidien ou les loisirs multimédia qui apparaissent dans ces écrits (réalité technologique), mais plutôt la réalité subjective psychologique : les émotions, les liens avec les autres, la réflexion sur la vie et l'impact apaisant de la nature. Il se peut également que les thèmes choisis soient ceux qui correspondent, pour les élèves, aux contenus associés à la forme poétique.

Les réponses à la question Q3 du commentaire (cf. annexe 35), qui ont, par ailleurs, aidé à l'analyse du contenu thématique des poèmes (Bardin, 2013 ; cf. 5.2.2.3.), montrent de surcroît à quel point certains élèves se sont investis affectivement dans l'écriture de manière très personnelle, choisissant des sujets qui les touchent intimement. Parmi 6 occurrences repérées, les exemples ci-dessous sont les plus évocateurs :

> *This subject means a lot to me and when I saw this photo the inspiration got me so well and I'm proud about the way I make this message pass. There are friends, there are family, and there are friends who become your family, and I can relate to this so much. Friendship is important no matter what people like to say, and I wanted to show it.*

Yes, I choose the topic for a particular reason because I didn't have a father during my childhood. The message i tried to put into my text is abandonment.

I choose the topic because two members of my family are death recently and I wanted to carry the death for something beautiful and ease.

Les données recueillies montrent que la poésie en tant que genre textuel et mode d'écriture spécifique suscite chez les élèves un certain type de contenu, et notamment, dans une grande mesure, l'expression personnelle intime, qui peut être chargée émotionnellement. En ce sens, comme le postule Vorger (2012) dans le cas du slam (cf. 3.5.2.2.), la poésie devient un lieu privilégié de l'expression de soi. Ainsi, on remarque que les élèves puisent dans la tradition du lyrisme romantique (cf. 1.1.2.1. et 1.7.2.).

Cette image de la fonction et de la spécificité de la poésie, sous-jacente aux productions des élèves, est en accord avec les représentations des élèves de 1ère, contrairement à celles des élèves de 6ème, dans l'étude de Denizeau et Nony (2002 ; cf. 3.5.1.1.). Elle rappelle également une tendance dans le choix des thèmes d'écriture poétique chez des étudiants dans l'étude de Décuré (2001 ; cf. 3.5.2.1.).

Comme le souligne H.G. Widdowson (1992 ; cf. 1.7.2.), et comme nous l'avons déjà observé dans l'étude 1 (cf. 6.2.2.), le langage et la forme poétiques semblent permettre à certains élèves de dire ce qu'ils ne peuvent exprimer facilement d'une autre manière, et ainsi de remplir probablement une fonction cathartique (voir aussi les conclusions de l'étude de Denizeau & Nony, 2002 ; 3.5.1.1.).

Enfin, l'écriture poétique apparaît, dans les données recueillies, comme un moyen particulièrement adapté pour aborder les aspects subjectifs et symboliques de la langue (Kramsch, 2009 ; cf. 3.1.).

8.1.3. Lien texte-image

Dans la consigne de la tâche, quelques peintures ont été proposées pour servir d'appui et éventuellement déclencher ou inspirer le processus d'écriture. Il s'agissait de deux peintures d'Edward Hopper (*New York Movie*, 1939 et *Rooms by the sea*, 1951), et de deux peintures de Georgia O'Keeffe (*American Radiator Building*, 1927 et *Ladder to the Moon*, 1958). Il a également été proposé de se servir d'une autre image de choix personnel (peinture ou autre), si cela pouvait aider les apprenants à entrer dans le processus d'écriture.

Au final, 9 productions seulement sur 32 ont été accompagnées d'une peinture présélectionnée dans la consigne : 4 dans le groupe 1 (4 fois *Rooms by the sea* de Hopper) et 5 dans le groupe 2 (3 fois *New York Movie* de Hopper, 1 fois *Rooms by the sea* de Hopper et 1 fois *Ladder to the Moon* de O'Keeffe). La grande majorité des productions (23) a été accompagnée d'images de choix personnel, dont 4 seulement peuvent être identifiées comme des œuvres artistiques : *Crying Girl* de Roy Lichtenstein, *Moving In* par Norman Rockwell, et deux peintures murales attribuées à Banksy. Les autres images (19) semblent être des photos, des dessins ou des images numériques d'auteurs inconnus trouvés sur Internet. Le fait que les élèves aient majoritairement choisi des œuvres non attribuées à des artistes connus, peut être perçu comme indicateur du rapport des apprenants à la peinture, et à l'image en général.

L'analyse des réponses à la question Q1 du commentaire (*How did you choose the picture? How did it inspire you (or help you) to write,* cf. annexe 35) montre une variété de démarches quant au lien entre le texte et l'image. La tâche prescrite et attendue d'écrire un texte poétique inspiré par une peinture ou une autre image a été redéfinie et appropriée de manière personnelle par les apprenants pour aboutir à une activité effective (cf. 2.3.4.).

Quelle que soit la nature de l'image, certains élèves déclarent s'en être servis comme source d'inspiration, comme cela était prévu dans la consigne de départ (*Write a poetic text inspired by a painting*).

> *In fact, the picture was the base of my writing so without picture I couldn't do anything. And yes, it helped me a lot to find inspiration.//I chose this picture because I found this picture interesting. It is a source of inspiration with the color and the landscape of this picture.*

Cette image-inspiration a pu être trouvée parmi celles proposées dans la consigne.

> *I choose the picture because I am often stressed out and I was inspired by the scene and the spectator...*

Elle a pu être aussi choisie parce qu'elle faisait partie des images connues et appréciées des élèves.

> *I have already study in my middle school.//I choose my images after searching image with keywords on Google, and because I like Roy Lichtenstein.//I choose this picture because I enjoy what this artist do,*

D'autres, ont adopté une démarche inverse, composant d'abord le texte sur une thématique de leur choix, et cherchant par la suite une image pour l'illustrer. Dans ce cas, il est difficile de dire si l'image a joué un rôle quelconque dans l'écriture. Nous pouvons seulement

faire l'hypothèse que l'image a pu donner confiance aux élèves dans un texte qui est resté « bien accompagné » et mis en valeur par l'iconographique.

> *First I had idea, after I have choice the photo.//I choose this picture because she corresponds to the text.//I choose the picture because I was writing on joy and the picture explained joy of the family.*

Enfin, pour d'autres encore, l'image choisie semble avoir été à la fois l'illustration et l'inspiration, entraînant une véritable interaction image-texte. On peut choisir une image qui correspond à une idée de départ, et cette image peut, à son tour, nourrir le processus d'écriture.

> *I choose this picture because I enjoy what this artist do, I also choose it because this graffiti have been done after Paris' attack. I was watching this picture and then the words came to me.//We have choose this picture because the topic of our poem was about volleyball. we know a manga about volleyball and we remember good picture it's for this reason that we choose it. When we see this pictures a lot of feelings emerge in our head. Then through this picture,we imagine the scene of this action…*

Les relations texte-image peuvent alors varier et déclencher des démarches différentes.

Pour conclure, il est intéressant de noter que la même image (dans notre cas la même peinture) peut inspirer des textes aux contenus bien différents. Si nous prenons l'exemple de la peinture *Rooms by the sea* de Hopper, choisie pour accompagner 5 productions différentes, nous remarquons qu'elle a aussi bien inspiré un texte décrivant une scène idyllique de détente en été qu'un texte sur l'isolement et la colère, voire même sur le sentiment d'abandon. De par sa polysémie, son ouverture et sa charge émotionnelle, l'image fixe semble être un « accompagnateur » particulièrement pertinent pour l'écriture créative de type poétique. Nous admettons néanmoins que certaines images peuvent avoir plus de qualités « poétiques » que d'autres (par exemple, une plus grande indétermination de la signification) et donc un potentiel plus ou moins important pour contribuer aux processus d'écriture.

Il nous semble que les données recueillies illustrent et confirment l'intérêt des approches artistiques dans l'enseignement des langues, encourageant des rapprochements entre différents domaines des arts (Pauzet et al., 2013, 2014 ; Kramsch, 2009 ; Médioni, 2017 ; cf. 3.3.1.3.). Cependant, la variété des liens perçus entre texte poétique et image, montre que ces rapprochements artistiques méritent d'être davantage étudiés.

8.1.4. Processus d'écriture - stratégies

L'analyse des réponses à la question Q4 du commentaire (composée en fait de 4 questions ; cf. annexe 35) nous permet de comprendre quelques-unes des stratégies employées par les élèves dans le processus d'écriture. Nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux déclarations concernant l'usage des outils en ligne (*Did you use any tools online?)* et le rapport à la L1 français (*Did you compose directly in English or did you translate from French?).* Conscients des limites méthodologiques liées au manque de données issues des observations directes, nous trouvons néanmoins intéressant de rapporter les résultats obtenus par le recueil des données déclaratives.

Outils

Rappelons que le recours aux outils d'aide à l'écriture en ligne a été proposé par l'enseignant, avec des suggestions d'outils existants tels que les dictionnaires *Wordreference, Wikirhymer,* ou le site *RhymeZone*. Les réponses révèlent un grand nombre de références explicites à l'usage des outils en ligne (22 occurrences) et seulement 2 occurrences de non- utilisation des ressources numériques (*I didn't use tools online.// I doesn't use online tools.*) Quand une ressource est citée directement, c'est le dictionnaire *Wordreference* qui revient le plus fréquemment (11 occurrences). L'utilité de ces outils transparaît parfois dans les réponses :

> *I did use rhymes dictionary and synonym dictionary, they've helped a lot.//We used a tool online because it was difficult to find rhyme.*

L1/L2

En ce qui concerne l'appui plus ou moins important sur la L1 français dans le processus d'écriture, nous avons tenté, dans notre analyse, d'associer le type de déclaration avec le niveau initial du CECRL en production écrite.

Si nous relevons toutes les déclarations indiquant un appui très fort sur la L1 français (ex. *First, I wrote the text in French.*), nous constatons que pour chacune des occurrences (au nombre de 5) le niveau CECRL correspondant est compris entre A1 et A2.

Tableau 46 : Correspondances entre l'appui fort sur la L1 et le niveau du CECRL en L2.

I made in French and after I translated.	A1
First, I wrote the text in French.	A2
I translate from French.	A1/A2
We wrote in French and after we translated it into English.	A2 + A1
I compose my text in French and then I write in English.	A1/A2

En revanche, les déclarations qui signalent un appui très fort sur la L2 anglais (ex. *I wrote directly in English.* // *We composed directly in English*.), qui sont d'ailleurs bien plus nombreuses (17 occurrences), correspondent à une palette plus large des niveaux : A1 (1 occurrence), A1/A2 (2 occurrences), A2 (4 occurrences), A2/B1 (3 occurrences), B1 (5 occurrences), B1/B2 (2 occurrences). Bien que la diversité des niveaux soit représentée, ce sont les niveaux supérieurs à A2 qui dominent (10 occurrences). Précisons que, dans le cas des binômes aux niveaux légèrement différents (il a été demandé d'éviter de grands écarts), c'est le niveau supérieur qui a été pris en compte dans l'analyse.

Le processus d'écriture étant très complexe du point de vue de l'activation plurilingue, et les données à notre disposition n'étant que déclaratives, la prudence s'impose pour tirer des conclusions définitives. Néanmoins, ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Bozhinova (2016 ; cf. 2.5.2.). Moins le niveau de L2 d'un apprenant est élevé, plus il va s'appuyer sur sa L1 dans le processus d'écriture.

Ajoutons enfin que certains propos reflètent bien la diversité des stratégies et la complexité des liens entre les langues dans l'écriture.

> *I first try to write it in french but when I tried to translate it in English the words didn't fit so I wrote it again directly in English this time. (B1)//I compose a little in French in my head, and translate at the maximum after. (B1)*

Nous pouvons comprendre que certaines stratégies (*the words didn't fit so I wrote it again)* ne découlent pas seulement des compétences des élèves en L2, mais également de leur souci de choisir des mots adéquats, sous-tendu par leur perception de la spécificité et des exigences de l'écriture poétique.

8.1.5. Processus d'écriture - mobilisation lexicale

8.1.5.1. Longueur

La longueur des poèmes varie entre 14 et 162 mots, avec une moyenne de 64 mots (entre 14 et 162 mots, et 59,9 en moyenne dans le groupe 1, contre entre 20 et 141 mots, et 68,8 en moyenne dans le groupe 2).

D'une manière générale, plus le niveau des apprenants est avancé, plus leurs productions sont longues (voir tableau 47).

Tableau 47 : Correspondances entre la longueur des poèmes et le niveau du CECR en L2.

GR 1				GR 2			
Les poèmes les plus courts		Les poèmes les plus longs		Les poèmes les plus courts		Les poèmes les plus longs	
14 mots	A1/A2	162 mots	B1/B2	20 mots	A1/A2 +A2	141 mots	B1/B2
24 mots	A1	127 mots	B1/B2	36 mots	A2	110 mots	A2/B1 +B1
26 mots	A2/B1	94 mots	B1	50 mots	A1	89 mots	A2/B1

Les poèmes les plus courts sont écrits par des élèves plutôt du niveau A, les poèmes les plus longs par les élèves plutôt du niveau B.

8.1.5.2. Richesse lexicale – poèmes

En ce qui concerne la densité et la diversité lexicales des poèmes, mesurées à l'aide du logiciel VocabProfile-Classic, les résultats montrent dans les deux groupes des résultats comparables (voir tableau 48), bien que la diversité soit plus grande dans le cas du groupe 1.

Tableau 48 : Richesse lexicale des poèmes - récapitulatif des résultats produits par VocabProfile-Classic.

	Densité lexicale	Diversité lexicale	Diversité lexicale				Longueur en mots
	Ratio mots lexicaux/nombre total des mots	Ratio type/ occurrence	K1 words %	K2 words %	Acad %	Off-list %	
GR1 (Moy pour N=17)	0,48	0,67	87,77	5,21	0,92	5,81	59,9
GR2 (Moy pour N=15)	0,48	0,61	90,04	4,89	0,65	4,40	68,8
GR1 + GR2 (Moy pour N=32)	0,48	0,65	88,84	5,06	0,79	5,15	64

La densité lexicale dans les poèmes des groupes 1 et 2 varie entre 0,35 et 0,58, avec une moyenne de 0,48 (dans le groupe 1 entre 0,35 et 0,58, et dans le groupe 2 entre 0,38 et 0,55 – avec la même moyenne de 0,48 dans chaque groupe). La diversité lexicale, elle, serait plus grande dans le groupe 1, selon les deux indicateurs calculés par le logiciel : le ratio type/occurrence (il est de 0,67 pour le groupe 1 et de 0,61 pour le groupe 2) et la fréquence des items lexicaux utilisés (le groupe 1 s'appuie légèrement moins sur le lexique le plus fréquent K1, au profit du lexique moins fréquent).

Cependant, sur l'ensemble des groupes 1 et 2, les textes les plus denses et les plus variés du point de vue lexical n'ont pas été forcément produits par des apprenants aux niveaux de langue les plus avancés (voir tableau 49).

Tableau 49 : Correspondances entre la richesse lexicale des poèmes et le niveau du CECRL des apprenants.

Les textes poétiques les plus denses du point de vue lexical.		Les textes poétiques les plus variés.	
Ratio mots lexicaux/nombre total des mots	Niveau CECRL	Ratio type/occurrence	Niveau CECRL
0,58	A2/B1	0,88	B1
0,58	A2	0,79	A1/A2
0,56	B1	0,78	A2 + A2
0,55	A2	0,76	A2
0,55	A1/A2	0,74	B1
0,55	A1/A2	0,73	A2/B1 +B1

Le choix des différents styles d'écriture poétique (ex. poème narratif, nombreuses répétitions, images au « style ramassé »…), peut probablement expliquer des écarts entre la richesse lexicale des poèmes produits et le niveau du CECRL mesuré au travers d'une tâche d'écriture narrative.

D'une manière générale, ces résultats montrent que l'écriture poétique, au vu de sa spécificité (cf. 1.2. et 1.3.), peut mobiliser en L2 les ressources langagières, et particulièrement lexicales, d'une manière différente que l'écriture propre à d'autres genres textuels, et qu'elle est une forme d'écriture accessible à tous en L2 (cf. 3.4.3. et 3.5.2.2.).

8.1.5.3. Richesse lexicale – poèmes vs commentaires

Les commentaires post-écriture suscités par le biais d'une tâche de simulation (voir annexe 35) ont, eux aussi, fait l'objet d'une analyse quantitative à l'aide du logiciel VocabProfile-Classic. La comparaison des données concernant les poèmes et les commentaires permet, de manière plus précise, d'explorer la spécificité de la mobilisation lexicale dans le cas de l'écriture poétique. Le test de normalité Shapiro-Wilk indique que seules les séries de données concernant la densité lexicale présentent une distribution des valeurs suivant la loi normale (voir annexe 37). Par conséquent, le traitement statistique, pour comparer les moyennes relatives à l'indicateur de la densité lexicale, a pu être réalisé à l'aide du test paramétrique Test-t pour échantillons appariés. Pour d'autres paramètres, c'est le test non

paramétrique de Wilcoxon, qui a été appliqué. Les résultats (voir tableau 50) indiquent que les différences de moyennes sont significatives dans plusieurs cas.

Tableau 50 : Richesse lexicale – comparaison des moyennes entre poèmes et commentaires associés (N=32).

Indicateur de richesse lexicale	Poème (Moy)	Commentaire (Moy)	Test-t pour échantillons appariés (test paramétrique)	Test de Wilcoxon (test non paramétrique)
Nombre total de mots	64,06	105,75		**Différence significative** p<0,05
Densité lexicale	0,48	0,45	**Différence significative : p<0,05 (p=0,046)** **Effet « *eta squared* » de taille moyenne. (0,12).**	Différence non significative (p=0,077)
Diversité lexicale (ratio type/occurrence)	0,65	0,62		Différence non significative (p=0,195)
Diversité lexicale – K1 %	88,84	87,61		Différence non significative (p=0,145)
Diversité lexicale – K2%	5,06	5,87		Différence non significative (p=0,207)
Diversité lexicale – Acad %	0,79	3,21		**Différence significative** p<0,05
Diversité lexicale – Off list %	5,15	3,37		**Différence significative** p<0,05

Dans notre contexte, les poèmes, qui sont des textes bien plus courts que les commentaires, se caractérisent par une densité lexicale légèrement plus grande que celle mobilisée pour les commentaires. Cela pourrait être expliqué par le choix des apprenants d'adopter le style plus condensé, plus ramassé, souvent associé à la poésie. Cette différence atteint une signification statistique dans le Test-t (p<0,05 ; différence qui n'est pas simplement

due au hasard), bien qu'elle soit d'ampleur moyenne. Cependant, ce résultat ne se voit pas confirmé par le test non paramétrique équivalent, réalisé de manière complémentaire et compte tenu de la valeur p approchant le seuil de 0,05 (p=0,046). Nous attribuons cet écart des résultats à des différences de moyennes certaines mais qui restent légères – « à peu près significatives » pour le Test-t, et « pas tout à fait significatives » pour le test plus robuste de Wilcoxon.

Outre les variations de longueur et de densité lexicale des textes de nature différentes, une différence statistiquement significative concerne le pourcentage des mots à fréquence basse (« Academic » et « Off list » dans VocabProfile-Classic) entre les textes poétiques et non poétiques. Cela indiquerait que les deux types d'écriture mobilisent chez les apprenants des ressources lexicales de manière différente.

L'écriture poétique suscite le recours aux items lexicaux considérés comme plus rares (au-delà des 2000 mots les plus fréquents et à l'exclusion du registre « académique »), ce qui traduit peut-être une volonté de trouver du vocabulaire plus précis ou plus « recherché », alors que le commentaire (guidé dans notre cas) entraîne l'utilisation du registre plus scolaire (« Academic »), en lien sans doute avec les questions du guidage.

Le manque de différence significative en termes de diversité lexicale mesurée par le ratio type/occurrence pourrait être expliqué par le recours fréquent aux répétitions (parallélismes) dans les textes poétiques, caractéristiques de ce genre d'écriture (cf. 1.2.5.).

8.1.5.4. Attention portée à la forme sonore du lexique

Sur l'ensemble des 32 commentaires, 17 font explicitement référence à la recherche des rimes (ex. *I used the site RhymeZone for the rhymes // I try to create some rhymes as much as I could // I tried to do rhyming couplets*).

L'analyse des productions poétiques correspondantes confirme cette démarche dans 88 % des cas. Autrement dit, 15 poèmes sur 17 contiennent, en effet, au moins 2 mots qui partagent une ressemblance sonore. Que ce soit à l'aide d'un outil en ligne ou pas, la démarche de recherche des rimes peut être associée à une attention particulière portée à la forme sonore du lexique, qui semble être une spécificité de l'écriture de nature poétique. Cette spécificité ne peut constituer qu'une potentialité d'un point de vue de l'acquisition lexicale.

8.1.5.5. Attention portée au choix des mots

Outre l'intérêt particulier pour la forme sonore du lexique, une attention accrue semble être mobilisée quant au choix du vocabulaire. D'après certains propos, il ne s'agit pas de communiquer les idées avec les premiers mots venus ou de s'exprimer de manière approximative, mais plutôt de trouver, choisir des mots qui sont spéciaux ou appropriés (*special, right*).

> *I composed directly in English except for some special vocabulary words.//I had some difficulty to chose the words if even I had the topic.//It was a little difficult to choose the rights words.//I found write poem is very difficult for find words.*

Les propos recueillis sont cohérents avec les données quantitatives indiquant le recours aux items lexicaux n'appartenant pas, dans les textes poétiques, au vocabulaire le plus fréquent de la langue anglaise (cf. *supra*).

8.1.6. Processus d'écriture – la reprise d'éléments de l'*input*

Bien que cela n'ait pas été visé comme objectif explicite, certaines productions poétiques portent des traces de l'*input* qui a alimenté l'unité didactique dans son ensemble. Les occurrences de la reprise spontanée de l'*input* sont toujours intéressantes à noter car elles font partie des indicateurs du développement langagier possible (Bozhinova et al., 2017 ; cf. 2.3.2.). Dans notre cas, ce sont tout particulièrement les graffitis poétiques étudiés dans la séance « *Street art and poetry* » qui ont dû marquer certains élèves qui les ont incorporés dans leurs textes. Ainsi, deux inscriptions rappelées ci-dessous (voir tableau 51) se trouvent reprises dans trois poèmes.

Tableau 51 : Reprise de l'*input* des graffitis poétiques dans les productions d'élèves.

	*(…)* *The "earth" without "art" is just "eh"!!* *What is art for you?*
	*Love and life* *If our love is tragedy* *why are you my remedy* *if I'm just poetry* *(…)* *** *(…)* *Try smiling sincerely* *Because you are my remedy,* *And you make me fly* . ***

Les caractéristiques de ces citations - la concision, le contenu marquant et proche des intérêts des élèves, la forme appuyée sur les jeux de sonorités - les prédisposent probablement à être mémorisées assez facilement et réinvesties dans la production. Autrement dit, du point de vue linguistique, des formes poétiques très courtes (aphorismes, citations, proverbes poétiques) présentent un intérêt certain, car leur contenu, de par son caractère saillant, facilite le repérage (cf. 1.4. et 2.3.1.1.); et nous postulons qu'il sera d'autant plus exploité si ces formes peuvent être aussi mobilisées dans des productions de type poétique. Une forme poétique semble en appeler une autre.

En effet, ce phénomène est aussi observable lorsque, dans l'écriture de type poétique, les apprenants réinvestissent spontanément des bribes de paroles de chansons connues. Le commentaire associé à l'un des poèmes de notre corpus, mentionnant une inspiration venue d'une chanson, nous a amené à rechercher des traces des paroles ce celle-ci dans le texte poétique de l'élève (voir tableau 52).

Tableau 52 : Traces du texte d'une chanson dans le poème d'un élève.

Extrait du commentaire: *I choose the topic of my poem remember a song that mean a lot for me. The meaning of my poem is to escape the reality because the reality is tough and live in a world of dream but the reality always catch us.*	
Poème de l'élève	Chanson retrouvée comme source d'inspiration probable BTS ; *Awake*
It's my fate, **I can't fly** **Maybe I can't touch the sky** But It's okay, I will not **cry** Even if I'm caught in a **lie** **I want to** remain **I want to** live and **dream more** It's not that I believe it But that's all I can do **I'm just walking and walking, into this darkness** My **happy times** disappear and fade What should I do ? I just want **to fly like the flower petals over there** She's locked me here I can't escape her grip I can't free myself from this pain Whatever it takes, save me I will build a road of dreams I will be **covered with wounds** all over Still, **I want to struggle** and fight So I can escape this reality	I'm not being faithful I'm trying to endure The only thing I can do Is this **I want to** stay **I want to dream a little more** But still It is time to leave Yeah it's my truth It's my truth It's probably **covered in scars** But **it's my fate** It's my fate But **I want to struggle** Maybe I, **I can never fly** **Like the flower petals over there** I can't become like those with wings **Maybe I, I can't touch the sky** But I want to stretch my arm I want to run just a little bit **I am just walking and walking in this darkness** **Happy times** asked me If I am really okay Oh no I answered, no I am very frightened But I tightly hold six flowers And I'm only walking Oh no But it's my fate It's my fate But I want to struggle Maybe I, I can never fly Like the flower petals over there I can't become like those with wings Maybe I, I can't touch the sky But I want to stretch my arm I want to run just a little bit

	Wide awake Wide awake Wide awake Don't **cry** Wide awake Wide awake Wide awake No **lie** Wide awake Wide awake Wide awake Don't cry Wide awake Wide awake Wide awake No lie

Il s'agit ici d'un phénomène d'intertextualité (Kristeva, 1969 ; cf. 1.6.2.), mettant en relation deux textes particuliers, qui relèvent, de surcroît, du même genre textuel (voir le concept d' « intertextualité générique », Canvat, 1999 ; cf. 1.6.2.). L'exemple donné n'est pas un cas isolé. Deux autres ont été détectés dans le corpus de cette recherche (un poème de l'étude 1 et un poème dans le cadre du concours poétique 2016).

Enfin, l'« intertextualité générique », qui permet une autre forme de réinvestissement de l'*input*, peut être observée dans le cas de la reprise partielle de la forme poétique. Dans l'exemple ci-dessous (voir tableau 53), la forme choisie par l'élève ressemble, dans l'usage des phrases interrogatives, à la forme du poème *Grass* de Carl Sandburg étudié en cours.

Tableau 53 : Traces de la reprise partielle des caractéristiques stylistiques de l'*input*.

Production d'élève (GR1-16)
Niggers kids arrive at the residents *The white denigrate the black kids* *Nobody speaks and one white kid asks a black kid:* ***Where are you from?*** ***Why are you black?*** *They are New Kids in the neighborhood* *Welcome !*
Poème *Grass* de Carl Sandburg étudié en cours
Pile the bodies high at Austerlitz and Waterloo. *Shovel them under and let me work--* *I am the grass; I cover all.* *And pile them high at Gettysburg* *And pile them high at Ypres and Verdun.* *Shovel them under and let me work.* *Two years, ten years, and the passengers ask the conductor:* *What place is this?* *Where are we now?* *I am the grass.* *Let me work.*

Faire écrire « à la manière de » n'était pas l'objectif recherché. Cependant, cette production d'élève montre que les caractéristiques formelles et stylistiques des poèmes auxquels les apprenants ont été exposés en amont de la tâche d'écriture, peuvent servir efficacement de points d'appui.

8.1.7. Processus d'écriture – révisions/reprises déclenchées par le *feedback*

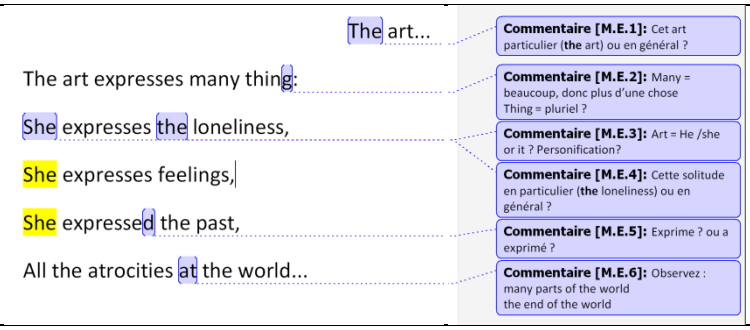
Les conditions d'écriture, et notamment la possibilité pour les apprenants de réviser/reprendre la production suite aux commentaires en retour (*feedback*) de l'enseignant, qu'ils soient asynchrones, synchrones, directs ou indirects, créent de multiples occasions pour déclencher des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (SPA) (De Pietro et al., 1989 ; cf. 2.3.2.) réalisées à l'écrit (Bozhinova, 2016 ; Brudermann, 2013 ; Cosereanu, 2010 ; cf. 2.3.2.).

Dans le cas de cette étude, les modalités du projet d'écriture poétique (3 séances et demie de travail en autonomie, avec l'accompagnement de l'enseignant), ont permis des commentaires en retour individualisés et ainsi de provoquer de nombreuses SPA. Parmi ces épisodes, certains semblent revêtir une spécificité propre à l'écriture poétique (voir tableaux 54 et 55), ce qui nous a amenée à les relever.

Tableau 54 : Exemple 1 de la prise en compte par les élèves d'un commentaire en retour de l'enseignant.

GR2 Binôme A29 + A33 Version 1	GR2 Binôme A29 + A33 Version 2
	

Tableau 55 : Exemple 2 de la prise en compte par les élèves d'un commentaire en retour de l'enseignant.

GR2 A38+ A42 Version1	GR2 A38+ A42 Version2
	**Art...** Art expresses many things: It expresses loneliness, It expresses feelings, It expresses sadness, All the atrocities of the world...

Les deux exemples ci-dessus illustrent deux démarches et deux reprises différentes suite au même signalement de l'enseignant. Dans le cas de la première production (tableau 54), contrairement à la deuxième, où la modification de *she* en *it* est observable (tableau 55), les élèves gardent le pronom *she* inchangé, mais précisent en bas de page, qu'il s'agit bien de la personnification. Nous faisons l'hypothèse que même si l'utilisation du pronom *she* ne relevait pas, dès le départ, du choix conscient de produire un effet de personnification, une éventuelle décision *a posteriori* est une trace de réflexion sur le fonctionnement de la langue (et du langage poétique), donc d'un développement langagier potentiel. Nous ne pouvons que suivre Lazar (1993 ; cf. 3.1.2.3.) pour qui la liberté du langage littéraire par rapport aux « règles » du langage ordinaire, contribue au développement de la conscience métalinguistique.

La spécificité du *feedback* de l'enseignant dans le cas des textes poétiques tient à la spécificité même du langage poétique et au fait qu'il rend possible les écarts à la norme. Dans le cas d'un écrit de nature poétique, un enseignant de L2 anglais ne pourra pas, par exemple, simplement rectifier le pronom *she* en référence à un objet inanimé, ou corriger un adjectif épithète placé après le nom. Le choix de l'élève peut traduire une hypothèse erronée par rapport au fonctionnement de la langue cible, ou bien la recherche d'un effet particulier (par exemple une personnification). Ce choix demande une clarification et nécessite donc un dialogue stimulant la réflexion sur le fonctionnement de la langue, qui, comme dans tous les cas de SPA, favoriserait le repérage et la dénativisation (Bozhinova, 2016 ; cf. 2.3.2.).

8.1.8. Processus d'écriture – procédés poétiques

Afin d'étudier comment les élèves ont tenté de donner une forme poétique à leurs textes, nous nous sommes intéressée aux traces de l'intention d'utiliser certains procédés poétiques exprimés dans les commentaires (Q5 : *Did you try to create a particular effect? (rhymes? alliteration? metaphor? etc.) Why did you choose « free verse » or a « regular form* »?; cf. annexe 35).

Mise à part une référence au recours intentionnel à la personnification (*We have choose to write a personification (With the house))* et une à la métaphore (*We have tried to make some sonority and metaphor to accentuate some feelings.),* les déclarations des élèves se focalisent plutôt sur la régularité ou l'irrégularité de la forme.

Bien qu'aucune production poétique analysée ne puisse être qualifiée d'essentiellement régulière, dans plus de la moitié des cas, les élèves qui expriment la volonté de créer une certaine régularité dans la forme, ce qui implique principalement la recherche de rimes. Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut (dans la section « Attention portée à la forme sonore du lexique »), dans l'ensemble des 32 commentaires (question Q5), 17 comportent des indicateurs de la recherche de rimes. Ce choix, tel qu'il est exprimé par certains, refléterait une représentation de la poésie régulière comme esthétiquement supérieure à la poésie non régulière, « la vraie poésie », comme le dit un élève.

> *We choose **regular form** to do a **real poetry**.*
> *I have choose regular form because it's **more beautiful** than free verse.*
> *We chose "regular form" because it's **more interesting.***

Quand la forme irrégulière et le vers libre sont choisis, les commentaires dévoilent des raisons variées. Le plus souvent, le choix semble se faire « par défaut », quand une forme plus régulière paraît plus difficile, voire au-delà des capacités de l'élève-scripteur (4 occurrences).

> *We decided to choose free verse otherwise it could be too difficult in regular form.*
> *We choose the "free verse" because it was more easy.*
> *I choose the free verse because the regular form is very difficult in English.*

Cependant, cela peut aussi relever d'un choix conscient et être motivé par le sens du texte (3 occurrences).

I have chosen free form because my text relate to simplicity.
I choose free verse because it is free as the trip.

Enfin, le choix de cette forme peut refléter la représentation de la poésie selon laquelle le vers libre est synonyme d'innovation, d'une posture décontractée, moderne et plus libre (2 occurrences).

I chose an free verse because it seems cool and innovative from the traditional poetry.

Les motivations qui sous-tendent les choix des élèves dans la construction de leurs textes reflètent leur rapport général à la poésie, surtout en termes d'expérience et de conceptions/représentations. Pour conclure, il est intéressant de relever l'association forte de la forme poétique avec les effets de rimes, ce qui va dans le sens des résultats de l'enquête de Denizeau et Nony (2002 ; cf. 3.5.1.1.), mais aussi la conscience de certains élèves que la forme participe à la construction du sens.

8.1.9. Bilan de l'écriture

La question Q6 du commentaire (*To conclude, what did you learn from doing this CREATIVE WRITING task?*) se veut complémentaire par rapport à la question Q IV du post-questionnaire (« Quel souvenir gardez-vous de cette séquence ? Que pensez-vous avoir appris ? »). Elle incite les apprenants à formuler le bilan de la tâche spécifique de l'écriture poétique.

Il résulte des réponses recueillies que les apports non linguistiques sont évoqués plus souvent que les apports linguistiques – 9 occurrences dans le groupe 1 et 13 occurrences dans le groupe 2. Parmi ces apports non linguistiques, la prise de conscience de la spécificité de l'écriture de type poétique semble dominer (13 occurrences en tout), avec la récurrence de l'évocation de la difficulté perçue du processus d'écriture (2 occurrences dans le groupe 1 et 4 dans le groupe 2). Si ce processus paraît difficile pour certains élèves, d'autres aspects de l'écriture sont aussi remarqués : le jeu des mots (*I have learn to play with the words*), la question de l'inspiration (*I learned that everything can inspire us for writing a poem*), des émotions (*We learn that the poetry rest on the feelings of the author of the poem*) ou de la patience (*I learned that write is not very difficult if have patience*).

Par ailleurs, c'est dans le groupe 1 que les apports linguistiques (ayant trait à l'enrichissement lexical et/ou la construction des phrases) sont mentionnés plus fréquemment (7 occurrences) que dans le groupe 2 (1 occurrence). Le bilan du groupe 2, moins avancé en L2 et moins sensibilisé à la poésie (cf. 8.2.1.1.) est davantage centré sur les questions du genre textuel poétique, qui est perçu comme difficile et problématique.

*

L'image qui émerge de la spécificité d'une tâche d'écriture créative de type poétique dans le cadre de la consigne proposée, construite à travers différentes observations (guidées par les indicateurs retenus en amont, mais aussi par ceux qui ont paru révélateurs au cours du traitement des données), met en lumière de nombreux aspects de l'intérêt de cette tâche. Les principaux résultats apportant des éléments de réponse à la première question de recherche de cette étude (Q1), seront repris dans la synthèse du présent chapitre (voir 8.4.). Quant à la section suivante, elle reviendra sur le rapport des apprenants à la poésie, déjà abordé dans l'étude précédente et dans un autre contexte. Elle a fait objet d'une question de recherche (Q2) à part entière.

8.2. Rapport à la poésie : attitudes, expérience et représentations

Afin de sonder le rapport des élèves à la poésie, un total de 45 pré-questionnaires (cf. annexe 26) a été recueilli : 23 dans le groupe 1 et 22 dans le groupe 2. Les analyses qui suivront, distingueront le rapport à la poésie en général (soit en L1) et celui en L2 anglais, tout en abordant les indicateurs retenus : attitudes, expérience et conceptions/représentations.

Pour une meilleure lisibilité des résultats relatifs aux échelles d'attitude (items 1 à 3), puis items 7 à 11), les résultats supérieurs à 30% de l'effectif N (7 élèves et au-delà dans les deux groupes) apparaissent en gras et sur fond gris. En plus de l'indication de non-réponses, certaines réponses ambiguës (croix placées au milieu des cases, deux croix sur la même ligne) ont été comptées séparément et répertoriées comme « réponses écartées ».

8.2.1. Rapport à la poésie en L1

8.2.1.1. Attitudes

Les indices des attitudes envers la poésie en général ont été recherchés dans 3 items du questionnaire : Q5, Q8 et Q12 (cf. annexe 26). Tout d'abord, on s'aperçoit qu'en amont de l'intervention, le groupe 1 se déclare plus attiré par l'étude de la poésie en L1 (question 8 ; voir tableau 56).

Tableau 56 : Réponses à la question 8 du pré-questionnaire.

		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(8) J'aime étudier des poèmes en cours de français.	GR 1	5	**9**	6	3	0	0
	GR 2	2	4	**9**	**7**	0	0

Par ailleurs, le profil que l'on pourrait qualifier de « plus littéraire » du groupe 1, se confirme quand on interroge les élèves à propos de leurs habitudes personnelles de lecture (question 7 ; voir tableau 57). Beaucoup moins d'élèves du groupe 2 aiment lire chez eux pour le plaisir.

Tableau 57 : Réponses à la question 7 du pré-questionnaire.

		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(7) A la maison, j'aime lire des livres pour le plaisir.	GR 1	**11**	5	5	2	0	0
	GR 2	6	1	**7**	**8**	0	0

Nous pouvons ainsi avancer que le groupe 1 présente, dans son ensemble, une plus grande « sensibilité littéraire ».

Si on analyse les réponses à la question 5 (Le mot « poésie » évoque pour moi…), nous pouvons en dégager des expressions pouvant être considérées comme connotées positivement ou négativement. Il en résulte que les propos à connotation positive sont plus fréquents, et plus

nombreux dans le groupe 1 que dans le groupe 2 (voir tableau 58). Cela est cohérent avec les résultats qui précèdent.

Tableau 58 : Distribution des connotations positives et négatives évoquées par le mot « poésie ».

	GR 1 (N=23)	GR 2 (N= 22)
Connotations positives	La **liberté** d'expression et l'art Quelque chose d'**harmonieux**, de cherché. Une **belle** chanson déclamée. La **beauté**, les pensées. Une sensation de **satisfaction.** De la **douceur**. La **liberté.**	De **belles** phrases et des tournures **intéressantes**. L'**imagination**. Quelque chose qui évoque la réalité, une **vérité**.
Connotations négatives	Un texte en vers avec des rimes et **je déteste** en apprendre. L'**ennui**.	Un texte « **embêtant** ».
Bilan	7 réponses à connotation positive 2 réponses à connotation négative	3 réponses à connotation positive 1 réponse à connotation négative

Notons toutefois que la plupart des réponses à cette question sont neutres et ne traduisent pas une attitude à coloration positive ou négative – 14 réponses sur 23 dans le groupe 1 et 18 sur 22 dans le groupe 2 (voir annexe 27).

L'analyse des réponses à la question ouverte Q12 (« Décrivez votre expérience de la poésie. ») peut être synthétisée selon les catégories retenues dans l'analyse des attitudes de l'étude 2 (cf. 7.2.1.). Cependant, nous avons cherché à regrouper les réponses dans lesquelles 1) l'attitude perceptible est plutôt ou franchement négative, 2) plutôt ou franchement positive et 3) entre deux (ambivalente, neutre, détachée). Le tableau ci-dessous (tableau 59) indique le nombre d'occurrences par catégorie (voir annexe 28 pour les résultats plus détaillés).

Tableau 59 : Répartition des différents types d'attitudes envers la poésie dans les pré-questionnaires dans l'étude 3.

	--/-	**-/+**	**+/++**	
	Attitude franchement négative Attitude négative prédomine	**Détachement Propos neutres Ambivalence**	**Attitude positive prédomine Attitude franchement positive**	**Non-réponses**
GR1 (N=23)	3 occurrences	8 occurrences	11 occurrences	1
GR2 (N=22)	5 occurrences	12 occurrences	5 occurrences	0
Total GR 1 + GR 2	**8 occurrences**	**20 occurrences**	**16 occurrences**	**1**

À nouveau, en cohérence avec les résultats précédents, le groupe 1 manifeste beaucoup plus d'attitudes positives que le groupe 2 (11 contre 5) et ce sont aussi les attitudes positives qui sont les plus nombreuses dans le groupe 1. Dans le groupe 2, les attitudes positives et négatives apparaissent dans les mêmes grandeurs (5) et les attitudes dominantes sont celles que l'on peut qualifier « d'entre-deux » (12). Pour l'ensemble des apprenants, ce sont les attitudes ni vraiment positives, ni vraiment négatives qui sont les plus nombreuses (20), comme cela a été le cas dans l'étude 2 (cf. 7.2.1.).

Une analyse plus fine des attitudes « d'entre-deux » selon les sous-catégories telles que le détachement, propos neutres et ambivalence (analyse dégagée dans l'étude 2), nous conduit à la répartition suivante :

Tableau 60 : Répartition par groupe des propos de détachement, neutres et ambivalents (pré-questionnaire de l'étude 3).

	GR 1 (N=23)	GR 2 (N=22)
Détachement	1 occurrence	3 occurrences
Propos neutres	2 occurrences	2 occurrences
Ambivalence	5 occurrences	7 occurrences

Les propos relevant de l'ambivalence sont plus nombreux que ceux de détachement ou de neutralité. De nombreux élèves ont une attitude mitigée vis-à-vis de la poésie, évoquant souvent à la fois de bons et de mauvais souvenirs, appréciant un aspect du travail scolaire sur des poèmes mais pas un autre, ou bien ayant un rapport différent à la poésie à l'école et en dehors de celle-ci. Rappelons que dans l'étude 2, c'est l'attitude de détachement qui est dominante.

Il n'est pas impossible néanmoins que le format du questionnaire dans l'étude 3 ait incité les élèves à s'exprimer avec davantage de précision en comparaison de l'étude 2, ce qui aurait pu contribuer à la différence de résultats.

De manière complémentaire, analyser les attitudes à travers les réponses des apprenants à la question 12, nous a permis de repérer ce qui, dans la poésie, est apprécié et/ou non (voir annexe 29). Sur le fond d'une variabilité de sensibilités et de goûts, quelques tendances apparaissent. A l'instar de l'étude 2, l'apprentissage par cœur et la récitation, liés souvent aux souvenirs de l'école primaire ou du collège sous-tendent les attitudes négatives ou sont évoqués comme posant problème (10 occurrences en tout : 3 pour le groupe 1 et 7 pour le groupe 2). L'étude et l'analyse des poèmes dans le cadre scolaire sont aussi pointées comme peu

appréciées ou difficiles (7 occurrences en tout). Paradoxalement, ce sont de « bons » souvenirs de l'approche de la poésie à l'école primaire (apprentissage par cœur, récitation, textes particuliers) qui sont le plus souvent donnés à l'appui des attitudes positives (6 occurrences en tout, 3 dans chaque groupe). Il apparaît que de bonnes capacités de mémorisation et la facilité à s'exprimer devant les autres sont des facteurs décisifs qui influent sur l'appréciation de l'approche poétique caractéristique du primaire (ex. « J'aimais beaucoup apprendre les poésies parce que ce n'était pas très difficile en général »). Des difficultés dans ces domaines, en revanche, entraînent des appréciations négatives (ex. « j'ai une certaine gêne à l'oral et notamment en poésie. C'est un mauvais souvenir », « la poésie a une mauvaise image parce que quand j'étais plus petit je n'y arrivais pas », « ce que j'aimais vraiment pas c'étaient les récitations, car même si j'apprenais par cœur je rigolais ou autre et j'avais une mauvaise note »).

8.2.1.2. Expérience et conceptions/représentations

L'expérience de la poésie en L1 que les élèves évoquent dans leurs réponses à la question Q12 est, comme dans l'étude 2, essentiellement scolaire (cf. tableau 61).

Tableau 61 : Nombre de références aux pratiques scolaires et extrascolaires dans le pré-questionnaire de l'étude 3.

Q12	GR 1	GR 2
Pratique scolaire évoquée	17 occurrences	16 occurrences
Pratique extrascolaire évoquée	8 occurrences	5 occurrences

Dans les pratiques scolaires, dans les deux groupes les références explicites à l'école primaire sont plus nombreuses que celles liées au collège (en tout, 22 occurrences pour le primaire, contre 14 pour le collège). Si des textes particuliers sont évoqués (2 occurrences), ce sont les fables de La Fontaine. En ce qui concerne les pratiques extrascolaires, 7 élèves en tout évoquent la lecture, 3 l'écriture et 4 se réfèrent aux chansons (dont 3 parlent de la pratique du rap).

Les conceptions et les représentations de la poésie repérées dans les réponses aux questions Q5 et Q12 sont très variées.

Outre les représentations liées au travail scolaire autour de la poésie que nous avons déjà évoquées, les éléments les plus fréquents qui émergent des propos des élèves sont les suivants (voir annexe 27 pour l'ensemble des éléments repérés) :

- rimes (6 occurrences)
- chant/récitation (6 occurrences)
- grands auteurs/poètes (4 occurrences)
- liberté (3 occurrences)

Si l'on se réfère à la distinction de Vaillant (2013 ; cf. 1.1.2.1.) entre conception rhétoricienne et poéticienne de la poésie, nous trouverons dans les propos des élèves des éléments caractéristiques de ces deux perspectives. D'une part, la poésie est appréhendée comme une sorte de fabrication artisanale (« un texte en vers avec des rimes », « de belles phrases et des tournures intéressantes », « un texte plutôt rythmé »), d'autre part, elle évoque des notions abstraites telles que la beauté, la liberté, l'imagination, les sentiments, les pensées ou la vérité.

Par ailleurs, la poésie est associée à l'idée de la mise en voix et du patrimoine littéraire.

8.2.2. Rapport à la poésie en L2

8.2.2.1. Rapport initial à la L2

Avant de s'intéresser au rapport à la poésie en L2, le pré-questionnaire a été l'occasion d'interroger les apprenants à propos de la perception de leurs compétences en L2 et de leur appétence pour l'apprentissage de celle-ci (questions Q1 à Q3). Les résultats chiffrés d'une échelle d'attitude (voir tableau 62) permettent de saisir rapidement la différence de profils des deux groupes.

Tableau 62 : Réponses aux questions 1 à 3 du pré-questionnaire de l'étude 3.

		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(1) J'estime que j'ai un bon niveau d'anglais pour un élève de seconde.	GR 1	6	**8**	3	4	1	1
	GR 2	4	4	**12**	2	0	0
(2) J'aime apprendre l'anglais.	GR 1	**13**	**7**	3	0	0	0
	GR 2	2	**14**	6	0	0	0
(3) J'ai des difficultés à apprendre l'anglais.	GR 1	2	5	**8**	**7**	1	0
	GR 2	0	**11**	**8**	3	0	0

En cohérence avec l'évaluation initiale en production écrite (cf. 5.5.1.), le groupe 1, au niveau plus avancé, dans l'ensemble, que le groupe 2, est aussi celui où les apprenants ressentent qu'ils ont de meilleures compétences en L2 (Q1), et moins de difficultés (Q3) ; ils manifestent une attitude plus positive envers l'apprentissage de cette langue (Q2).

8.2.2.2. Attitudes

La grande majorité des élèves du groupe 1 (18 élèves en tout) se déclare ouverte à l'idée de travailler sur la poésie en L2 (voir tableau 63). Les élèves du groupe 2 semblent en avoir moins d'envie (plus de la moitié n'en ressentent pas la curiosité).

Tableau 63 : Réponses à la question 11 du pré-questionnaire de l'étude 3.

		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(11) Je ressens de la curiosité à l'idée de travailler sur la poésie en anglais.	GR 1	6	**12**	3	1	1	0
	GR 2	1	**8**	5	**7**	1	0

L'analyse des réponses à la question 6 (« L'idée de travailler sur la poésie en cours d'anglais… ») a fait émerger des réactions variées, mais le groupe 2 paraît toujours beaucoup plus réticent à la perspective d'aborder la poésie en L2 : 16 élèves sur 22 (contre 2 sur 23 dans le groupe 1) expriment une réaction plutôt « négative » (voir tableau 64 et annexe 27 pour plus de détails).

Tableau 64 : Réponses à la question 6 du pré-questionnaire de l'étude 3 (type de réaction).

Q6	GR 1 (N = 23)	GR 2 (N=22)
Réaction plutôt positive	17 occurrences	6 occurrences
Réaction plutôt négative	2 occurrences	16 occurrences
Réaction ambivalente/mitigée	4 occurrences	0 occurrences

On note, entre autres, une certaine appréhension de la part des élèves vis-à-vis de la poésie en L2. Certains l'expriment même en termes de « peur » (« L'idée de travailler la poésie en anglais me fait peur », « Me fait plutôt peur, je ne sais pas à quoi m'attendre »). Ce qui est appréhendé, c'est la difficulté (ex. « A l'air très dur »), d'autant plus quand l'élève se sent déjà

en difficulté en L2 (ex. « Ça a plutôt l'air difficile déjà que j'ai du mal avec l'anglais en temps normal », « Je suis plutôt contre car j'ai déjà des difficultés en anglais »).

Par ailleurs, si l'on croise toutes les réactions « plutôt négatives » dans les questions Q1, Q2 et Q3, on constate que parmi les 18 élèves ayant exprimé une réaction négative, 11 se perçoivent comme peu performants en L2 et 8 déclarent avoir des difficultés à apprendre l'anglais (bien que 5 élèves seulement disent ne pas « aimer apprendre l'anglais »). La poésie en L2 est perçue comme une difficulté supplémentaire pour ceux qui ne se sentent pas suffisamment compétents dans cette langue.

Mémorisation et récitation peuvent aussi être redoutées (ex. « Cela peut être intéressant mais sûrement difficile à mémoriser », « J'aime pas du tout les récitations »).

Dans les réactions positives, la valeur de la poésie en L2 est souvent appréhendée en termes d'apport à la culture générale (ex. « Cela peut apporter de la culture », « Bonne idée, permet de culturer notre anglais », « M'instruirait »). Cependant, la plupart des réactions positives ne sont pas justifiées. La perspective d'un travail sur la poésie en L2 semble tout simplement « intéressante » (7 occurrences) ou liée au « plaisir » (4 occurrences).

De surcroît, aborder la poésie en L2 peut aussi être perçu comme une expérience nouvelle, une sorte de deuxième chance, aussi bien pour la poésie que pour la langue. Un élève peut avoir eu une « mauvaise » expérience de la poésie à l'école, mais aime bien apprendre la L2. La poésie en L2 pourrait le réconcilier avec le langage poétique : « Je trouve que la poésie a une mauvaise image parce que quand j'étais plus petit je n'y arrivais pas. Alors que l'anglais j'adore depuis que je suis petit alors si on mélange les deux cela peut être bien » (cf. annexe 27). Un autre élève peut ne pas avoir d'intérêt pour l'apprentissage de la L2, mais peut se montrer curieux et ouvert à l'idée d'y aborder la poésie. Cette nouvelle expérience pourrait l'aider à développer une motivation supplémentaire pour apprendre une langue. En effet, les 3 élèves du groupe 1 qui n'éprouvent pas vraiment de plaisir à apprendre la L2, (Q2), se déclarent plutôt ouverts et curieux à l'idée de travailler sur la poésie (Q6 et Q11).

8.2.2.3. Expérience et conceptions/représentations

La grande majorité des élèves dans les deux groupes déclare ne pas avoir eu l'expérience de la lecture ni de l'écriture de poésie en anglais (voir tableau 65). Pour les autres, l'expérience de la lecture l'emporte sur celle de l'écriture.

Tableau 65 : Réponses aux questions 9 à 10 du pré-questionnaire de l'étude 3.

		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(9) Je n'ai jamais lu de poèmes en anglais.	GR 1	**8**	5	3	6	1	0
	GR 2	**12**	2	6	2	0	0
(10) Je n'ai jamais écrit de poèmes en anglais.	GR 1	**18**	1	2	2	0	0
	GR 2	**18**	2	2	0	0	0

L'analyse des réponses à la question Q12, permet de préciser ces expériences rares de la poésie en L2 ; elles relèvent plus des pratiques extrascolaires : « J'ai lu quelques poésies en anglais pas en cours, mais en dehors, chez moi ou avec ma famille », « Je n'ai jamais étudié de poésie en anglais avant mais j'en ai déjà lu. J'aime vraiment beaucoup écrire, des fois j'essaie de faire des petits poèmes puis je les traduis en anglais », « J'écris parfois des poésies en dehors de l'école (français, anglais, espagnol) ». La seule précision relative à la poésie en L2 dans le cadre scolaire concerne un souvenir de « poésies festives ».

En dehors des représentations de l'étude du fait poétique évoquées précédemment (voir 8.2.2.2.), nous trouvons une seule référence à la conception de la poésie en anglais dans les propos des élèves : « La poésie anglaise me semble engagée et parfois romantique ».

8.2.3. Conclusions

L'ensemble des items du questionnaire, combinant les échelles d'attitude et les questions ouvertes, s'est avéré un outil utile pour sonder le rapport des apprenants à la poésie en termes d'attitudes et de conceptions/représentations, qui sont certainement liées et rattachées à l'expérience vécue.

L'analyse des réponses a mis en relief les profils différents des deux groupes d'apprenants qui sont cependant tous élèves de la seconde générale du même établissement, ce qui correspond à la variabilité des contextes chez un public, déjà noté à l'étude 2. Le groupe 1 se démarque par une plus grande sensibilité littéraire et des attitudes globalement plus positives envers la poésie. C'est aussi le groupe où les élèves expriment des attitudes plus positives envers l'apprentissage de la L2 et où les compétences en L2 sont plus élevées. Reste à savoir s'il sera plus réceptif aux effets de l'intervention didactique.

À plusieurs égards, les résultats de cette enquête convergent vers ceux de la pré-enquête de l'étude 2. L'expérience poétique des élèves apparaît comme essentiellement scolaire, liée le plus souvent aux souvenirs de l'école primaire, ce qui rappelle les résultats d'autres recherches (Denizeau & Nony, 2002 ; cf. 3.5.1.1.). L'attitude dominante n'est ni clairement positive, ni négative, mais plutôt mitigée ou ambivalente. L'apprentissage par cœur et la récitation éveillent quelques bons souvenirs, mais font encore plus souvent partie des pratiques peu appréciées (cf. Delas, 1995 ; cf. 3.4.2.). Sinon, une diversité de goûts, de représentations et de pratiques est bien présente. En ce qui concerne la poésie en L2 anglais, les élèves en ont extrêmement peu l'expérience. D'une part, elle peut être perçue comme ajoutant une difficulté à celle de la langue (langage doublement étranger), d'autre part, elle suscite de la curiosité et peut offrir une sorte de deuxième chance, autant pour la langue que pour l'approche du fait poétique.

8.3. Intervention – perception et effets

8.3.1. Résultats

Les résultats relatifs aux 42 post-questionnaires recueillis (cf. annexe 38) – 21 pour chacun des groupes – seront présentés ici dans leur ensemble pour les items entre 7 et 34 (voir tableau 66). Pour une meilleure lisibilité, les résultats supérieurs à 30% de l'effectif N (7 élèves et plus dans les deux groupes), apparaissent en gras et sur fond gris. Les réponses plus détaillées aux items 35 à 37 se trouvent en annexe 39, où l'on pourra également consulter les résultats des items introductifs de 1 à 6 (cf. 5.5.5.).

Tableau 66 : Résultats du post-questionnaire de l'étude 3 pour les groupes 1 (N=21) et 2 (N=21).

		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(7)Globalement, j'ai bien aimé la séquence sur la poésie.	GR 1	6	**11**	3	0	1	0
	GR 2	2	**13**	5	1	0	0
(8) J'ai aimé partager un texte poétique que j'apprécie.	GR 1	5	**10**	2	3	1	0
	GR 2	2	**11**	6	2	0	0

(9) J'ai aimé travailler sur « *Street art and poetry* »	GR 1	**7**	**8**	2	2	1	1
	GR 2	3	**11**	**7**	0	0	0
(10) Il était intéressant de réfléchir sur la poésie à partir de citations.	GR 1	5	**9**	6	1	0	0
	GR 2	2	**10**	**7**	2	0	0
(11) Il était intéressant d'étudier le poème *Grass*.	GR 1	2	6	**12**	1	0	0
	GR 2	3	5	**11**	2	0	0
(12) J'ai trouvé l'expérience d'écriture de poème enrichissante.	GR 1	**11**	**10**	0	0	0	0
	GR 2	4	**12**	5	0	0	0
(13) J'ai été bien impliqué(e) dans le projet d'écriture.	GR 1	**7**	**11**	3	0	0	0
	GR 2	5	**12**	3	1	0	0
(14) Il était motivant, pour écrire, de savoir que mon texte serait lu par les élèves d'une autre classe.	GR 1	3	3	**9**	6	0	0
	GR 2	4	5	**7**	5	0	0
(15) Je n'ai pas pensé aux lecteurs possibles lors de l'écriture.	GR 1	**10**	6	5	0	0	0
	GR 2	**8**	**7**	2	4	0	0
(16) Cela m'a gêné que d'autres élèves du lycée puissent lire mon texte.	GR 1	4	2	4	**10**	0	1
	GR 2	2	1	4	**14**	0	0
(17) Cela m'a gêné que d'autres élèves du lycée évaluent mon poème et votent pour les meilleurs textes.	GR 1	3	1	**10**	**7**	0	0
	GR 2	2	1	3	**15**	0	0
(18) Le fait de travailler sur la poésie en classe auparavant, m'a aidé à me lancer dans l'écriture.	GR 1	1	6	**10**	3	1	0
	GR 2	0	4	**8**	**9**	0	0
(19) Le fait d'étudier le poème	GR 1	0	1	**11**	**9**	0	0

Grass auparavant, m'a aidé à me lancer dans l'écriture.	GR 2	0	1	**7**	**13**	0	0
(20) L'image m'a aidé à trouver l'inspiration.	GR 1	5	6	5	5	0	0
	GR 2	6	**8**	3	4	0	0
		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(21) La séquence sur la poésie m'a donné envie de découvrir plus de poèmes en anglais.	GR 1	0	**9**	**10**	2	0	0
	GR 2	0	4	**12**	5	0	0
(22) L'expérience d'écriture m'a donné envie de lire plus de poésie en français.	GR 1	2	3	**12**	4	0	0
	GR 2	0	1	**8**	**12**	0	0
(23) L'expérience d'écriture m'a donné envie de lire plus de poésie en anglais.	GR 1	1	5	**12**	2	1	0
	GR 2	0	2	**10**	**9**	0	0
(24) L'expérience d'écriture m'a donné envie d'écrire de la poésie en français pour mon propre plaisir.	GR 1	1	3	**11**	6	0	0
	GR 2	1	2	3	**15**	0	0
(25) L'expérience d'écriture m'a donné envie d'écrire de la poésie en anglais pour mon propre plaisir.	GR 1	1	2	**12**	6	0	0
	GR 2	0	3	5	**13**	0	0
(26) Je pense que l'expérience d'écriture permet de devenir un meilleur lecteur de poésie.	GR 1	5	**10**	2	2	2	0
	GR 2	2	**10**	**8**	1	0	0

(27) Mon opinion sur la poésie a changé positivement.	GR 1	1	**8**	**9**	2	1	0
	GR 2	1	**7**	**11**	2	0	0
(28) La poésie en anglais ne m'attire toujours pas.	GR 1	2	4	5	**9**	0	1
	GR 2	4	**7**	**6**	4	0	0
Je n'ai pas participé à ce concours (en français ou autre langue) parce que …		Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Pas vraiment	Pas du tout vrai	Réponses écartées	Non-réponses
(29) cela ne m'intéressait pas.	GR 1	0	4	**8**	**7**	1	1
	GR 2	5	**7**	**7**	2	0	0
(30) je ne me sentais pas capable de le faire, bien que j'en aie eu envie.	GR 1	0	2	**10**	**7**	1	1
	GR 2	0	3	**9**	**9**	0	0
(31) le délai était trop court.	GR 1	1	5	5	**10**	0	0
	GR 2	0	3	**7**	**11**	0	0
(32) je n'étais pas inspiré par le sujet.	GR 1	**7**	6	4	2	0	2
	GR 2	4	5	6	6	0	0
(33) je n'avais pas envie que les autres lisent ce que j'ai à dire.	GR 1	4	5	6	5	0	1
	GR 2	3	2	4	**12**	0	0

(34) Autre :

GR 1 : « Je n'avais envie de participer au concours.//Je ne sentais pas que je devais le faire.// Je suis en train d'essayer de finir un poème pour le concours. »

GR 2 : « J'aime bien écrire des chansons, du rap (freestyle), même si je suis nul. Je crois que ça a un rapport. »

II. (35) Souhaitez-vous apporter des précisions ou commenter davantage une des vos réponses ?

11 réponses pour le groupe 1 et 5 réponses pour le groupe 2 (voir annexe 39).

III. (36) Auriez-vous des suggestions pour aborder la poésie en cours d'anglais d'une manière intéressante?

8 réponses pour le groupe 1 et 6 réponses pour le groupe 2 (voir annexe 39).

IV. (37) Quel souvenir gardez-vous de cette séquence ? Que pensez-vous avoir appris ?

19 réponses pour le groupe 1 et 16 réponses pour le groupe 2 (voir annexe 39).

8.3.2. Analyse

8.3.2.1. Appréciation et implication

Selon les réponses à l'item 7, l'intervention sur la poésie dans son ensemble serait positivement accueillie par 17 apprenants du groupe 1 et 15 du groupe 2 (la grande majorité des élèves dans les deux groupes). Ceux qui l'ont « tout à fait » appréciée sont plus nombreux dans le groupe 1 (6 élèves) que dans le groupe 2 (2 élèves), dans lequel les avis positifs sont plus modérés (13 élèves disent plutôt bien aimer la séquence). Ce bilan confirme une meilleure réception de l'intervention par le groupe 1, qui a montré dès le début une plus grande « sensibilité littéraire », des attitudes plus positives à l'idée de travailler sur la poésie, et vis-à-vis de l'apprentissage de la L2, ainsi qu'un niveau de L2 plus avancé dans l'ensemble.

Parmi les activités proposées, celles qui semblent avoir suscité la meilleure adhésion sont : le projet d'écriture (dans l'item 13, plus de 80% des apprenants dans chaque groupe se déclarent impliqués dans le projet ; 17 dans le groupe 1 et 18 dans le groupe 2), le travail sur le thème « *Street art and poetry* » (15 appréciations positives dans le groupe 1 et 14 dans le groupe 2 pour l'item 9), ainsi que l'activité de partage d'un texte poétique personnel (15 appréciations positives dans le groupe 1 et 13 dans le groupe 2 pour l'item 8).

En comparaison, la réflexion sur la poésie à partir des citations est un peu moins appréciée, bien que plus de la moitié des élèves dans chaque groupe ait trouvé ce travail intéressant (14 appréciations positives dans le groupe 1 et 12 dans le groupe 2). En revanche, l'étude individuelle du poème *Grass*, travaillé en autonomie guidée (texte choisi par l'enseignant), n'a été jugée intéressante que par 8 élèves de chaque groupe (un peu plus d'un tiers).

8.3.2.2. Projet d'écriture

Outre l'implication importante dans le projet, qui peut être considérée comme un indicateur d'acquisition (V. Cook, 2008, cité par Bozhinova et al., 2017 ; cf. 2.6.2.5.), l'activité a été jugée comme enrichissante (item 12) par la totalité des élèves du groupe 1 et 16 élèves (la grande majorité) du groupe 2. Cela pourrait témoigner de la valeur reconnue à cette activité, facteur important de l'investissement/motivation (Viau, 2000 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018 ; cf. 2.6.2.3.). Comme l'exprime un des élèves dans la question Q III (item 36) : « C'était bien justement le fait qu'il y ait quelques travaux pratiques car étudier la poésie tout le temps sans en écrire, serait pour moi un peu lassant » .

Nous avons vu dans l'étude 2 (qui a aussi abordé l'écriture poétique, bien que dans une moindre mesure) combien l'inspiration a été évoquée comme le frein principal pour se lancer dans l'écriture créative (cf. 7.3.2.). Dans l'étude 3, le manque d'inspiration est aussi la première raison donnée par le groupe 1 (13 élèves) et la deuxième par le groupe 2 (9 élèves) pour expliquer l'absence de participation au concours de poésie. Toutefois, dans le projet de l'étude 3, l'image aurait facilité l'écriture créative de 11 élèves du groupe 1 et encore plus pour ceux du groupe 2 (14 élèves), ayant probablement plus de difficultés dans la tâche. Le potentiel de l'image en tant que déclencheur de l'écriture poétique peut être considéré comme significatif.

Cependant, il est à noter que le fait d'avoir travaillé sur la poésie auparavant, y compris sur le poème *Grass*, n'a pas été perçu comme une aide importante à l'écriture.

Enfin, la dimension sociale de la tâche n'a pas eu, selon les déclarations des élèves, un grand impact sur la motivation. Plus de 70% des élèves dans chaque groupe dit ne pas avoir pensé aux lecteurs possibles lors de l'écriture, et la majorité (15 élèves dans le groupe 1 et 12 dans le groupe 2) répond négativement à l'item « Il était motivant, pour écrire, de savoir que mon texte serait lu par les élèves d'une autre classe.». Pour expliquer la différence entre les deux groupes, nous pouvons supposer que c'est le groupe 2, moins enclin au travail sur la poésie, qui avait le plus besoin d'une motivation extérieure sous forme d'une finalité sociale de la tâche. Rajoutons toutefois que, dans le cas d'une écriture poétique personnelle qui peut relever de l'intime, le fait de partager le texte avec d'autres lycéens pourrait provoquer de la gêne. Selon les déclarations recueillies (item 16), 6 élèves du groupe 1 et 3 élèves du groupe 2 éprouveraient ce type de gêne. Le moindre nombre d'élèves dans le groupe 2 pourrait s'expliquer par une implication plus scolaire et moins personnelle dans l'écriture. Par ailleurs, parmi les raisons pour lesquelles les élèves n'ont pas participé au concours de poésie du lycée,

l’item « je n’avais pas envie que les autres lisent ce que j’ai à dire » a été retenu par 9 élèves du groupe 1 (deuxième raison donnée) et 5 élèves du groupe 2.

Un projet d’écriture poétique suscitant une forte implication personnelle n’est pas forcément le mieux adapté à une finalité sociale de la tâche.

8.3.2.3. Impact de l'intervention

1) Impact déclaré sur le rapport à la poésie (analyse des échelles d'attitude)

La grande majorité des élèves du groupe 2 (17 élèves soit 80,9%) déclare que la séquence sur la poésie ne leur a pas donné envie de découvrir plus de poèmes en anglais. Ce chiffre est légèrement plus bas, mais comparable à ceux de l'étude 2. Pour rappel, 21 élèves (87,4% des sondés) dans le groupe A et 18 élèves (81,7%) dans le groupe B de l'étude 2 ne réclamaient pas l'étude de plus de poèmes. Par contre, dans le groupe 1 de l'étude 3, ce même indicateur est bien plus bas : 12 élèves (57,1%).

Toutefois, l'intervention a au moins suscité un certain intérêt pour l'étude de plus de poèmes en anglais pour 9 élèves du groupe 1 et 4 élèves du groupe 2. Il s'agit cependant d'un intérêt modéré car aucun élève n'a coché la case « tout à fait ».

D'autres indicateurs montrent que les effets de l'intervention de l'étude 3 seraient plus importants que ceux de l'étude 2. Pour l'item « La poésie en anglais ne m'attire toujours pas » 22 élèves groupe A (90%) et 14 élèves du groupe B (63,2%) de l'étude 2 cochaient « tout à fait vrai » ou « plutôt vrai ». Dans l'étude 3, ils sont 6 dans le groupe 1(30%) et 11 dans le groupe 2 (52,3%). De même, si, dans l'étude 2 l'opinion sur la poésie a changé positivement pour 9 élèves du groupe B (40%) et pour seulement 1 élève du groupe A (4,5%), dans l'étude suivante (3), cela semble plus favorable pour 9 élèves du groupe 1 (45%) et 8 élèves du groupe 2 (38,1%). Précisons que, pour certains élèves, cette opinion était déjà positive, comme ils le notent parfois dans les questions ouvertes.

D'une manière générale, et bien qu'il existe des divergences méthodologiques et contextuelles entre les deux études, nous concluons que l'intervention de l'étude 3 a eu un impact plus important sur l'évolution des attitudes favorables et des représentations liées à la poésie que l'étude 2.

Quant à l'impact de l'expérience de l'écriture, mesuré uniquement dans l'étude 3, elle aurait surtout provoqué chez un petit groupe d'élèves (6 dans le groupe 1 et 2 dans le groupe 2) une envie de lire plus de poèmes en L2 anglais. D'ailleurs, les élèves sont assez nombreux à admettre que « l'expérience d'écriture permet de devenir un meilleur lecteur de poésie » (15 dans le groupe 1 et 12 dans le groupe 2). Bien que nous ne nous appuyions que sur du déclaratif, les résultats vont tout à fait dans le sens de ce qu'avancent certains auteurs qui évoquent l'écriture comme un moyen pour former des lecteurs (Lançon, 2002 ; Médioni, 2005 ; cf. 3.4.3.).

En revanche, l'impact de l'expérience de l'écriture poétique en L2 serait moindre sur l'envie de lecture de poèmes en L1, et encore plus faible sur une envie d'écriture pour le plaisir (en L1 et en L2). D'ailleurs, comme c'était aussi le cas dans l'étude précédente, aucun élève des deux groupes n'a participé au concours de poésie en L2 anglais ; cependant deux élèves du groupe 1 y ont contribué par des poèmes en français. D'autre part, l'étude 3 montre que moins d'élèves cochent le manque d'intérêt pour le concours comme raison de l'absence de participation par rapport à l'étude 2. En effet, dans l'étude 3, c'est le cas pour 4 élèves (21,1%) dans le groupe 1 et 12 (57,1%) dans le groupe 2, contre 16 élèves (72,6%) dans le groupe A et 13 (59%) dans le groupe B dans l'étude 2.

2) Perception de la valeur de l'intervention (analyse de la question ouverte Q IV, item 37, « Quel souvenir gardez-vous de cette séquence ? Que pensez-vous avoir appris ? »)

Bien que tous les élèves n'aient pas répondu à cette question (sur le total de 21 questionnaires dans chaque groupe, nous n'avons recueilli que 19 réponses dans le groupe 1 et 16 réponses dans le groupe 2), il est à noter qu'aucune appréciation n'est franchement négative (cf. tableau 67). Quelques élèves expriment les limites de l'intervention de leur point de vue, mais ces propos relèvent plutôt d'un bilan mitigé. Par exemple, 3 élèves ne pensent pas avoir appris quelque chose « de spécial », mais gardent néanmoins un bon souvenir de la séquence.

Tableau 67 : Réponses à l'item 37 du post-questionnaire de l'étude 3.

GR1 (N=21 ; 19 réponses)	GR 2 (N= 21 ; 16 réponses)
J'ai appris… - du nouveau vocabulaire (6 occurrences) - l'écriture en anglais (4 occurrences) - de nouvelles constructions de phrases (2 occurrences) - d'autres poèmes, qui enrichissent la culture, tout comme les auteurs de ces poèmes (2 occurrences) - à aimer la poésie en langue différente de celle que nous connaissons - une nouvelle approche de la poésie - qu'il ne faut pas baisser les bras - que la poésie se trouvait un peu partout.	**J'ai appris…** - du vocabulaire (7 occurrences) - l'écriture de la poésie (2 occurrences) - avoir enrichi ma façon d'écrire mes phrases en anglais (2 occurrences) - découvrir quelques auteurs et œuvres de poésie anglaise (2 occurrences) - je pense avoir appris à analyser un poème - à développer notre anglais plus facilement en s'exprimant sur un thème qui nous plaisait. - à avoir plus d'inspiration - que chacun a ses goûts poétiques car la poésie vient de notre pensée et chacun a sa propre façon de penser - Cette séquence permettrait de regarder la poésie anglaise avec plus de connaissances.

Ce qui a été apprécié/Ce qui a marqué	Ce qui a été apprécié/Ce qui a marqué
- Ecrire un poème était vraiment sympa// Je pense que le souvenir qui me restera le plus en tête c'est le moment où j'ai dû réfléchir pour les rimes, chercher de synonymes et surtout : l'écriture//J'ai aimé le projet du poème, surtout l'écriture d'invention qui permet de s'exprimer ou d'avoir une autre vision// j'ai trouvé assez intéressant de faire notre propre poème// Le projet d'écrire son propre poème accompagné d'une image que nous choisissons était bien. - Je me rappelle avoir particulièrement aimé analyser et découvrir les petites phrases de « *Street Art* ». - J'ai gardé en souvenir quelques citations que j'aime bien - Un assez bon souvenir de partage quand on a fait découvrir aux autres des textes, chansons, citations que nous aimons. - C'était plutôt sympa d'échanger avec l'autre classe. - J'ai bien aimé le fait de travailler en autonomie dans la salle info et d'échanger en même temps avec ses camarades. - Le souvenir que je garde de cette séquence est la poésie *Grass*. - Cela m'a rappelé le temps ou j'écrivais des poésies dans mon club. - Séquence très intéressante et intuitive/ Cette séquence était moins classique que les autres et elle nous laissait plus de libertés et elle a fait travailler notre imagination ce qui est une bonne chose.	- Je me rappelle du travail de création de la poésie// Je me souviens avoir fait une poésie avec une image//Je garde le souvenir du poème que nous avons inventés car j'y ai pris du plaisir avec un sujet qui me tenait à cœur, j'ai vraiment pu m'exprimer. - Aussi le street art que j'ai bien aimé car cela s'adresse plus aux jeunes// Même si je n'aime pas la poésie, cette séquence m'a un peu intéressé, mais plus sur le street art et la musique.
Limites/bilan mitigé/regrets	**Limites/bilan mitigé/regrets**
-Je n'ai rien appris de spécial scolairement mais l'expérience était agréable puisque je n'avais jamais étudié la poésie anglaise auparavant. - C'est dommage de ne pas avoir pu écrire plusieurs poèmes notés. - Elle était enrichissante mais le fait d'avoir le même sujet en français et en anglais était un petit peu lourd à la fin (le hasard fait mal les choses).	-Je n'ai rien appris de plus sur la poésie. Mais néanmoins cette séquence était plutôt un moyen de relâchement et de ne pas travailler « vraiment ». - Un bon souvenir, mais je n'ai rien appris de plus que la poésie française. -Je ne pense avoir appris autre que du vocabulaire car pour moi la poésie peut être la même sous n'importe quelle langue. - Je pense que je n'ai pas un assez bon niveau d'anglais pour étudier des poésies en anglais, c'est intéressant mais c'est dur de comprendre tout bien.

Quand les élèves expriment ce qu'ils ont appris, les réponses varient, mais certains éléments reviennent plus souvent que d'autres, et notamment l'enrichissement lexical (13 occurrences en tout), l'écriture (poétique ou non, 6 occurrences), la construction des phrases (4 occurrences) et la découverte des poèmes/auteurs (4 occurrences).

Mis à part ces apports langagiers et culturels, qui viennent au premier plan, certains élèves expriment l'enrichissement de leur rapport à la poésie (4 occurrences) : « J'ai appris à aimer la poésie en langue différente de celle que nous connaissons. », « Je pense avoir appris que la poésie se trouvait un peu partout », « J'ai appris une nouvelle approche de la poésie », « J'ai appris que chacun a ses goûts poétiques car la poésie vient de notre pensée et chacun a sa propre façon de penser. ». Ces propos laissent penser que l'intervention proposée a pu entraîner des modifications dans les représentations de la poésie de certains élèves (cf. 2.6.3.).

Dans l'ensemble de l'intervention, c'est le projet d'écriture poétique qui aurait le plus marqué les apprenants (7 occurrences en tout). Le travail sur le thème « *Street art and poetry* » (3 occurrences) revient également comme activité appréciée car, comme le dit un des élèves « cela s'adresse plus aux jeunes », ce qui pourrait être un indicateur de la ZPD des apprenants (cf. 2.1.4.3.) ou de leur « horizon d'attente » (cf. 1.6.11.). Par ailleurs, ces résultats confirment ceux de l'analyse des échelles d'attitude (voir *supra*).

De même, en cohérence avec les réponses relatives à l'échelle d'attitude, dans la question ouverte en guise de bilan, certains élèves expriment un grand degré d'implication dans le projet d'écriture. Cela est intéressant aussi bien du point de vue du développement langagier/linguistique (V. Cook, 2008, cité par Bozhinova et al., 2017 ; cf. 2.6.2.5.) que du point de vue du développement de la compétence symbolique (Kramsch, 2006 ; cf. 3.1.2.2.).

> « Je pense que le souvenir qui me restera le plus en tête c'est le moment où j'ai dû réfléchir pour les rimes, chercher de synonymes et surtout : l'écriture. »
>
> « J'ai aimé le projet du poème, surtout l'écriture d'invention qui permet de s'exprimer ou d'avoir une autre vision. »
>
> « Je garde le souvenir du poème que nous avons inventés car j'y ai pris du plaisir avec un sujet qui me tenait à cœur, j'ai vraiment pu m'exprimer. »

La liberté quant au choix du sujet et de la forme du texte poétique, soutenue par la co-présence d'une image, n'a pas été pointée comme frein à l'expression. Bien au contraire, selon les dires d'un élève : « Le fait de pouvoir choisir une image nous-mêmes pour inventer un poème était une bonne idée, cela permettait de ne pas avoir de réelles restrictions de choisir son

propre thème. », ce qui évoque le rôle de l'autodétermination dans le processus motivationnel (Lieury, 2010 ; cf. 2.6.2.3.).

A l'image du caractère « extraordinaire » de la poésie, la séquence dans son ensemble est aussi souvent perçue comme différente des autres : « séquence très intéressante et intuitive », « cette séquence était plutôt un moyen de relâchement et de ne pas travailler « vraiment » », « cette séquence était moins classique que les autres et elle nous laissait plus de libertés et elle a fait travailler notre imagination ce qui est une bonne chose ».

Le grand degré de souplesse dans la forme de l'intervention a été souvent apprécié, bien que cela ne convienne pas à tous, comme le précise un des élèves : « on a étudié différents types de poèmes ou expression de la poésie, du coup je me suis senti un peu perdu ». Pour d'autres, la cohérence de l'ensemble a été plus facilement perçue : « j'ai bien aimé la manière d'arriver à la poésie », « je pense que la séquence était assez bien structurée pour que l'on trouve intéressante ».

8.3.2.4. Suggestions des élèves

Les suggestions des élèves, exprimées après l'intervention, se caractérisent par une grande diversité, tout comme la variété des sensibilités et goûts repérée dans la pré-enquête.

D'une part, dans les réponses à la question Q III (voir *supra*), certains élèves confirment à nouveau leur intérêt pour des formes plus contemporaines de poésie, probablement plus proches de leur univers : « je trouve intéressant de parler du rapport entre le street art et la poésie », « le fait de travailler sur le street art et sur la musique est plus intéressant que la poésie normale ». Par ailleurs, certains semblent sensibles à l'enrichissement culturel par des textes plus communément partagés, plus « connus » : « utiliser des textes plus connus serait plus intéressant », « s'imprégner d'une poésie connue en fonction de chaque élève ». Reste à savoir si par « connus », ils entendent des textes patrimoniaux ou des textes plus populaires et plus connus des élèves, autrement dit plus proches de leur ZPD (cf. 2.1.4.3.).

D'autre part, une hétérogénéité des formes poétiques est suggérée : « aborder la poésie avec différents styles et genres de poèmes (romantique, aventure …) ainsi que différentes époques » ou comme cela a déjà été exprimé plus haut, aborder les poésies « en fonction de chaque élève », donc de manière plus individualisée.

Nous notons également une certaine prédilection pour une approche transdisciplinaire et transartistique : « essayer d'avoir un projet 'd'histoire des arts' autour de la poésie (chercher des tableaux, chansons etc. qui ont des similitudes et les mettre en commun », « utiliser une

approche avec des sujets actuels ou des œuvres actuelles, dérivées de films, musiques ou livres connus et appréciés, c'est ce qui marche avec moi personnellement et avec beaucoup d'entre nous aussi je pense », « peut-être avec des vidéos », « peut-être la poésie en chanson ». Le tissage de liens entre différentes formes artistiques ou disciplines, ainsi qu'entre le contemporain et le passé, caractéristique des approches par le projet, et soutenu par la recherche (cf. 3.3.1.3.), rejoint la perception positive des élèves.

Enfin, quelques élèves mentionnent différentes formes de la dimension sociale que pourrait prendre un travail sur la poésie : « les présenter anonymement et voter pour la meilleure pour ensuite les exposer dans un endroit du lycée », « avec une autre classe », « c'est aussi intéressant de créer son propre texte en groupe ». Ces propos, qui correspondent, d'ailleurs, à ce qui a été proposé dans l'intervention, confirment ainsi ce que la recherche avance au sujet du potentiel motivationnel des interactions et de la valeur sociale des situations d'apprentissage (cf. 2.6.2.).

8.4. Conclusion – synthèse

L'étude 3, que nous venons de présenter, nous a permis de nous intéresser à la spécificité d'une tâche d'écriture poétique dans un contexte donné ainsi que de poursuivre l'exploration du rapport des apprenants adolescents à la poésie. Plus précisément, la présente étude s'est donné pour objectif de poursuivre quatre questions de recherche :

Q1 : Dans quelle mesure une tâche d'écriture créative poétique peut-elle contribuer à la fois au développement langagier et à la sensibilisation à la spécificité du langage poétique ?

Q2 : Quel rapport les apprenants entretiennent-ils avec la poésie ?

Q3 : Une approche plurielle, réflexive et créative de la poésie peut-elle avoir un impact sur le rapport des apprenants à la poésie ?

Q4 : Comment les apprenants perçoivent-ils différents poèmes et les activités afférentes ?

Dans les propos d'élèves, quand ils ont été invités à exprimer ce que la tâche d'écriture poétique leur a permis d'apprendre, les apports non linguistiques, telle la prise de conscience de la spécificité de l'écriture de ce type, sont évoqués plus fréquemment que les apports linguistiques.

L'analyse thématique des écrits montre que plus de la moitié des poèmes évoque un état

émotionnel de l'homme, qui peut rejoindre les thèmes des relations humaines ou de la nature. De plus, certains élèves ont choisi, par le biais de cette tâche d'écriture, de mettre en mots une expérience personnelle intime, souvent douloureuse (ex. l'abandon par un père, la mort d'un proche, la solitude …). Les commentaires recueillis confirment un important investissement affectif dans l'écriture (6 occurrences), qui devient l'expression de soi. Ainsi, l'écriture poétique se montre très adaptée et pertinente pour sensibiliser les élèves aux aspects subjectifs et symboliques des langues et de leur acquisition (Kramsch, 2009 ; cf. 2.2.2.).

D'un point de vue linguistique, l'écriture poétique stimule chez les apprenants une attention accrue au choix des mots (cf. 1.2. et 1.3.), y compris à la forme sonore (dans la recherche des rimes ou des jeux de sonorités, correspondant à l'image dominante de la poésie des apprenants) ; elle mobilise un lexique précis et souvent moins courant (items à fréquence basse). Le lexique du champ sémantique des sentiments et des émotions est particulièrement bien représenté. Par ailleurs, l'enrichissement lexical est le plus souvent mentionné spontanément quand on demande aux élèves d'exprimer ce qu'ils ont appris lors de l'intervention dans son ensemble. L'investissement affectif dans l'écriture de nature subjective favorise probablement un traitement des ressources langagières mobilisées en profondeur, ce qui contribue à l'acquisition (cf. 2.4.2.6.). De plus, elle active un phénomène d'intertextualité, y compris générique (cf. 1.6.2.), qui peut servir de tremplin pour réinvestir des bribes de paroles de chansons connues des apprenants, ou d'autres formes poétiques inscrites en mémoire.

Enfin, l'expression poétique semble être une forme d'écriture en L2 accessible à tous (cf. 3.4.3. et 3.5.2.2.), qui permet de valoriser une mobilisation langagière spécifique, et qui n'a pas pour finalité de répondre aux critères habituellement appliqués à l'évaluation de la production écrite (ex. exigences de longueur ou de complexité et de variation syntaxique).

Les commentaires en retour par un tuteur, qui peuvent accompagner le processus d'écriture poétique seront spécifiques, en ce qu'ils devront tenir compte de la particularité du langage poétique (ex. la figure de la personnification ou d'anastrophe). Ainsi, quelques « séquences potentiellement acquisitionnelles » recueillies montrent que ces retours peuvent à la fois sensibiliser à la spécificité du langage poétique et en même temps stimuler une métaréflexion (Lazar, 1993 ; H.G. Widdowson, 1975 ; cf. 3.1.2.3.), qui elle-même favorise le développement langagier (Bozhinova, 2016 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018 ; cf. 2.3.).

En outre, une tâche d'écriture sensibilisant aux enjeux qui sous-tendent une création de type poétique, semble une bonne manière de préparer les élèves à la lecture. La grande majorité des élèves sondés déclarent que « l'expérience d'écriture permet de devenir un meilleur lecteur

de poésie ». Ainsi, l'appui sur l'action dans les apprentissages, le fondement de l'approche par les tâches (cf. 2.3.3.), contribuerait au développement des compétences de réception, en accord avec les postulats de certains didacticiens (Lançon, 2002 ; Médioni, 2005 ; cf. 3.4.3.).

À l'instar de l'étude précédente, l'étude 3 met à nouveau en évidence des disparités entre deux groupes d'apprenants, au-delà des différences individuelles.

Le groupe 1, aux compétences en L2 plus avancées et appréciant davantage son apprentissage, manifeste une plus grande sensibilité littéraire et, dans l'ensemble, des attitudes initiales plus positives envers la poésie. Cependant, dans les deux groupes, la plupart des attitudes envers la poésie, mesurées par le pré-questionnaire, ne peuvent pas être qualifiées de clairement positives ou négatives, comme c'était le cas dans l'étude 2. Elles sont plutôt mitigées ou ambivalentes. On perçoit que le rapport à la poésie a été forgé essentiellement par l'école (cf. Denizeau & Nony, 2002 ; voir 3.5.1.1.). La représentation formelle dominante semble être celle de la poésie rimée, « la vraie poésie », que plus de la moitié d'élèves cherche à reproduire (au moins dans une certaine mesure), dans le projet d'écriture. L'apprentissage par cœur et la récitation, souvent liés aux souvenirs de l'école primaire ou du collège, sous-tendent les attitudes négatives ou sont évoqués comme posant problème (10 occurrences repérées ; cf. Delas, 1995 ; voir 3.4.2.). Ce sont d'autres points de convergence avec l'étude précédente. Les élèves ont très peu d'expérience de la poésie en L2 anglais. Certains la perçoivent comme pouvant ajouter de la difficulté à l'apprentissage de la langue, d'autres se montrent ouverts, voire curieux, quant à son apport.

Pour la majorité des élèves, l'intervention n'a pas donné envie de découvrir plus de poèmes en anglais, bien qu'elle aurait suscité une certaine appétence pour un petit groupe (13 élèves en tout).

L'impact positif sur le rapport des apprenants à la poésie, mesuré par une échelle d'attitude, semble avoir été plus grand dans le groupe 1 et, dans l'ensemble, plus important que dans le cas dans l'étude précédente. De plus, certains élèves expriment spontanément l'enrichissement de leur rapport à la poésie (4 occurrences), qui se traduit par une modification des représentations initiales.

La grande majorité des élèves dans les deux groupes a exprimé une appréciation positive de l'intervention dans son ensemble. Toutefois, on note une meilleure réception par le groupe 1. Parmi les activités appréciées par l'ensemble des élèves on trouve le projet d'écriture créative (avec le rôle facilitateur de l'image), le travail sur le thème « *Street art and poetry* » et l'activité de partage d'un texte poétique de son choix, apporté en classe. L'activité qui proposait une

réflexion sur la spécificité de la poésie a été jugée intéressante, mais n'a pas fait partie des plus plébiscitées.

L'intérêt globalement faible des élèves pour le partage de leurs écrits poétiques (concours ou échange), malgré quelques propos allant dans le sens contraire, indique que la valeur de l'engagement dans ce genre textuel ne dépend pas forcément des lecteurs potentiels. En revanche, comme toute autre tâche de production écrite, l'écriture poétique peut être réalisée de manière collaborative (la moitié des élèves a choisi de travailler en binômes), d'autant plus si le besoin est ressenti de stimuler le travail sur le sens ou permettre l'entraide face à la difficulté (le cas du groupe 2). Autrement dit, l'écriture poétique nous semble pouvoir s'appuyer de manière efficace sur les bénéfices des interactions dans l'apprentissage (cf. 2.3.2.).

Chapitre 9 Discussion générale

Les trois études qui ont constitué ce travail de recherche avaient des objectifs différents, mais étaient également traversées par des questionnements partagés. Que retenir de ces résultats variés et comment les mettre en perspective par rapport aux questions de recherches qui ont guidé le travail de terrain, et plus largement, quant à l'interrogation de départ concernant le *pourquoi* et le *comment* de la poésie en classe de langue ?

Nous commencerons par une analyse des points les plus saillants, à nos yeux, des types d'activités sous-tendus par ces trois études. Puis, nous examinerons des questions transversales, et notamment celles du rapport des apprenants à la poésie et de l'évolution de ces données. Nous interrogerons ensuite les pistes que ces recherches amènent, articulant la théorie et l'empirie. Nous reviendrons, pour finir, sur les principales limites du travail dans son ensemble, afin de mesurer la portée de nos conclusions et de les placer dans un contexte méthodologique dont on saura estimer la valeur.

9.1. Des principaux résultats aux pistes pédagogiques

9.1.1. À propos des activités de mise en voix et de mémorisation

9.1.1.1. Dilemme du par cœur

Dans l'étude 1 plusieurs résultats convergent pour suggérer un impact positif des activités de mise voix des poèmes, avec ou sans mémorisation intentionnelle, sur le développement langagier dans son aspect lexical. Ainsi, la spécificité de la poésie (des textes destinés à être relus, à attirer l'attention sur la forme langagière et à s'inscrire dans la mémoire) peut servir l'acquisition de la langue, et plus particulièrement celle du lexique au sens large, reposant sur des processus mémoriels.

Toutefois, la mémorisation intentionnelle en vue de la récitation en classe (diction ou interprétation), évoque, pour beaucoup d'élèves, de mauvais souvenirs de l'école primaire et n'est souvent pas perçue comme une expérience positive. Les résultats obtenus par le biais des

questionnaires des trois études vont dans le sens des remarques de Delas (1995, cité par Lançon, 2002) sur le sujet. Ainsi, même si certains avantages semblent évidents sur le plan acquisitionnel, l'activité pourrait, pour certains élèves, s'avérer contreproductive vis-à-vis de leur rapport à la poésie, car cela renforcerait des expériences négatives. Au vu de notre problématique centrée sur la relation réciproque entre développement langagier et enrichissement du rapport à la poésie, des activités obligatoires de mise en voix avec mémorisation intentionnelle peuvent poser question. Le mieux serait de rechercher des modalités de mise en voix qui ne desservent pas l'image que les élèves se font de la poésie. En ce qui concerne la mémorisation, elle peut être non intentionnelle, résultant de lectures répétées. Elle peut être aussi intentionnelle, mais proposée aux élèves selon des modalités plus susceptibles de produire des expériences positives. À l'instar des propositions des didacticiens en L1 français (cf. Lançon, 2002), il est possible d'envisager des mémorisations au choix (choix de textes ou parties de textes), des mémorisations optionnelles, présentées comme un défi ou un bonus. Aussi, pour éviter l'expérience stressante et redoutée de la récitation devant la classe (au moins pour certains élèves), les outils technologiques (les TIC) peuvent permettre des alternatives sous forme d'enregistrements audio ou vidéo. Ces outils peuvent, de surcroît, offrir des possibilités de réalisation de tâches ou projets valorisant le sens ou l'attrait de l'activité. Ainsi, on réciterait un poème non seulement parce que c'est dans sa nature d'être « incarné », mais aussi, par exemple, pour réaliser un objet multimedia et multimodal, liant le texte énoncé, son et/ou image, et pour le communiquer aux autres, si on le souhaite (ex. sur le blog de la classe).

9.1.1.2. Mise en scène collaborative

La tâche collaborative de la mise en voix et de la mise en scène du poème *I think my Dad is Dracula* s'est avérée particulièrement efficace en termes d'impact sur l'acquisition lexicale (pour le lexique de reconnaissance et de production). Elle a aussi contribué à la perception positive du texte et a été vécue comme facile. Comme les apports théoriques le suggèrent, l'ajout du codage gestuel au codage verbal et visuel a pu favoriser la mémorisation.

Si nous adhérons à une conception dynamique du poème, à travers les notions de performance, d'événement ou du « geste lyrique » (Attridge, 2004 ; Rabaté, 2013, cf. 1.5.5.), des mises en scène de poèmes, individuellement ou à plusieurs, ont tout leur sens. Le fait d'accomplir la tâche en groupe peut s'avérer motivant, et peut aussi, potentiellement, désinhiber et entraîner vers l'action les adolescents moins à l'aise avec l'expression corporelle ; des

adolescents qui n'oseraient pas s'impliquer dans une performance individuelle. Pour ce type d'activité, certains textes poétiques peuvent être particulièrement adaptés. Les textes poétiques narratifs, avec des éléments d'action dramatique, comme *I think my Dad is Dracula,* ou des ballades, qui sont proches de la tradition narrative orale, semblent bien convenir aux tâches de mise en voix avec l'action. « *Through implications of context, a lyric composition may contain elements of a dramatic action ; that is, it may imply not just a single static situation, but a sequence of situations or events* » (Leech, 1980, p. 199).

De surcroît, la mise en scène d'un texte implique la possibilité d'avoir recours à des accessoires et le jeu d'acteur peut stimuler la créativité des élèves ; ceci trouverait un écho dans la motivation d'innovation (D. Favre, 2015, cf. 2.6.2.1.) caractéristique des adolescents. La mise en scène collaborative pourrait se réaliser devant un public, mais également, par l'intermédiaire d'outils technologiques, et donner lieu à un projet multimédia (voir *supra*).

9.1.1.3. Donner la voix au poème

Enfin, la mise en voix des textes poétiques peut être appréhendée de manière plus simple qu'au travers d'une performance destinée à un public relativement large (ex. devant un groupe-classe). Chercher l'oralité dans les poèmes peut se faire individuellement, en binômes ou en petits groupes (comme dans plusieurs cas dans les études 1 et 2), et à différentes étapes de la rencontre avec un texte.

Il peut s'agir de l'oralisation-découverte (quand la première entrée dans le texte se fait par le biais de la mise en voix) ou de l'oralisation-diction (quand la mise en voix clôt un travail sur la compréhension/interprétation du texte). Les deux démarches sont possibles. Dans le premier cas, il serait préférable que la difficulté lexicale du texte ne soit pas trop élevée. L'intérêt pour un apprenant de trouver des mots connus dans un contexte « poétique », lui permettrait d'être confronté à la pluralité des significations propres à la poésie, mais aussi, d'approfondir sa connaissance de mots qui ont peut-être, dans le texte donné, un usage autre que celui rencontré auparavant (cf. 2.4.2.7.). De plus, l'accessibilité linguistique d'un poème, nuancerait l'image d'une poésie supposée particulièrement difficile à comprendre (cf. enquête de Décuré, 2001, voir 3.5.2.1.).

Dans nos études 1 et 2, nous n'avons pas incité les élèves à entrer dans un texte par le biais de l'oralisation ; cependant, le choix différent d'un groupe dans l'étude 2 montre que cette piste est possible, rejoignant le point de vue des didacticiens de la poésie en L1 français.

Comme « la voix du poème est une voix plurielle » (S. Martin, 2002, p. 95), l'enjeu dans les deux situations serait de chercher les différentes voix du poème, ou chercher sa voix personnelle à donner au poème. Pas forcément le ton (S. Martin, 2002), mais la voix, dans une articulation personnelle corps-langage. Par ce biais, et bien que le texte soit écrit par quelqu'un d'autre, l'apprenant peut prêter sa subjectivité à un texte en langue étrangère (cf. Kramsch, 2009).

9.1.2. À propos des activités de partage de la réception des poèmes

9.1.2.1. Commenter ou ne pas commenter

Nous avons vu dans l'étude 3 que l'activité de partage de la réception des poèmes peut, en fonction des textes et des consignes, ne pas donner lieu à des échanges élaborés (ex. texte *This is just to say*) et peut, d'une manière générale, s'avérer peu engageante pour certains élèves. Cela peut susciter plusieurs remarques.

Tout d'abord, si l'on admet que le but de ces activités n'est pas, principalement, de déclencher des interactions orales élaborées, l'objectif de tels échanges – prévus sur un temps court – serait de permettre aux élèves de se confronter ensemble à un texte poétique, non pas pour en trouver le sens par la paraphrase la plus juste (ce qu'un poème ne permet pas de faire facilement, cf. 1.6.5.), mais pour comprendre, ensemble, que ce sens peut être insaisissable.

> *... we can get students to consider paraphrases of a poem, or to write their own, not as a way of capturing its significance, but of making them aware of how elusive it is, and of drawing their attention to features of the original text that do not survive reformulation into prose.* (H.G.Widdowson, 1992, p. 89)

On pourrait objecter à une telle démarche qu'elle est trop « intellectuelle » et lui préférer une approche plus sensible (« le plaisir de lire »). Cependant, on peut aussi avancer que « l'intelligence du texte en augmente le plaisir » (Meschonnic, 1996, cité par Lançon, 2002, p. 188), et que « lire c'est ajouter du langage à du langage » (Demougin, 2001, cité par Lançon, 2002, p. 189). Bien que ce langage « ajouté » en L2 (ou en L1, si l'on assouplit le contrat didactique) puisse être très modeste et imprécis, il peut être considéré comme une pratique signifiante dans la lecture de la poésie. De plus, comme le montrent certaines situations analysées dans l'étude 3, cela peut potentiellement provoquer des échanges enrichissants qui

confrontent des lectures personnelles du même texte et également mettre en contact des élèves ayant différentes compétences de lecteur et différents rapports à la poésie. En somme, ne pas opposer « comprendre » et « sentir » nous semble une approche à privilégier, et une confrontation des lectures personnelles entre pairs, malgré ses limites, montre de nombreux avantages.

Une variante des échanges en L2, surtout pour des apprenants du niveau A du CECRL pourrait être, comme le suggère H.G. Widdowson (1992 ; voir *supra*), un appui plus important sur l'écrit. Les apprenants peuvent partir des commentaires déjà rédigés et s'accorder (ou pas) sur le plus adapté (c'est une variante plus élaborée que la consigne pour le texte *Listen*) ; ou bien ils peuvent, en amont du partage et de l'échange, rédiger individuellement de courts commentaires (de manière anonyme ou non), qui peuvent faciliter l'étape suivante.

Le problème de l'implication dans de telles activités pourrait être abordé par une réflexion en amont sur la combinaison texte-activité. Inscrire l'activité dans une tâche sociale (ex. poster un commentaire sur un site dédié à la poésie) pourrait être une piste envisageable (cf. 2.3.3. et 3.3.1.3.). Mais cela implique aussi que l'enseignant décide de donner à l'activité plus d'ampleur, ce qui prendra probablement plus de temps.

Enfin, il semble tout à fait possible que certains textes poétiques se prêtent plus à être commentés et d'autres à être plutôt approchés de manière sensible. Au final, la forme exacte de ces activités et de leurs consignes – y compris la part du « commentaire » – sera à moduler en fonction de la spécificité de chaque texte.

9.1.2.2. La question de la médiation

S'il est intéressant de « laisser agir les poèmes et les lecteurs » (S. Martin, 2010, p. 7) pour permettre aux élèves d'entrer en contact avec les poèmes sans l'intermédiaire de l'enseignant, cette démarche montre ses limites (ex. la construction du non-sens dans l'étude 2).

Un étayage/guidage de l'enseignant semble nécessaire, mais cependant préférable dans un deuxième temps, pour compléter l'exploration des apprenants collaborant en autonomie. De ce point de vue, la découverte des poèmes dans l'étude 1, avec la médiation de l'enseignant survenant très tôt, ne semble pas optimale.

Le rôle de l'enseignant-tuteur a besoin d'être réfléchi. Avec des textes plus difficiles – d'un point de vue linguistique (ex. *Leisure*), stylistique (ex. l'implicite dans *Days*) ou culturel (ex. *I, too* ou *Grass*) – il ne semble pas judicieux d'aborder la poésie « rapidement », sans consacrer un minimum du temps pour l'expliciter (ex. trouver une traduction, reformuler en L1,

apporter les connaissances culturelles), sinon on renforcera l'idée d'inintelligibilité de cette forme d'écriture, déjà bien présente dans les représentations de nombreux élèves (cf. les résultats de nos études à ce sujet et 3.5.2.1.). De plus, la médiation de l'enseignant permettra aux apprenants d'élargir le spectre des interprétations possibles, en passant de la lecture « naïve » à la lecture plus « instruite » (cf. 1.6.7.), avec des objectifs adaptés, bien entendu, aux besoins du public.

Le problème de l'implication, évoqué dans le paragraphe précédent, peut également soulever la question de « l'enrôlement » des élèves dans la découverte des textes (dans le cas, par exemple, d'une première lecture en amont du partage). Cet enrôlement selon Bruner (1983), fait partie de l'étayage que l'enseignant fournit dans son rôle de médiateur (cf. Bucheton & Soulé, 2009). Les modalités de l'enrôlement dépendront, à nouveau, de la spécificité de chaque texte. Un élément du contexte historique et artistique d'un poème, peut, par exemple, susciter l'intérêt des élèves et s'avérer un déclencheur efficace de l'investissement dès la première lecture. Enfin, l'adhésion des élèves découlera peut-être de la capacité inventive de l'enseignant à créer à chaque fois un contexte original, singulier, de la rencontre avec un poème ; tâche sans doute exigeante, mais qui pourrait servir au mieux la singularité de chaque texte.

9.1.3. À propos des activités d'écriture poétique

Nous pouvons comprendre le point de vue de S. Martin (2002), à propos de la poésie en L1, selon lequel il faut surtout lire des poèmes à l'école, et non pas les produire (cf. 3.4.3.). Toutefois, les résultats de nos trois études convergent et mettent en évidence un important potentiel pédagogique de l'écriture poétique en L2.

Engager les élèves dans l'écriture créative de type littéraire peut leur permettre d'explorer leur monde intérieur et de mettre en mots leurs ressentis et désirs intimes (cf. 8.1.). L'écriture de soi, à la différence d'une réflexion introspective, pourrait avoir en ce sens des vertus thérapeutiques. L'écriture en langue étrangère, paradoxalement, peut présenter un certain avantage par rapport à l'écriture en L1, car elle peut être perçue comme un « codage » ou une mise à distance des contenus personnels dans une langue « autre » (cf. Décuré, 2001 et 6.2.2.). Elle peut sans doute permettre d'exprimer ce qui est difficilement verbalisable en L1.

Du point de vue du développement langagier, l'écriture créative de type poétique pourrait, dans sa spécificité, présenter plusieurs intérêts.

D'une manière générale, et bien qu'elle puisse être perçue comme plutôt difficile, elle

suscite une importante implication personnelle. Celle-ci, combinée avec la recherche d'une expression considérée comme poétique, entraîne le traitement en profondeur du matériau linguistique, surtout sur le plan lexical (choix réfléchi des mots, prise en compte de leur forme sonore, écriture « intensive » caractérisée souvent par une grande densité lexicale ; cf. 8.1.5.).

Par analogie (« intertextualité générique » ; cf. 1.6.2.), elle susciterait et permettrait de réinvestir l'*input* poétique rencontré par les apprenants dans et en dehors du cadre scolaire, notamment celui des chansons (cf. 6.2.2. et 8.1.6.).

Face à des productions non conformes à la norme, les commentaires en retour par l'expert doivent prendre en compte la possibilité d'un écart volontaire à la norme, caractéristique du langage poétique. Cela peut mener à une réflexion sur le fonctionnement de la langue et au développement de la conscience métalinguistique (cf. Lazar, 1993, voir 3.1.2.3. et 8.1.7.).

D'une manière plus générale, l'usage créatif de la langue (en L2, comme en L1) offre une plus grande souplesse de la forme, permettant, par exemple, la réduction de la complexité syntaxique (ex. : répétition de la même structure, phrases non verbales, énumérations…) ou encore, un enchaînement moins rigoureux des énoncés sur le plan de la cohérence et de la cohésion. D'une part, cette forme d'écriture peut s'avérer plus accessible pour des apprenants du niveau A du CECRL ; d'autre part, elle permet d'expérimenter l'expression langagière de manière alternative et plus libre par rapport à l'écriture conventionnelle (cf. 1.2.4., 2.5.2. et 3.4.3.).

Toutes ces spécificités de l'écriture poétique peuvent contribuer à une sensibilisation aux aspects subjectifs de la langue, y compris dans l'acquisition des L2. Ainsi, cette activité particulière peut servir le développement de la compétence symbolique des apprenants (Kramsch, 2009).

Enfin, pour revenir sur la position de S. Martin (2002), qui accorde plus d'importance à la lecture qu'à l'écriture poétique, l'acte d'écriture peut probablement aider à mieux aborder la lecture. Comme cela a été repris dans les déclarations des élèves (cf. 8.3.2.), et pressenti dans la réflexion théorique (Médioni, 2005), l'écriture des poèmes peut ainsi servir de moyen pour préparer, voire même inciter à la lecture des textes poétiques.

Pour conclure, bien que l'écriture poétique en tant que tâche de production créative se soit montrée dans nos études relativement motivante, le problème de « l'inspiration », évoqué par les élèves, revient dans les études 2 et 3. À nouveau, nous pouvons réfléchir à l'enrôlement dans l'activité, qui pourrait faciliter la mise en mouvement des « forces imaginantes » en œuvre dans la création (cf. 1.7.3.). À l'instar de l'image utilisée comme appui de l'écriture dans

l'étude 3, il est possible d'envisager, pour l'écriture, d'autres déclencheurs, par exemple un objet (un brin d'herbe aromatique, un galet…) ou un vers servant d'amorce (ex. « Dans la vie d'un adolescent, il y a … »). Comme nous avons pu le remarquer dans l'étude 3, certains élèves peuvent ne pas avoir besoin de déclencheurs (qui peuvent même s'avérer contraignants), alors que d'autres, peut-être, à un moment donné, ont plus de difficultés à entrer dans l'écriture.

9.1.4. La question du rapport des élèves à la poésie

9.1.4.1. Constat

Les études 2 et 3, qui s'intéressent plus particulièrement à la question du rapport des élèves à la poésie, montrent que ce rapport se caractérise par une grande variabilité selon les individus (cf. 7.2. et 8.2.). Elles rejoignent en un sens les résultats de Décuré (2001). Mais, quelques tendances émergent tout de même de cette image kaléidoscopique.

Premièrement, et en cohérence avec d'autres enquêtes, l'expérience et les représentations de la poésie sont fortement liées à l'univers scolaire. Deuxièmement, la conception « artisanale » de la poésie (avec des procédés poétiques tels que les rimes, les jeux de sonorités, le rythme) semble particulièrement proche de l'expérience des élèves (cf. 1.1.2.1.).

Cela s'explique probablement par une importante exposition antérieure aux textes issus de la culture enfantine (comptines, chansons …) et par le rôle important joué par la musique (chansons) à l'adolescence. Dans la pré-enquête de l'étude 2, par exemple, la plupart des textes poétiques en L1 évoqués par les élèves font partie des poèmes ayant une forme régulière. Les textes de l'intervention présentant des régularités se sont avérés être les plus appréciés. Enfin, dans les interactions, nous remarquons que les élèves étudient le texte par le prisme de cette conception « régulière ». Dans l'étude 3, de nombreux élèves, malgré la difficulté, tentent de produire des effets de rimes.

Dans la recherche de projets pédagogiques, nous pouvons nous appuyer sur ce constat, partagé par ailleurs par d'autres enquêtes, pour envisager d'aller plus loin.

Quant aux attitudes, elles ne semblent pas être aussi négatives que le suggère l'enquête de Schmitt (2006). Dans l'étude 2, le manque d'intérêt (une certaine indifférence) déclaré pour la poésie en général, émerge comme une attitude dominante. Ce constat, par rapport aux attitudes, peut être considéré comme une ouverture pour donner une deuxième chance à la poésie, abordée, peut-être, un peu différemment en classe de langue. L'absence de contraintes, liées aux examens en L1 français (brevet des collèges, baccalauréat) et évoquées dans l'enquête

de Denizeau et Nony (2002), peut donner plus de liberté aux enseignants dans leur choix pédagogiques.

9.1.4.2. Évolution

Dans l'étude 2, selon le ressenti des élèves, cette attitude a peu évolué suite à l'intervention didactique proposée. Dans l'étude 3 également, l'impact immédiat de l'intervention, bien que plus important que dans l'étude 2, peut paraître modeste. Les résultats de l'étude 1 vont dans le même sens. Nous pourrions en conclure que la sensibilisation au langage poétique en milieu scolaire pourrait donc être envisagée comme un objectif à long terme. Il ne paraît pas réaliste de s'attendre à des modifications immédiates du rapport à la poésie chez un grand nombre d'élèves.

En même temps, il nous semble nécessaire de tenter de comprendre le phénomène de résistance – voire d'opposition – de certains apprenants vis-à-vis de la poésie, ou de certains textes poétiques. Dans ce but, la réflexion sur l'articulation entre le texte et les activités associées reste toujours à enrichir ; elle doit s'inscrire dans les conceptions/représentations des apprenants et s'appuyer sur les ressorts connus de la motivation (cf. 2.6.2.).

Autrement dit, il est pertinent de réfléchir en termes de combinaison texte-activité. Chercher à augmenter la potentialité motivationnelle des tâches/activités, par exemple en leur ajoutant une plus grande dimension sociale (cf. 2.6.2.4.), pourrait renforcer l'engagement des élèves pour les textes et, par ce biais, faire évoluer de manière positive leur rapport à la poésie. Impliquer les élèves dans le choix des textes (voir *infra*) pourrait également contribuer à l'évolution positive des attitudes et représentations, tout comme l'approche plus réflexive sur la spécificité et les fonctions de la poésie (voir *infra*).

9.1.5. Quelle approche du fait poétique ?

Avant de proposer une approche possible de la poésie en classe de langue à partir des résultats de nos études, il peut être pertinent de prendre en compte deux aspects pragmatiques du terrain dans le contexte institutionnel qui nous intéresse. Le premier aspect concerne le temps qui pourrait être raisonnablement consacré à la poésie. On peut supposer que dédier trop de temps à l'exploitation de poèmes (focalisation excessive) risquerait non seulement de ne pas obtenir l'adhésion des élèves, mais se ferait aussi au détriment du développement de bien

d'autres compétences langagières. Le deuxième facteur pragmatique est relatif au fonctionnement habituel des enseignements par unités thématiques (« séquences ») ou projets.

Ceci étant dit, deux approches parallèles nous semblent intéressantes à considérer.

9.1.5.1. Approche plurielle

Si l'enseignant souhaite mettre en œuvre une unité didactique plus développée (comme un projet) consacrée à la poésie, il serait important, tout d'abord, d'en profiter pour sensibiliser les apprenants à la diversité des formes poétiques, caractéristique de ce phénomène protéiforme (cf. 1.1.2.1. et 3.2.2.4.). Même quand il s'agit d'un projet de grande ampleur (ex. rencontre avec un poète, concours/spectacle de poésie performée, focus sur la chanson contestataire…), il serait préférable d'éviter que « le modèle se fige en stéréotype, quel qu'il soit » (Lilti, 2002, p. 145) ; ceci d'autant plus que les grands projets autour du fait poétique sont souvent (d'après l'observation des manuels ; cf. 3.3.3.) les uniques occasions pour une rencontre avec la poésie en L2 durant une année scolaire.

Aborder la poésie comme phénomène pluriel permettrait, de surcroît, de réaliser un autre objectif qui nous semble important : celui d'une approche individualisée, tenant compte du rapport que chaque élève entretient avec la poésie. En effet, « *The aim, ultimately, is to individualise each student's experience of literature* » (Collie & Slater, 1987, p. 226). Le rapport des élèves à la poésie se caractérisant par une grande individualisation (voir *supra*), un projet pédagogique qui aborderait le fait poétique de manière plurielle, permettrait au plus grand nombre de vivre une expérience signifiante ; l'apprenant serait ainsi amené à se confronter à la sensibilité et à l'expérience poétique des autres, et à modifier ses propres conceptions/représentations de la poésie. L'individualisation ou une démarche ascendante du bas vers le haut (« *bottom-up* »), comme l'activité de partage de textes poétiques préférés dans l'étude 3 (cf. 5.5.2.) permettrait, de surcroît, d'éviter au mieux les résistances (plus fréquentes dans le cas de textes imposés) ; ainsi elle engagerait les apprenants à s'investir affectivement dans les textes, ce qui est d'une grande importance si nous visons une sensibilisation aux aspects subjectifs, symboliques, de la langue par le biais de la poésie.

Le rapport des apprenants avec la poésie étant essentiellement façonné par l'univers scolaire (voir *supra*), il serait pertinent de l'enrichir par des liens avec le fait poétique en dehors de l'école (formes, lieux, auteurs). À ce propos, l'intérêt que les élèves ont manifesté pour une partie de l'intervention de l'étude 3 – consacrée à la poésie dans l'art de la rue – confirme la pertinence de cette piste didactique. Proposer une approche poétique de certains aphorismes,

proverbes, ou de formes d'expression bien présentes dans l'espace public, telles que le rap ou le slam (qui figurent, par ailleurs, souvent dans les manuels scolaires), est un moyen de sensibiliser à la poésie en dehors de l'école et de compléter, peut-être, l'enseignement de la poésie en cours de L1 français.

De plus, en fonction d'un projet précis de l'enseignant, l'approche plurielle peut inclure la dimension plurilingue, introduisant une altérité plus grande encore et facilitant, pour certains élèves, l'engagement affectif dans la langue de la poésie. L'universalité du phénomène poétique permet une approche plurilingue. Naturellement, les élèves perçoivent et établissent des comparaisons et s'appuient sur leurs expériences et connaissances en matière de poésie en L1 pour aborder le fait poétique en L2 (ils opèrent une nativisation linguistique et culturelle ; cf. 2.3.2). Dans l'intervention de l'étude 3, lors d'une activité, les élèves ont pu apporter, commenter et partager des textes poétiques écrits en L1, en L2, en L3, voire en L4… Mais nous pouvons aussi envisager, pour aller plus loin dans l'expérience de l'écriture poétique (telle que nous l'avons présentée dans nos études), une écriture poétique multilingue, dans laquelle un sujet multilingue (Kramsch, 2009) pourrait s'exprimer. Partir de textes d'auteurs pratiquant une écriture de ce type pourrait être un bon point de départ.

Enfin, si le fait poétique est abordé comme un phénomène universel aux manifestations plurielles, cela peut susciter une réflexion sur sa spécificité. Dans l'intervention de l'étude 3, une activité consiste à réfléchir sur le propre de la poésie à partir d'extraits des propos de différents poètes anglophones (cf. 5.5.2 et annexe 31). Cette activité a été globalement bien perçue (cf. 8.3.), tout comme le commentaire de post-écriture créative. La réflexion, tant dans la perspective du lecteur (l'effet que la langue à l'état poétique peut créer), que dans celle de l'auteur (ce que permet l'écriture poétique, même quand on n'est pas « poète ») ne peut que rendre le rapport à la poésie plus conscient et ainsi l'enrichir. Il s'agit donc d'une approche plurielle et réflexive de la poésie, dans laquelle, rappelons-le, réfléchir et savourer/sentir ne s'excluent pas mutuellement.

De plus, si, « sur le plan socioculturel, aucun apprentissage ne peut avoir lieu si son sens social et affectif n'est pas perçu par l'apprenant » (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2018, p. 189), il serait peut-être fructueux d'aborder avec les élèves non seulement des poèmes, mais aussi « LA poésie » ; et ceci contrairement à la position de Delas (2003) et S. Martin (2010) pour la poésie en L1 à l'école (cf. 3.3.2.2.). Que pensent les élèves du rôle et de la fonction de la poésie ? À quoi sert-elle ? Quelle est la spécificité du langage poétique ? Peut-être une approche plus réflexive permettrait-elle d'agir davantage sur les attitudes et représentations.

9.1.5.2. Approche par événement ponctuel

Si la rencontre avec des poèmes peut s'insérer dans des séquences thématiques non axées sur la poésie, raisonnablement, un poème pourrait y être introduit en une à deux séances. Quels éléments pourraient guider cette intégration ?

Encore une fois, il nous semble important, pour déconstruire les stéréotypes à propos de la poésie, de pouvoir varier les formes et styles de poèmes, en privilégiant des textes relativement courts et accessibles, d'une difficulté raisonnable. Revoir les mots connus dans un contexte poétique, où ils ont un fonctionnement particulier (cf. 1.3.) est une expérience suffisamment pertinente. En puisant dans la richesse des formes poétiques, on peut également s'appuyer sur des textes de chansons, ce que de nombreux élèves évoquent et suggèrent (cf. 7.3.2. et 8.3.2.), mais il serait réducteur de limiter l'approche de la poésie à la chanson, qui a sa spécificité propre (cf. 1.1.1.).

Que le texte soit découvert à l'écrit ou à l'oral, « laisser agir les poèmes et les lecteurs » (S. Martin, 2010, p. 7), même pour un bref moment, semble une démarche à privilégier (voir *supra*). Certains textes se prêteront au partage de la réception essentiellement entre pairs, d'autres nécessiteront une médiation plus rapide et plus présente de l'enseignant.

Comme nous l'avons déjà suggéré précédemment, il serait optimal de faire un événement de la rencontre avec un poème (que ce soit dans la phase de découverte ou d'exploitation). Cet écart – une parenthèse dans la séquence – dépourvu de toute lourdeur (évaluation, acharnement « pour qu'ils comprennent ») serait alors le reflet de la spécificité de la poésie (cf. 1.2.). L'exploitation sera la plus pertinente si elle tient compte des spécificités de chaque texte. Certains se prêteront à une approche plutôt sensible, avec une possibilité/défi de mémorisation, voire de mise en scène collaborative ; d'autres inviteront plutôt à la réflexion, accompagnée de lecture à voix haute. En somme, « il y a autant de définitions que de stratégies : il y a poésie et poésie » (S. Martin, 2002, p. 81).

Dans tous les cas, il semble important de garder à l'esprit ce double enjeu : le développement langagier en L2 (y compris dans ses aspects culturels, subjectifs et symboliques), ainsi que le rapport des élèves à la poésie. On ne fait pas que de l'anglais avec les poèmes, on touche aussi à la poésie par le biais d'une langue étrangère.

Nous appellerons cette proposition « approche par événement ponctuel ».

9.1.5.3. Piste transartistique

Aborder la poésie en lien avec d'autres formes artistiques paraît une piste d'action et de réflexion à fort potentiel didactique. Le rôle joué par l'image dans la tâche d'écriture poétique a été perçu très positivement et son caractère facilitateur a été confirmé. Dans les trois études, les suggestions des élèves quant à la manière d'aborder la poésie en cours d'anglais pointent, elles aussi, des liens et correspondances avec d'autres arts (peinture, musique, films…). Ces constatations vont donc dans le sens des approches transdisciplinaires (voir Morin, 2000 ; cf. 3.3.1.3.) et transartistiques dans la didactique des langues (voir Pauzet et al., 2013, 2014 ; cf. 3.3.1.3.) ; ceci en forte résonance avec le contexte éducatif actuel. Cette piste élargit l'éventail des approches possibles de la poésie, et pourrait, par exemple, se réaliser lors d'un projet dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) au collège, avec les enseignants de langues, français et arts plastiques ou éducation musicale.

9.1.5.4. Prise en compte du contexte

Les études 2 et 3, font apparaître des différences non seulement inter-individuelles, mais aussi inter-groupes (cf. chapitres 7 et 8). La particularité de chaque groupe d'apprenants, tant du point de vue linguistique que du rapport à la poésie, gagnerait à être prise en compte (cf. chapitre 2) si elle présente une tendance bien marquée. Les représentations et les attitudes dominantes des apprenants peuvent offrir un point de départ pour construire un projet pédagogique ou faire le choix de textes adaptés au contexte. Dans certains groupes-classes une première approche par la chanson, le rap, voire par des proverbes poétiques, pourrait s'avérer bien plus pertinente et efficace que le contact prématuré avec des textes plus éloignés de la ZPD des apprenants ; ceci en termes de compétences en L2 et du point de vue de leur expérience poétique. Dans la relation contexte-contenu, l'ouverture à la diversité des formes poétiques peut se réaliser dans des parcours adaptés aux groupes.

Certains chercheurs pointent les limites des mesures concernant des groupes et préconisent de s'intéresser aux variations individuelles, car il n'est pas possible d'inférer du groupe vers les individus (cf. J.-P. Narcy-Combes, 2017). Cependant, dans le contexte institutionnel, un groupe d'apprenants a sa réalité et les « phénomènes de groupe » sont à prendre en considération (Fumat, 2014 ; cf. 2.3.4.). Les résultats d'une activité et des effets produits par le groupe d'apprenants dans son ensemble, régulent et déterminent l'activité de l'enseignant à court, moyen et long terme (Rogalski, 2003 ; cf. 2.3.4.). S'intéresser aux groupes nous semble donc pertinent.

9.2. Limites

Si on remet en perspective les contours de ce travail de recherche, on s'aperçoit que le choix de partir de la spécificité de la poésie au sens large, et de s'intéresser à ses aspects variés en articulation avec l'acquisition des langues en contexte scolaire, a permis d'interroger de nombreuses pistes d'action et de réflexion pédagogique. Cependant, bien d'autres dimensions du développement langagier, en lien avec la poésie, auraient mérité que l'on s'y intéresse – dont, plus particulièrement, l'aspect phonologique de la langue. Étant donné la complexité théorique de ce domaine, une étude supplémentaire serait nécessaire pour traiter séparément, par exemple, la question de l'impact de la mise en voix des textes poétiques sur le développement des compétences phonologiques des apprenants. Lors de nos trois études, nous avons déjà recueilli un certain nombre d'enregistrements d'élèves oralisant les textes, mais une mise au point théorique et méthodologique est indispensable avant d'entamer une étude plus ciblée en ce sens.

Concernant les trois études de ce travail, du point de vue méthodologique, un nombre de questions, de limites et de « variables parasites » ont déjà été évoquées au chapitre 5 : les limites de la contextualisation des résultats, celles de la recherche en milieu scolaire, les questionnements (« biais ») dus à la double fonction du praticien-chercheur (cf. 5.1.2.), sans compter des interrogations méthodologiques plus précises (cf. 5.6.). Parmi ces dernières, nous avons déjà évoqué les limites des questionnaires (questions ouvertes et échelles d'attitude) et des questionnements éthiques (concernant la démarche quasi-expérimentale et l'information des participants).

Si on revient sur chacune des études, un certain nombre de remarques supplémentaires peuvent être formulées, pour ne pointer que les limites et questionnements principaux.

9.2.1. Étude 1

En ce qui concerne l'étude 1, outre quelques faiblesses dans le protocole (cf. 5.3.3.1.), la démarche proche de la quasi-expérimentation, bien que motivée par un souci de rigueur, rencontre de nombreuses limites. En plus du problème de la formation des groupes, il est extrêmement difficile de contrôler toutes les variables ayant un impact potentiel sur les résultats : par exemple l'exposition extrascolaire à la L2, les absences des élèves ou des postures de refus face aux activités ou à la collecte des données. Enfin, les contraintes liées au fonctionnement institutionnel de l'école (emploi du temps, calendrier scolaire, événements

ayant un impact sur la disponibilité des élèves), ne permettent pas toujours la mise en place d'un protocole de recherche aussi rigoureux qu'on le souhaiterait.

Les analyses statistiques avec des effectifs restreints (groupes de moins de 30 individus) posent également problème. Les valeurs obtenues auprès de petits échantillons ne suivent pas toujours la distribution normale, auquel cas l'application des tests paramétriques n'est pas jugée pertinente, et l'analyse statistique, d'une manière générale, est moins significative. Il convient aussi d'être conscient des limites des tests statistiques.

> Rappelons que le test statistique ne vérifie pas du tout l'effet possible de l'intervention ; il ne fait que renseigner sur la possibilité d'un biais, d'une variable parasite due à l'échantillonnage au hasard … D'où l'importance d'attribuer son sens exact au test statistique, de lui faire dire ce qu'il dit et seulement ce qu'il peut dire. (Van der Maren, 1996, p. 223)

En ce qui concerne les entretiens, toujours dans l'étude 1, le manque d'expérience du chercheur dans ce domaine s'est ressenti très rapidement. On constate une difficulté à écouter et une tendance à beaucoup trop parler, pour éviter le silence, le désir de mettre les élèves à l'aise et les inciter à s'exprimer. Par ailleurs, le rapport social entre l'interviewer et l'interviewé présentait, dans notre cas, un écart considérable en termes d'âge et surtout de statut hiérarchique et de fonction. D'une manière générale, bien que l'interviewer cherche à instaurer un climat de confiance et à adopter une attitude de neutralité bienveillante, la relation asymétrique entre l'enseignant et ses élèves est à prendre en compte comme facteur affectant potentiellement le contenu de l'entretien. Dans notre cas, des entretiens collectifs auraient pu présenter une alternative appropriée, surtout pour des élèves peu à l'aise dans la communication avec les enseignants. Cependant, cette solution aurait présenté d'autres problèmes. Nous remarquons, à nouveau, que chaque choix méthodologique ayant ses avantages et ses limites, le chercheur est souvent confronté à des dilemmes.

9.2.2. Étude 2

En ce qui concerne l'analyse des interactions orales autour des poèmes dans l'étude 2, l'échantillon des interactions recueillies était très restreint, ce qui représente une limite. De plus, l'analyse aurait gagné en finesse si le niveau initial des élèves en interaction orale avait été mesuré. Une comparaison des interactions des mêmes élèves dans des activités différentes

(autour de textes poétiques ou non) aurait pu enrichir l'étude. Enfin, des entretiens explicatifs après les activités d'interaction orale auraient permis de mieux comprendre le sens donné par les apprenants à ces échanges. Dans une approche exploratoire, comme c'était le cas ici, c'est *a posteriori* que l'on perçoit d'autres possibilités méthodologiques.

Comme nous l'avons déjà dit, certaines limites des deux enquêtes par questionnaire réalisées au cours de cette étude ont déjà été abordées au chapitre 5 (cf. 5.6.2.) Ajoutons juste une remarque relative à la post post-enquête. Sa forme bien plus précise (principalement des échelles d'attitude), ne couvre pas obligatoirement tous les points d'intérêt, qui pourraient de surcroît permettre le croisement des réponses. Par exemple, il aurait été intéressant de chercher à mesurer une sensibilité littéraire générale des élèves afin de la mettre en regard avec l'effet de l'intervention didactique, ou encore analyser non seulement l'évolution des attitudes mais aussi celle des conceptions/représentation vis à vis de la poésie.

9.2.3. Étude 3

Dans l'étude 3, l'analyse thématique du contenu des poèmes écrits par les apprenants relève parfois d'une interprétation. Un thème (ex. relation amoureuse) peut apparaître de manière plus ou moins explicite, voire très implicite. D'un autre côté, mener une analyse purement quantitative (ex. compter le nombre de mots relevant d'un champ lexical particulier) nous paraît très limitatif et, peut-être, biaisé.

Quant à l'analyse du processus d'écriture, une grande partie de l'étude repose sur des données de type déclaratif (par le biais du commentaire post-écriture). Dans certains cas, par exemple, pour étudier les stratégies mises en œuvre par les apprenants dans le processus de l'écriture poétique, des observations directes (enregistrements vidéo de l'activité effective des élèves) auraient pu produire des données plus fiables. L'étude des productions écrites des élèves (poétiques et non poétiques), avec l'observation des stratégies associées, de façon systématique permettrait une recherche de plus grande ampleur, ciblée sur l'écrit.

Les commentaires réflexifs rédigés suite à l'écriture des textes poétiques ont servi deux objectifs. Ils ont apporté des données langagières en L2, à mettre en liaison avec le genre poétique, mais aussi des données déclaratives prises en compte dans l'analyse du processus d'écriture. Si les propos des apprenants avaient été formulés en L1 et non pas en L2, il est possible qu'ils eussent été plus développés ou précis. Afin de pallier la difficulté, toute l'aide linguistique a été apportée par l'enseignant aux élèves, pour qu'ils réalisent la tâche sans inhibition.

Nous remarquons à nouveau que les dilemmes relatifs aux choix des modalités du recueil des données semblent particulièrement sensibles en contexte scolaire ; ce choix doit, en effet, concilier les objectifs de recherche et d'enseignement dans un contexte donné (ici l'usage de la langue cible).

9.2.4. En guise de bilan

Compte tenu de toutes ces limites, nous ne pouvons qu'être d'accord avec O. Martin (2017, p. 30), pour qui « il faut apprendre à faire avec "ce qu'on a" et à bien prendre conscience de "ce qu'on a". Les erreurs apparentes ou les biais supposés d'une enquête peuvent être des outils heuristiques et renseigner comme le feraient d'hypothétiques données "idéales" ». Il n'existerait pas de règles ou de principes permettant de se prémunir de toute erreur en démarche de recherche. « Il faut simplement être très attentif » (O. Martin, 2017, p. 29).

D'une manière générale, dans la démarche de l'apprenti-chercheur, par manque d'expérience et de recul, la complexité de la méthodologie a peut-être été sous-estimée. L'appropriation des méthodes prend du temps et des études pilotes auraient pu mieux préparer à l'investigation empirique. Approfondir une approche, une méthode de recueil ou d'analyse des données aurait peut-être été préférable à l'exploration de tout un éventail d'outils. En même temps, cela nous a ouvert de multiples perspectives méthodologiques et a été très formateur.

À ce stade de notre cheminement méthodologique, notre positionnement sur ce plan s'approche de celui de Dörnyei (2007). Il est vrai que le choix de l'approche dépend souvent de l'objet de recherche, mais la plupart du temps, surtout dans l'intervention, « *mixed methods approach can offer additonal benefits for the understanding of the phenomenon in question* » (Dörnyei, 2007, p. 47). Dans le cas de notre recherche, les méthodes sont mixtes, mais cette mixité aurait pu intégrer une plus grande articulation, ce qui nous aurait permis d'enrichir mieux encore les données et d'affiner les analyses (ex. entretiens explicatifs suite aux interactions observées dans l'étude 2). C'est dans cette voie qu'il conviendra désormais d'avancer.

Pour conclure, rappelons à nouveau le caractère limité des études portant sur des effectifs restreints dans des contextes donnés. Elles ne nous permettent pas de tirer des conclusions généralisantes, mais seulement d'approcher des tendances dans les limites des groupes d'élèves étudiés.

CONCLUSION

La préoccupation initiale qui a motivé notre travail reposait sur l'interrogation suivante : « Pourquoi et comment aborder le fait poétique en classe de langue ? ».

À travers l'articulation entre l'éclairage théorique de la spécificité de la poésie (chapitre 1), avec les connaissances relatives à l'acquisition des langues (chapitre 2) et les apports de la didactique (chapitre 3), cette question de départ a évolué vers l'objectif central de notre recherche-intervention – fondé sur la réciprocité du lien entre poésie et enseignement-apprentissage des langues. Nous avons donc interrogé de manière expérimentale ce que la poésie, de par sa spécificité, pouvait présenter comme atout dans l'apprentissage des langues et comment l'intégrer de manière signifiante dans un contexte d'apprentissage donné, pour qu'elle soit au bénéfice, à la fois du développement langagier, et du rapport des élèves à la poésie.

Les trois études qui ont composé cette recherche n'ont pas pu explorer toutes les voies offertes par un cadre théorique pluriel et systémique. Guidées par des sous-questions de recherche spécifiques (cf. chapitre 4), elles sont le reflet de notre propre cheminement conceptuel et méthodologique. Si le chapitre précédent (chapitre 9) présente, d'une manière plus approfondie, une articulation des principaux résultats et leur mise en perspective, ainsi que des pistes d'action et de réflexion pour des pratiques pédagogiques, nous dresserons ici un bilan global des éléments de réponses les plus saillants.

Concernant l'impact des tâches de mise en voix des poèmes :

- on constate un impact positif sur les acquisitions lexicales à court terme, mesuré à l'écrit, en ce qui concerne le lexique de reconnaissance et de production ;
- ces tâches favorisent l'acquisition de séquences lexicales en blocs (la mémorisation des suites de mots) ;
- on note une évolution positive de l'attitude des élèves qui ont été soumis aux textes poétiques, vis-à-vis des poèmes en tant que supports d'apprentissage.

Si le potentiel des tâches de mise en voix des poèmes pour le développement lexical est mis en évidence et confirme notre hypothèse, d'autres résultats de notre travail montrent que l'apprentissage par coeur et la récitation ressurgissent chez les élèves comme de mauvais souvenirs scolaires. Il sera donc nécessaire de réfléchir à des formats de tâches de mise en voix qui ne renforcent pas ce ressenti négatif associé à la poésie. Une mise en voix combinée à une

mise en scène collaborative peut, d'après nos résultats, constituer une piste pour certains types de textes.

À propos des activités de partage de l'expérience de la lecture des poèmes, on remarque que celles proposées dans notre intervention :

- permettent de prolonger la phase de découverte d'un texte, tout en confrontant des élèves ayant des rapports différents à la poésie ;
- mais suscitent peu la prise de parole spontanée en L2, ainsi que les débats interprétatifs, n'évitant pas le recours à la L1 ;
- occasionnent une collaboration qui donne lieu à l'entraide dans la construction du sens ou de la forme, mais qui peut aussi s'avérer contreproductive (par exemple, mener à la co-construction du non-sens).

Ces résultats mitigés suggèrent que commenter un texte poétique entre pairs peut aider à son appropriation ; cependant ce n'est pas en soi un enjeu très mobilisateur pour la production langagière. Pour savoir dans quelle mesure on pourrait la favoriser, il faudrait analyser les effets d'autres types d'activités (par exemple des tâches impliquant un échange avec des locuteurs non francophones et ayant une finalité plus motivante). Les limites constatées de l'entraide en groupes soulèvent aussi la question de la médiation de l'enseignant (cf. 9.1.2.2.).

Quant à la tâche d'écriture créative poétique :

- les données recueillies laissent entendre qu'elle favorise un important investissement affectif dans l'écriture ;
- elle stimule une attention accrue au choix des mots, y compris à leur forme sonore ;
- on constate qu'elle mobilise un lexique précis et souvent moins courant, et que le champ sémantique des sentiments est particulièrement bien représenté ;
- on remarque qu'elle peut activer un phénomène d'intertextualité (ex. réinvestissement de bribes de paroles de chansons).

L'écriture créative de type poétique, de par sa spécificité (ex. ouverture de la forme, de la syntaxe, disparition des codes, ouverture vers l'implicite), semble être, en L2, une forme d'écriture accessible à tous. Elle présente un potentiel riche pour l'acquisition lexicale. L'investissement aussi bien cognitif qu'affectif qu'elle stimule, permet un traitement de la langue en profondeur et sensibilise les élèves aux aspects subjectifs de l'acquisition langagière.

En ce qui concerne le rapport des élèves à la poésie, les résultats suggèrent que la plupart des élèves ont, au départ, une attitude neutre (indifférente ou mitigée), mais non négative, à son

égard. Leur attitude n'est donc pas un obstacle potentiel pour aborder la poésie en L2. Ils l'associent essentiellement à l'expérience scolaire et à ses aspects formels réguliers (ex. rimes). Au-delà de ces tendances majeures, on constate une très grande diversité des goûts, des représentations ou des attentes quant à son exploitation en L2. La perception de certains élèves de la poésie en L2 se rapprochant d'une langue « doublement étrangère », peut faciliter la sensibilisation à ses spécificités. La poésie en L2 peut apparaître aussi, aux yeux des élèves, comme une « deuxième chance » pour appréhender le fait poétique. Une approche plurielle, pour ne pas figer la poésie dans des représentations stéréotypées, et pour permettre une expérience poétique individualisée, apparaît comme étant une orientation pertinente.

Les résultats suggèrent que les interventions proposées ont eu un impact relativement modeste sur l'évolution positive du rapport des élèves à la poésie à court terme (cf. 7.3.2. et 8.3.2.3.). Pour la plupart des élèves, il apparaît adapté de viser cet objectif à plus long terme.

Quant à la perception que les apprenants ont des textes et des activités proposés :

- on remarque une appréciation positive des tâches d'écriture ;
- l'*input* et les activités qui lui sont associées sont fortement liés dans la perception des élèves. Les caractéristiques d'une tâche peuvent compenser les limites perçues d'un texte (cf. 6.3.3.) ;
- la valeur des textes est reconnue s'ils permettent un enrichissement lexical et proposent des thématiques adaptées, mais une attitude négative envers la poésie ou une trop grande difficulté linguistique peuvent empêcher l'appréciation d'un texte.

Ces perceptions confirment la pertinence de l'action dans l'apprentissage et pointent le lien indissociable de l'ensemble texte-activité. Elles posent aussi la question du choix adapté des textes en fonction de la difficulté linguistique et de la thématique (cf. 6.3.3.). Les suggestions spontanées des élèves corroborent le bien-fondé de la piste d'une approche interdisciplinaire, voire transartistique.

À l'égard de ces conclusions, il convient de rappeler que, dans le cadre d'une recherche-intervention auprès de petits échantillons d'élèves, les résultats obtenus sont contextualisés et à considérer dans les limites méthodologiques explicitées pour chaque étude (cf. chapitre 5 et 9.2.).

Cette recherche a permis d'explorer un champ peu étudié dans le domaine de la didactique des langues. Si certains didacticiens s'intéressent à l'exploitation de textes littéraires en L2, peu de travaux proposent une réflexion approfondie consacrée à la poésie. Or, la didactique de la poésie en L2 mérite, à nos yeux, qu'on lui accorde une place à part. Bien qu'il y ait toujours des voix qui s'élèvent contre cette distinction particulière, le parti pris dans ce travail et dans ses prolongements possibles, est que la langue de la poésie, la lecture et l'écriture des textes poétiques ont leurs fonctionnements spécifiques. Ils diffèrent d'autres usages langagiers et, dans leur croisement avec l'acquisition des L2, ils méritent d'être mis en évidence (voir, par exemple, tout l'enrichissement et l'ouverture apportés par l'écriture poétique dans notre étude 3).

Notre réflexion théorique, à la fois avant et après le travail expérimental, a eu pour ambition de tisser des liens interdisciplinaires et de construire un cadre théorique pluriel dans une approche systémique. Ainsi des articulations ont été recherchées entre l'approche littéraire et linguistique de la poésie et le domaine de l'acquisition des langues ; les théories cognitivistes de l'acquisition ont croisé les théories socioculturelles, et la didactique de la poésie en L2 a été confrontée à celle en L1.

Quant aux résultats obtenus, ils permettront, nous l'espérons, de compléter ceux des quelques études existantes dans le domaine de la poésie, en L2, voire même en L1 (cf. 3.5.). Ils pourront aussi servir de point d'appui en ouvrant quelques portes pour les enseignants de langues. Notre travail pointe quelques possibilités pédagogiques et leur potentiel (voir *supra*) mais encore faudra-t-il des enseignants médiateurs pour les mettre en œuvre. Comme leur conception du fait poétique semble influer sur celle de leurs élèves (cf. 3.5.1.1.), il paraît essentiel que les enseignants eux-mêmes soient sensibilisés à sa spécificité et à ses multiples atouts – sa « poétentialité » (cf. 3.1.1.1.).

Nos recherches ont touché à divers aspects de l'enseignement-apprentissage des langues (ex. acquisition du lexique, interaction orale, production écrite, subjectivité) et à diverses dimensions du phénomène poétique (ex. mise en relief du message, indétermination de la signification, usage créatif de la langue, caractère protéiforme), sans pouvoir faire le tour de notre questionnement central. Bien d'autres perspectives, déjà présentes dans les pratiques des enseignants (ex. appui sur l'oralité de la poésie pour le développement des compétences phonologiques, projets transartistiques) ou celles moins répandues (ex. lecture et écriture poétique multilingues), restent à étudier. D'autre part, la perspective choisie pour aborder la poésie était large et générale ; certains diraient, peut-être, trop essentialiste. Mais ce travail nous a semblé nécessaire avant de pouvoir explorer des pistes plus spécifiques, par exemple

concernant la conception des tâches et de la médiation pour des textes d'un auteur particulier.

Que l'enseignement-apprentissage des langues dans le contexte scolaire puisse s'appuyer sur la poésie dans la poursuite de ses objectifs, ainsi que contribuer à la rendre signifiante auprès de jeunes adolescents, est un projet que ce travail a cherché à étudier et soutenir. L'enseignement des langues semble avoir tout le potentiel pour intégrer le fait poétique dans une articulation synonyme de synergie. De surcroît, les deux, aussi bien la littérature que l'enseignement des langues, concourent à une action commune : la construction de l'humanisme. Dans cet esprit, ils contribuent à l'épanouissement de la personne humaine, apportant une meilleure compréhension de l'Autre et de soi-même.

Nous espérons que l'impact de nos interventions sur les élèves a dépassé les conclusions qui ont pu être tirées de nos résultats. L'expérience poétique, incitant à un autre regard porté à la langue – plus interrogatif, plus attentif et plus engageant pour les affects – a pu contribuer à la formation citoyenne de nos élèves. Pouvoir se décentrer par rapport aux usages langagiers communicatifs et conventionnels, apporte sans doute une certaine liberté, qui est la clé pour se construire pleinement en tant que citoyen éclairé et acteur social. Le fait que l'école puisse offrir, à chacun, cette expérience émancipatrice et épanouissante, nous semble très important. Aborder le fait poétique en classe de langue ne peut que renforcer la contribution de l'école en ce sens.

BIBLIOGRAPHIE

A

Accardi, J., Moussu, M.-J., & Raby, F. (2008). La dynamique motivante du groupe en L2 à l'école primaire : une étude de cas. *Les Langues Modernes, 3*, 44-52.

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école. *Synergies Europe, 4*, 173-180.

Aden, J. (Ed.). (2010). *Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? Les Langues Modernes, 2*.

Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 422-437). Paris : Éditions des archives contemporaines.

Albarello, L., Bourgeois, E., & Guyot, J.-L. (2007). *Statistique descriptive : un outil pour les praticiens-chercheurs* (2è éd.). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Allemand, J., & Quet, F. (1999). De la variation à la variété… Éléments de réflexion pour une approche didactique de la poésie à l'école. *Le Français aujourd'hui*, *127*, 52-59.

Allen, L. (1995). The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *The Modern Language Journal*, *79*(4), 521-529.

Andersen, R. (1979). Expanding Schumann's Pidginization Hypothesis. *Language Learning, 29*, 105-119.

Andersen, R. (1980). The role of creolization in Schumann's Pidginization Hypothesis for second language acquisition. In R. Scarcella & S. Krashen (Eds.), *Research in Second Language Acquisition.* Rowley, Mass. : Newbury House.

Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition.* Rowley, MA : Newbury House.

Aron, P. (2004). La valeur des études littéraires. In K. Canvat & G. Legros (Eds.), *Les valeurs dans / de la littérature* (pp. 37-54). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968). Human Memory : A Proposed System and its Control Processes. *Psychology of Learning and Motivation, 2*, 89-195.

Attridge, D. (2004). *The Singularity of Literature*. London : Routledge.

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. London : Oxford University Press.

B

Bachelard, G. (1942). *L'Eau et les Rêves : essai sur l'imagination de la matière*. Paris : Librairie José Corti.

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.

Baddeley, A.D. (1986). *Working memory.* Oxford : Clarendon.

Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, *11*(4), 417-23.

Baddeley, A.D., Vallar, G., & Wilson, B. (1987). Sentence comprehension and phonological memory: Some neuropsychological evidence. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII : the psychology of reading* (pp. 509–529). London : Lawrence Erlbaum Associates.

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.

Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique.* Paris : Ophrys.

Bakhtine, M. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris : Minuit.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère, 1,* 53-58. Retrieved from http://journals.openedition.org/aile/4875.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2è éd.). Paris : PUF.

Barthes, R. (2002). *Œuvres Complètes. IV. 1972-1976.* Paris : Éditions du Seuil.

Beaugrande (de), R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics.* London : Longman.

Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités, 1* (2), 35–50. Retrieved from https://journals.openedition.org/activites/1237.

Bergson, H. (2013). *L'Évolution créatrice* (12è éd.). Paris : PUF.

Berthoz, A. (1997). *Le Sens du Mouvement*. Paris : Éditions Odile Jacob Sciences.

Berthoz, A. (2003). Stratégies cognitives et mémoire spatiale. In J. Bouveresse J. & J.-J. Rosat (Eds.), *Philosophies de la perception. Phénoménologie, grammaire et sciences cognitives* (pp. 101-129). Paris : Éditions Odile Jacob.

Berthoz, A. (2009). Les théories de Bergson sur la perception, la mémoire et le rire, au regard des données des neurosciences. In F. Worms & A. Fagot-Largeault (Eds.), *Annales bergsoniennes, IV* (pp. 163-178). Paris : Presses universitaires de France.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2è éd.). Paris : Armand Colin.

Bonnefoy, Y. (2000). Réflexions sur l'enseignement de la poésie. *Le Français aujourd'hui, 130,* 18-23.

Bonnet-Falandry, F., & Haramboure, F. (2009). Quelle place pour la littérature dans la classe d'anglais ? In *Quelle place pour la littérature en classe de langue-culture ?* [dossiers] (pp. 47-58). Cortil-Wodon (Belgique): E.M.E.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. Minuit.

Bozhinova, K. (2016). *Le rôle des tâches et du numérique pour le développement de la production écrite en français L3 : le cas d'étudiants maîtrisant l'anglais L2 en milieu universitaire bulgare* (Thèse de doctorat). Université de Nantes, Nantes. Retrieved from http://www.theses.fr/2016NANT2007

Bozhinova, K., Narcy-Combes, J.-P., & Zaouali, S. (2017). La production écrite vue comme un processus bilingue : dans quelle mesure les TIC peuvent-elles aider ? *Pratiques,* 173-174. doi:10.4000/pratiques.3426

Breen, M. (2001). Postscript : New directions for research on learner contributions. In M. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning* (pp. 172-182). Harlow : Pearson Education.

Briolet, D. (1995). Approche du phénomène poétique dans l'enseignement. In J.-Y. Debreuille (Ed.), *Enseigner la poésie ?* (pp. 13-33). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Briolet, D. (2002). *La Poésie et le Poème*. Paris : Nathan.

Broadbent, D.E. (1958). *Perception and Communication.* London : Pergamon Press.

Brudermann, C. (2013). Tutorat en ligne et rétroactions correctives à distance – vers un modèle de médiation pour la production en langue étrangère. *Alsic, 16*. Retrieved from https://journals.openedition.org/alsic/2633

Brumfit, C.J., & Carter, R. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Paris : PUF.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique, 3*(3), 29-48. Retrieved from https://journals.openedition.org/educationdidactique/543

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie, 163*. doi :10.4000/rfp.1013

Buck, R. (2005). Adding ingredients to the self-organizing dynamic system stew:Motivation, communication, and higher-level emotions—and don't forget the genes! *Behavioral and Brain Science, 28*(2), 197–198.

Bygate, M., Skehan,P., & Swain, M. (Eds.). (2001). *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing.* Harlow : Longman.

Bygate, M., Van den Branden, K. (Ed.), Bygate, M. (Ed.) & Norris, J. (Ed.). (2009). *Task-based language teaching: a reader.* Amsterdam : John Benjamins Publishers.

Byram, M. (2013). De la formation en langues étrangères à l'éducation à la citoyenneté interculturelle. In J.-C. Beacco (Ed.) *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Didier : Paris.

C

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*,1-47. doi :10.1093/applin/I.1.1

Candau, J., & Halloy, A. (2012). Autour du geste. Entretien avec le Professeur Alain Berthoz (Collège de France). *Anthropologie et Sociétés, 36*(3), 27-56. doi : 10.7202/1014164ar

Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres: Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

Canvat, K., & Legros, G. (2004). *Les valeurs dans / de la littérature*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Carré, D., Collet, C., Marron, S., & Prévost, C. (n.d.). *Module d'Apprentissage du Français. Élèves Allophones Nouvellement Arrivés. Initiation à la Langue Littéraire : Écrire des Haïkus.* CASNAV de Bordeaux. Retrieved from http://cache.media.education.gouv.fr/file/besoins_educatifs_particuliers/54/2/Module_EANA_Haikus2pdf_492542.pdf

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : DGIV Conseil de l'Europe.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les Cahiers de l'APLIUT, 21*(3), 9-19.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (2007). *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : OCDE.

Ceysson, P. (1995). Le choix des poètes. In J.-Y. Debreuille (Ed.), *Enseigner la poésie ?* (pp. 91-113). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Ceysson, P. (1998). *Étude d'une production littéraire. La poésie pour l'enfance et la jeunesse en France de 1970 à 1995*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.

Chklovsky, V. (1965). L'art comme procédé. In T. Todorov (Ed.), *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes* (pp. 76-97). Paris : Seuil. (Original work published 1917).

Claudel, P. (1965). *Réflexions et propositions sur le vers français.* In P. Claudel, G. Picon, J. Petit & C. Galpérine, *Œuvres en prose* (pp. 3-45). Paris : Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.

Cohen, J. (1966) *Structure du langage poétique*. Paris : Flammarion.

Cohen, N.J., & Squire, L.R. (1980). Preserved learning and retention of pattern-analyzing skill in amnesia : dissociation of knowing how and knowing that. *Science,10,* 207-210.

Coleridge, S.T., & Watson, G. (1956). *Biographia Literaria: Or biographical sketches of my literary life and opinions.* London : Dent.

Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge : Cambridge University Press.

Combes-Joncheray, M.-F. (1999). *Les différences entre input et output chez les étudiants en anglais commercial des classes de BTS Commerce International. Analyse critique.* (Thèse de doctorat). Université de Technologie de Compiègne, Compiègne.

Compagnon, A. (2004). Dévaluations de la littérature. In K. Canvat & G. Legros (Eds.), *Les valeurs dans / de la littérature* (pp. 75-86). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Cook, G. (2000). *Language Play. Language Learning.* Oxford : Oxford University Press.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London : Arnold.

Cookson, P., & Toczek, N. (2007). *Read me out loud!* London : Macmillan Children's Books.

Cordier, F., & Gaonac'h, D. (2004). *Apprentissage et mémoire.* São Paulo : Edicoes Loyola.

Cosereanu, E. (2010). L'influence du contexte sur le potentiel acquisitionnel des tâches d'interaction : le cas du contexte sociolinguistique. In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (Eds.), *La tâche comme point focal de l'apprentissage. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)*. Retrieved from https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/495054/filename/Cosereanu.pdf

Craik, F.I., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retension of words in episodic memory. *Journals of Experimental Psychology : General, 104*(3), 268-294.

D

Dabène, L. (1989). Exposé introductif. *Actes du premier colloque de l'A.C.E.D.L.E., École Normale supérieure de Saint-Cloud*, 4-8.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.* Paris : Hachette, Collection Références.

Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., & Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue.* Paris : Hatier.

Damasio, A.R. (1995). *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions.* Paris : Odile Jacob.

Deacon, T. (1997). *The Symbolic Species*. New York : W.W. Norton.

Debreuille, J.-Y. (1995). Présentation. In J.-Y. Debreuille (Ed.), *Enseigner la poésie ?* (pp. 5-9). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Décuré, N. (2001). Pas de limites pour l'imagination : la poésie dans une université scientifique. In H. Goethals, A. Haberer & Centre d'études et de recherches anglaises et nord-américaines Lyon, *Can poetry make anything happen? : La poésie dans l'enseignement de l'anglais* (pp. 61-71). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Dehaene, S. (2015, 17 février). *La mémoire et son optimisation* [Podcast]. Retrieved from https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-02-17-09h30.htm

Dehaene, S., Kerszberg, M., & Changeux, J.-P. (1998). A neuronal model of a global workspace in effortful cognitive tasks. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 95*, 14529–14534.

Delas, D. (Ed.). (1990). *Aimer/enseigner la poésie.* Paris : Syros-Alternatives.

Delas, D. (1995). Dire la poésie ? *Lecture Jeune, 73*, 9-11. Retrieved from http://ns420751.ip-37-59-25.eu/lecturejeune/LJ_073_01-1995.pdf

Delas, D. (2003). Didactique et poésie. Pour une distinction opératoire entre *poème* et *poésie*. *Enjeux, 56*, 50.

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle, 4*, 1-20.

Demougin, P. (2001). Enseigner la littérature : obstacles structurels, obstacles conceptuels. In M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel (Eds.), *Recherches en didactique de la littérature* (pp. 81-87). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Denizeau, M.-T., & Nony, J.-C. (2002). Représentations de la poésie en 6ème et en 1ère. *Cahiers Robinson, 11*, 161-175.

De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H.

Fougier (Eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique* (pp. 99-119). Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.

De Singly, F. (2016). *Le questionnaire* (4è éd.). Paris : Armand Colin.

De Vecchi, G. (1990). La construction du savoir scientifique passe par une suite de ruptures et de remodelages. *Recherche & Formation*, *7*, 35-46. doi : https://doi.org/10.3406/refor.1990.999

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford : Elsevier

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.

Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics.* Oxford : Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Dufays, J.-L. (2001). Intervention dans le débat. In M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel (Eds.), *Recherches en didactique de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Dufays, J.-L. (2004). La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire. In K. Canvat & G. Legros (Eds.), *Les valeurs dans/de la littérature* (pp. 103-129). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Duff, P., & Early, M. (1996). Problematics of classroom research across sociopolitical contexts. In J. Schachter & S.Grass (Eds.), *Second Language Classroom Research : Issues and Opportunities* (pp. 1-30). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.

Duncan, S., & Barrett, L.F. (2007). Affect is a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognition & Emotion*, *21*(6), 1184–1211. doi:10.1080/02699930701437931

E

Eagleton, T. (1983). *Literary Theory : An Introduction*. Oxford : Basil Blackwell.

Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3* (p. 1017-1095). New York : Wiley.

Eco, U. (1985). *Apostille au Nom de la Rose*. Paris : Grasset.

Eco, U. (2003). *De la littérature.* Paris : Grasset.

Eliot, T.S. (1982). Tradition and the Individual Talent. *Perspecta, 19,* 36-42. doi: 10.2307/1567048

Ellis, N. (1994). Introduction : implicit and explicit language learning – an overview. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages.* San Diego : Academic Press.

Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA : phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition, 18,* 91-126.

Ellis, N. (2001). Memory for language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 33-68). Cambridge : Cambridge University Press.

Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing : a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 24,* 143-188.

Ellis, N. (2005). At the interface : dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition, 27,* 305-352.

Ellis, N. (2006). Cognitive perspectives in SLA : the Associative-Cognitive CREED. *AILA Review, 19,* 100-121.

Ellis, N. (2007). The weak interface, consciousness, and form-focused instruction : mind the door. In S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), *Form-focused Instruction and Teacher Education : Studies in Honour of Rod Ellis* (pp. 17-33). Oxford : Oxford University Press.

Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language through Interaction* (*Studies in Bilingualism 17).* Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. *Second Edition*. Oxford : Oxford University Press.

Engelkamp, J., & Zimmer, H.D. (1985). Motor programs and their relation to semantic memory. *German Journal of Psychology, 9,* 239-254.

Eustache, F., & Desgranges, B. (2003). Concepts et modèles en neuropsychologie de la mémoire : entre théorie et pratique clinique. In T. Meulemans, B. Desgranges, S. Adam & F. Eustache (Eds.), *Evaluation et prise en charge des troubles mnésiques* (pp. 13-49). Marseille : Solal.

Eustache, F., & Desgranges, B. (2010). *Les chemins de la mémoire*. Paris : Éd. du Pommier.

Eysenck, M. (2001). *Principles of Cognitive Psychology* (2è éd). Hove : Psychology Press.

F

Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The Way We Think : Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexity.* New York : Basic Books.

Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Dunod.

Favre, D. & Favre, C. (1993). Un modèle complexe des motivations humaines : application à l'éclairage de la crise d'adolescence. *Revue de Psychologie de la Motivation,16,* 27-42.

Fowler, R. (1981). *Literature as Social Discourse : The Practice of Linguistic Criticism.* London : Batsford.

Fraisse, E., & Mouralis, B. (2001). *Questions générales de littérature*. Paris : Le Seuil.

Fumat, Y. (2014). Construction progressive d'un modèle pour analyser les situations éducatives et pédagogiques. In R. Etienne & Y. Fumat (Eds.), *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* (pp. 19-31). Paris : De Boeck Supérieur.

G

Gardes Tamine, J., & Monte, M. (2007). Introduction. *Semen, 24*. Retrieved from http://journals.openedition.org/semen/6583

Garvin, P.L. (1958). *A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure and Style.* Washington D.C. : Georgetown University Press.

Gass, S. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics, 9,* 198-217.

Gass, S. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.

Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (1988). Creative Automatization: Principles for Promoting Fluency within a Communicative Framework. *TESOL Quarterly, 22(3), 473-492*. doi: 10.2307/3587290

Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005). Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency. *Canadian Modern Language Review, 61*(3), 325-353.

Gaudet, J.-L. (1995). La poésie à l'école, à quoi ça rime ? In J.-Y. Debreuille (Ed.), *Enseigner la poésie ?* (pp. 37-65). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Gaussel, M., & Reverdy, C. (2013). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, 86*. Retrieved from http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/86-septembre-2013.pdf

Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research, 50*(2), 123-133.

Genette, G. (1969). *Figures II.* Paris : Editions du Seuil.

Germain, C., & Netten, J. (2011). Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement. *Synergies Chine, 6,* 25-36.

Gervais, B. (1990). *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture*. Longueuil : Les Editions du Préambule.

Gervais, B. (1996). Contextes et pratiques actuels de la lecture littéraire. In J.-L., Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (Eds.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* (pp. 23-32). Bruxelles : De Boeck Duculot.

Gervais, B. (1998). Une lecture sans tradition. Lire à la limite de ses habitudes. *Protée, 25*(3), 7-20.

Gervais, B., & Bouvet, R. (Eds.). (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire.* Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Giroux, S., & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action.* (2è éd.). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Goethals, H., Haberer, A., & Centre d'études et de recherches anglaises et nord-américaines Lyon. (2001). *Can poetry make anything happen ?: La poésie dans l'enseignement de l'anglais*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.

Goulden, R., Nation, P., & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be ? *Applied Linguistics, 11*, 341-373.

Graddol, D. (1994). Three models of language description. In D. Graddol & O. Boyd-Barrett (Eds.), *Media texts : authors and readers* (pp. 1 -21). Clevedon : Multilingual Matters.

Greimas, A.J. (1972). *Essais de sémiotique poétique.* Paris : Larousse.

Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle, 4,* 65-83.

Grotjahn, R. (2002). Konstruktion und Einsatz von C-Tests : Ein Leitfaden für die Praxis. In R. Grotjahn (Ed.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (pp. 211-225). Bochum : AKS-Verlag.

Grotjahn, R. (Ed.). (2006). *Der C-Test : Theorie, Empirie, Anwendungen.* Frankfurt am Main : Lang.

H

Halliday, M.A.K. (2002). Applied linguistics as an evolving theme. Keynote address presented at the 13th World Congress of Applied Linguistics, Singapore.

Halliday, M.A.K., McIntosh, A., & Strevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching.* London : Longman.

Hatch, E., & Wagner-Gough, J. (1976). Explaining sequence and variation in second language acquisition. *Language Learning (Special issue), 4*, 39-47.

Heaney, S. (1996). *The Redress of Poetry* : *Oxford lectures.* London Boston : Faber and Faber.

Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition/apprentissage en didactique des langues. *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, *33*(2), 34-50.

Hinton, C., & Fischer, K.W. (2010). Perspective développementale et biologique de l'apprentissage. In CERI, *Comment append-on? La recherche au service de la pratique*, (p. 121-142). Paris : OCDE.

Hopkins, G.M. (1959). Poetic diction. In H. House & G. Storey (Eds.), *The Journals and Papers of Gerard Manley Hopkins* (pp. 84-95). Oxford : Oxford University Press.

Houdart, V. (1996). Accès au plaisir ou acès au sens. *Cahiers Pédagogiques, 341*, 24-27.

Huckin,T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language : a review. *Studies in Second Language Acquisition , 21*, 181-94.

Hughes, L., Rampersad, A., & Roessel, D. (1995). *The collected poems of Langston Hughes.* New York : Knopf/Vintage Books.

Hulstijn, J. (1992). Retension of inferred and given word meanings : experiments in the processing of natural and partly artificial input. In H. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Interlingual Processes*. Tübingen : Gunter Narr.

Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning : a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson, *Cognition and Second language Instruction* (pp. 258-286). Cambridge : CUP.

Hulstijn, J., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning, 51*(3), 539-558.

J

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit.

Jakobson, R. (1966). Grammatical Parallelism and its Russian Facet. *Language*, *42*, 399-429.

Jakobson, R. (1977). *Huit questions de poétique*. Paris : Editions du Seuil.

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Jeffroy, M. (2005). *Poésie, du texte à l'image : pour une approche sensible et artistique*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.

Joubert, J.-L. (1999). *La poésie*. Paris : Armand Colin.

Jousse, M. (1969). *L'Anthropologie du geste.* Paris : Les Éditions Resma.

Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*. Paris : PUF.

K

Kern, L. (1998). Inviter un poète en classe. In *Création poétique* Education enfantine, n°997-6, p. 61-76.

Kervran, J.-M. (2000). *Enseigner avec la poésie au collège.* Paris : Bordas.

Kolde, G. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Fomen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue.* Wiesbaden, Steiner (ZDL-Beihefte, 37).

Kramsch, C. (2006). *From communicative competence to symbolic competence*. Modern Language Journal 90/2 : 249-51.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford : Oxford University Press.

Kramsch, C., & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings : towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics 29*(4), 645 -71.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. London : Longman.

Kristeva, J. (1969). *Semeiotiké : recherches pour une sémanalyse.* Paris : Seuil.

L

Lançon, D. (2002). Vers une (nouvelle) didactique de la poésie. *Cahiers Robinson, 11,* 177-209.

Landré, L. (2010). *Étude des corrélats cérébraux de la mémoire épisodique et de la mémoire de travail chez les patientes souffrant d'un trouble de stress post-traumatique consécutif à des abus sexuels.* (Thèse de doctorat). Université de Tours. Retrieved from http://www.theses.fr/2010TOUR2010

Lantolf, J. (2005). Sociocultural and second language learning research : an exegesis. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning*. Mahway, N. J. : Lawrence Erlbaum.

Lantolf, J., & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and th Genesis of Second Language Development.* Oxford : Oxford University Press.

Larkin, P. (1964). *The Whitsun Weddings.* New York : Random House.

Larkin, P., & Thwaite, A. (1988). *Collected poems.* London : The Marvell Press.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics 18*, 141-65.

Larsen-Freeman, D. (2002). Making sense of frequency. *Studies in Second language Acquisition, 24*, 275-285.

Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P.J.L. Arnaud and H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 126-132). London : Macmillan.

Laufer, B. (1998). The development of passive or active vocabulary: same or different? *Applied Linguistics, 19,* 255-271.

Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size & use: Lexical richness in L2 written productions. *Applied Linguistics, 16*(3), 307-322.

Lauga-Hamid, M.-C. (1990). L'implication du sujet dans son apprentissage. In L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid, & C. Foerster, *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 56-71). Paris : Crédif Hatier, Collection LAL.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge : Cambridge University Press.

Leech, G.N. (1980) *A Linguistic Guide to English Poetry*. London : Longman Group Limited.

Lemoigne, J.-L., & Morin, E. (1999). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : L'Harmattan.

Lenoir, P. (2008). La motivation par le projet actionnel-culturel : une classe rencontre le peinte Herman Braun-Vega. *Les Langues Modernes, 3,* 28-36.

Le Nouveau Petit Robert de la langue française. (2010). Paris : Le Robert.

Leontiev, A.N. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.

Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. In J.V.Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology.* Armonk, NY : M.E. Sharpe. doi :10.2753/RPO1061-040513024

Leow, R. (1993). To simplify or not to simplify : a look at intake. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 333-55.

Leow, R. (1997). The effects of input enhancement and text length on adult L2 readers comprehension and intake in second language acquisition. *Applied Language Learning, 8*, 151-182.

Le Petit Robert 1. Dictionnaire de la langue française. (2003). Paris : Dictionnaires Le Robert.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail.* Paris : PUF.

Leuwers, D. (2005). *Introduction à la poésie moderne et contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, England : Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). Pedagogical implications of the lexical approach. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 255-270). Cambridge : Cambridge University Press.

Lhérété, A. (2011). Aborder la lecture littéraire en langue étrangère. In *Lire en langue étrangère*. Bordeaux : SCÉRÉN-CRDP d'Aquitaine.

Lieury, A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire*. (2è éd.). Paris : Dunod.

Lieury, A. (2010). *Introduction à la psychologie cognitive*. Paris : Dunod.

Lieury, A. (2013). *Le livre de la mémoire*. Paris : Dunod.

Lightbown, P.M. (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics, 21*(4), 431-62.

Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford : Oxford University Press.

Lilti, A.-M. (2002). Poésie de l'école et stéréotypes. *Cahiers Robinson, 11,*145-159.

Lilti, A.-M. (2005). *Ecriture poétique, langue maternelle et langue étrangère : Contribution à une histoire polyglossique de la poésie française*. Paris : Harmattan.

Linares, S. (2000). *Introduction à la poésie*. Paris : Nathan.

Little, D., & Singleton, D. (1992). The C-test as an elicitation instrument in second language research. In R. Grotjahn (Ed.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen.* Bochum : Brockmeyer.

Logan, G.D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, *95*(4), 492-527.

Logan, G.D. (2005). Attention, automaticity, and executive control. In A.F. Healy (Ed.), *Experimental Cognitive Psychology and Its Applications* (pp. 129-139). Washington, DC : American Psychological Association.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). New York : Academic Press.

Long, M., & Doughty, C. (2003). SLA and cognitive science. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition Research.* Malden, Mass. : Blackwell.

Lüdi, G., & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake : negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-61.

M

Mallarmé, S. & Marchal, B. (2003). *Œuvres complètes : II*. Paris : Gallimard.

Martin, O. (2017). *L'analyse quantitative des données* (4è éd.). Paris : Armand Colin.

Martin, S. (1999). De la récitation à l'usage poétique de la langue : questions au français comme discipline. In A. Petitjean & J.-M. Privat (Eds.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels* (p. 57-69). Metz : Université de Metz, CRESEF.

Martin, S. (2002). Faire poésie, faire récitation, produire un poème : chercher le ton ou chercher la voix ? *Cahiers Robinson*, *11*, 81-97.

Martin, S. (2010). Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le Français aujourd'hui*, *169*(2), 3-14. doi :10.3917/lfa.169.0003

Martins, S., Guillery-Girard, B., & Eustache, F. (2006). Modèles de la mémoire humaine : concepts et modèles en neuropsychologie de l'adulte et de l'enfant. *Epilepsies*, *18*(2), 4-14.

Mauss, M. (1947). *Manuel d' ethnographie*. Paris : Payot.

McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers.* London : Arnold.

McLuhan, M. (1977). *La Galaxie Gutenberg: La genèse de l'homme typographique 1* (J. Paré, Trans.). Paris : Gallimard. (Original work published 1962).

Meara, P. M. (2005). Designing vocabulary tests for English, Spanish and other languages. In C. Butler, M. dos Angeles Gómez-Gonzales & S. Doval-Suárez (Eds.), *The Dynamics of Language Use : Functional and Dynamic Perspectives* (pp. 269-283). Amsterdam : John Benjamins.

Médioni, M-A. (2005). *L'art et la littérature en classe d'espagnol*. Lyon : La Chronique Sociale.

Médioni, M.-A. (2017). Restituer sens et saveur au texte littéraire. *Les Langues Modernes*, *4*, 42-50.

Merini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, *1*, 77–95.

Mertens, D.M., & McLaughlin, J.A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education.* Thousand Oaks : Corwin Press, Inc.

Meschonnic, H. (1996). Pour une poétique négative. *Le Français aujourd'hui, 114,* 134-140.

Meyer, A., & Rose, D.H. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership, 58*(3), 39-43.

Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les cahiers de l'Acedle,* n° 4, pp 93-120.

Morin, E. (2000). *Les Septs savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Le Seuil

Morin, E., & Lemoigne, J.-L. (1999). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : L'Harmattan.

Moore, D., & Simon, D.-L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 16*. Retrieved from http://aile.revues.org/1374

Moser, C.A., & Kalton, G. (1971). *Survey Methods in Social Investigation.* London : Heinemann.

N

Naccache, L. (2006). *Le nouvel inconscient.* Paris : Odile Jackob.

Naccache, L. (2010). *Perdons-nous la connaissance ?* Paris : Odile Jackob.

Narcy, J.-P. (1997). Vers une pratique théorisée et humaniste. In A. Ginet (Ed.), *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias* (p. 45-90). Paris : Nathan.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC - Vers une recherche-action responsable.* Paris : Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P. (2006). Deux modes de fonctionnement mémoriel en production langagière et tâches d'apprentissage des langues. *Cahiers de l'APLIUT, 25*(2). doi : 10.4000/apliut.2495

Narcy-Combes, J.-P. (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *Cahiers de l'APLIUT, 28*(3). doi: 10.4000/apliut.78

Narcy-Combes, J.-P. (2010). L2 Learning Processes. In J.-C. Bertin, P. Gravé & J.-P. Narcy-Combes, *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics* (pp. 78-104). Hershey : Information Science Reference.

Narcy-Combes, J.-P. (2014). Conflits éthiques et épistémologiques au niveau des interventions. In Babault, S. (Ed.), *Actes du Colloque international contexte global, contextes locaux – Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (pp. 25-40). Retrieved from : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf

Narcy-Combes, J.-P. (2015). What can theory suggest for a balanced Multicultural and multilingual Individual Development in the Indian Ocean ? In Y. Rolland, J. Dumonteil,

T. Gaillat, I. Kanté & V. Tampoe (Eds.), *Heritage and Exchanges Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context*, (pp. 171-186). Cambridge : Cambridge Scholars.

Narcy-Combes, J.-P. (2017). Réponse à Marjolijn Verspoor : de la nécessité d'aller au-delà du linguistique. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 14*(1). doi : 10.4000/rdlc.1141

Narcy-Combes, J.-P., Bertin, J.-C., Miras, G., & Narcy-Combes, M.-F. (2014). Interrogations didactiques à l'heure de la connaissance située et distribuée. *Recherches et Applications. Le Français dans le monde, 55*, 153-167.

Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F., & Starkey-Perret, R. (2009). Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire. *Lidil, 40.* Retrieved from http://journals.openedition.org/lidil/2965

Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue.* Paris : Ellipses.

Narcy-Combes, M.-F. (2018). La transdisciplinarité dans l'intervention en linguistique appliquée. *ELA, 190*(2), 183-193.

Narcy-Combes, M.-F., & Narcy-Combes, J.-P. (2018a). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues.* Paris : Didier.

Narcy-Combes, M.-F., & Narcy-Combes, J.-P. (2018b). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. In F. Le Lièvre, M. Anquetil, L. Vestraete-Hansen, C. Fäcke & M. Derivry (Eds.), *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI^{e} siècle (Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme* (pp. 115-131). Berne : Peter Lang.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge : Cambridge University Press.

Nation, I.S.P., & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and Language Teaching* (pp. 97-110). Londres : Longman.

Nation, I.S.P., & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 238-254). Cambridge : Cambridge University Press.

Nesbitt, K. (2009). *My Hippo Has the Hiccups: And Other Poems I Totally Made Up.* Naperville : Sourcebooks Jabberwocky.

New Bridges 2de. (2010). Paris : Éditions Nathan.

New Password Literature. (2016). Paris : Les Éditions Didier.

Ninio, J. (2011). *Au cœur de la mémoire.* Paris : Odile Jacob.

Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching, 44*, 412-446. doi :10.1017/S0261444811000309

Norton Pierce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.

Novak, J. (2011). *Live Poetry : An Integrated Approach to Poetry in Performance.* Amsterdam : Editions Rodopi.

Nunan, D. (2005). Classroom research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahawah, N.J. : Lawrence Erlbaum.

O

O'Grady, W. (2008). The emergentist program. *Lingua, 118*(4), 447-64.

Oller, J.W. (1976). Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar. *Die Neuren Sprachen*, 75, 165-174.

Ong, W.J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London and New York : Routledge.

Orsini, M. (2005). Poésie : le haïku. *L'Ecole des Lettres des Collèges, 9.*

P

Paivo, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes.* New York : Holt, Rinehart &Winston.

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. (2è éd.). Maidenhead, England : Open University Press and McGraw-Hill Education.

Pantanella, R. (1996). Evaluer l'imagination ? *Cahiers Pédagogiques*, *349*, 58-59.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation, 56*, 81-93.

Pauzet, A., & Bouvier-Laffitte, B. (2013). Préface : Art, interculturel et apprentissage des langues. *Voix Plurielles, 10*(2), 2-7. doi: https://doi.org/10.26522/vp.v10i2.836

Pauzet, A., Bouvier-Laffitte, B., & Ulma, D. (Eds.). (2013). *Art, interculturel et apprentissage des langues. Voix plurielles, 10*(2). Retrieved from https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/issue/view/54

Pauzet, A., Bouvier-Laffitte, B., & Ulma, D. (Eds.). (2014). *Art, interculturel et apprentissage des langues. Voix plurielles, 11*(1). Retrieved from https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/issue/view/56

Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning:*

Integrating Theory and Practice (pp. 9-34). Clevedon, Avon : Multilingual Matters.

Picq, P., Sagart, L., Dehaene, G., & Lestienne, C. (2008). *La plus belle histoire du langage*. Paris : Seuil.

Pickett, G.D. (1986). Reading Speed and Literature Teaching. In C.J. Brumfit & R. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching* (pp. 262 -280). Oxford : Oxford University Press.

Pierra, G. (2006). *Le corps, la voix, le texte, Arts du langage en langue étrangère.* Paris : L'Harmattan.

Pinson, J.-C. (1995). *Habiter en poète. Essai sur la poésie contemporaine*. Seyssel : Editions Champ Vallon.

Pinson, J.-C. (2013). *Poéthique. Une autothéorie.* Ceyzérieu : Champ Valon.

Porquier, R., & Py, B. (2010). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

Prince, P. (1999). L'apprentissage lexical en deuxième langue : des réseaux évolutifs. *ASp, 23-26*. doi :10.4000/asp.2596

Projects 2de. (2007). Paris : Les Éditions Didier.

Puren, C. (2012a). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. Retrieved from https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/

Puren, C. (2012b). Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles. Retrieved from https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/

Puren, C. (2014). Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures. Retrieved from https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014g/

Puren, C. (2016). Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle. Retrieved from https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016f/

Puren, C. (2018). Des limites de la réflexion grammaticale et des règles de grammaires dans l'apprentissage des langues. À propos des concepts d « obstacle épistémologique » et de « conflit sociocognitif ». Retrieved from https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018b/

Puren, C., Bertocchini, P., & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues.* Paris : Ellipses.

R

Rabaté, D. (2013). *Gestes Lyriques*. Paris : Editions Corti.

Raby, F. (2008). Introduction-Comprendre la motivation en L2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Les Langues Modernes, 3*, 9-16.

Randall, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning.* Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins.

Razali, N.M., & Wah, Y.B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, *2*(1), 21-33.

Rensink, R.A. (2000). When Good Observers Go Bad : Change Blindness, Intattentional Blindness, and Visual Experience. *Psyche*, 6(9).

Repovš, G., & Baddeley, A.D. (2006). The multi-component model of working memory: Explorations in experimental cognitive psychology. *Neuroscience, 139*(1), 5-21.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* (Thèse de doctorat). Retrieved from http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf

Richterich, R. (1992). Créer d'autres espaces et d'autres temps. *Le Français dans le monde, 252,* 41-46.

Ricoeur, P. (1975). *La Métaphore vive.* Paris : Le Seuil.

Riffaterre, M. (1978). *Semiotics of Poetry*. Bloomington : Indiana Univ. Press

Riportella, L. (2010). Texte littéraire et pratiques de classe : les risques du CECRL. *Les Langues Modernes, 3*, 21-28.

Riquois, E. (2010). Une lecture actionnelle du texte littéraire ? *Les Langues Modernes, 3*, 44-53.

Rizzolatti, G. (2006). *Les systèmes de neurones miroirs.* Réception des Associés étrangers élus en 2005, Institut de France, Académie des sciences. Retrieved from http://www.academie-sciences.fr/academie/membre/s121206_rizzolatti.pdf

Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition.* Malden, Mass. : Blackwell.

Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers.* Oxford : Blackwell.

Roediger, H.L., & Butler, A.C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, *15*(1), 20-27.

Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *23*(3).

Roger, J. (2000). Pour une poétique du langage. *Le Français aujourd'hui*, *128*, 10.

Rossner, R. (1983). Talking Shop : H.G. Widdowson on literature and ELT. *ELT Journal*, 37,1.

Rumelhart, D., McClelland, J., & the PDP Research Group (Eds.) (1986). *Parallel Distributed Processing : Explorations in the Microstructure of Cognition Volume I : Foundations*. Cambridge, Mass. : MIT Press.

Ruwet, N. (1972). *Langage, musique, poésie*. Paris : Éditions du Seuil.

S

Sacks, O. (1996). *Des yeux pour entendre : voyage au pays des sourds.* Paris : Le Seuil, Points - Essais.

Sadeler, J. (1998). Jeux poétiques. *Education enfantine, 997*, 61-76.

Sandburg, C. (1971). *Carl Sandburg : His life, his poems, his land.*

Sandburg, C. (2015). *Cornhuskers.* Wolcott : The Scholar's Choice.

Saussure (de), F., Bally C., Sechehaye, A., Riedlinger, A., & De Mauro, T. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sartre, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(1), 17 - 46.

Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review, 11*, 11-26.

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge : Cambridge University Press.

Schmitt, M.P. (2006). École et dégoût littéraire. *Lidil, 33.* Retrieved from http://journals.openedition.org/lidil/70

Seedhouse, P. (2005). 'Task' as research construct. *Language Learning*, 55(3), 533-70.

Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature.* Paris : Crédif Hatier/Didier

Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA : theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 165-179.

Silverstein, S. (1996). *Falling Up.* New York : HarperCollins Publishers.

Siméon, J.-P. (1995). La Poésie et les lecteurs d'abord. *Lecture Jeune, 73*, 25-27. Retrieved from http://ns420751.ip-37-59-25.eu/lecturejeune/LJ_073_01-1995.pdf

Siméon, J.-P. (1999). Pour en finir avec la vieille récitation. *Lire-Écrire, 5-6*, 18-20.

Siméon, J.-P. (2003a), *Aïe, un poète !* Paris : Seuil.

Siméon, J.-P. (2003b). Le problème avec la poésie. *Les Cahiers Pédagogiques, 417*, 9-11.

Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective.* Paris : Aubier.

Sitwell, O. (1963). *The Complete poems of W.H. Davies*. London : Jonathan Cape.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford : Oxford University Press.

Sousa, D.A. (Ed.). (2010). *Mind, brain, and education: Neuroscience implications for the classroom.* Bloomington : Solution Tree Press.

Spire, A. (1949). *Plaisir poétique, plaisir musculaire*. Paris : Editions Corti.

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français dans le monde, 45*, 25-34.

Storbeck, J., & Clore, G.-L. (2007). On the interdependence of cognition and emotion . *Cognition and Emotion, 21*, 1213–1238.

Swain, M. (1985). Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition.* Rowley, Mass. : Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language leearning. In G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and Practice in the Study of Language : Studies in Honour of H.G. Widdowson.* Oxford : Oxford University Press.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics,16,* 371-391.

Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 91-118). Harlow : Longman.

Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and instruction*, *12,* 185-233.

T

Tardieu, C. (2013). Testing et certification. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 10*(2). doi :10.4000/rdlc.1655

Tardieu, C. (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.

Tauveron, C. (2001). Approches de la littérature à l'école élémentaire. In M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel (Eds.), *Recherches en didactique de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture, 8*(2), 219-235. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00375251/document

Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Corblin & J. Sauvage (Eds.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (pp. 31-54). Paris : L'Harmattan, coll. Enfance & Langages.

Tenèze, M.-L. (1969). Introduction à l'étude de la littérature orale : le conte. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, *5*, 1104-1120. doi : https://doi.org/10.3406/ahess.1969.422116

Thérien, G. (1990). Pour une sémiotique de la lecture. *Protée, 18*(2), 67-80.

Thomas, D., Davies, W., & Maud, R. (1993). *Collected poems 1934-1953*. London : J.M. Dent.

Todorov, T. (1966). Recherches sémantiques. *Langages,1*, 5-43.

Todorov, T. (1987). *La Notion de littérature et autres essais.* Paris : Seuil.

Todorov, T., Empson, W., Cohen, J., Hartman, G., & Rigolot, F. (1979) *Sémantique de la poésie.* Paris : Editions du Seuil.

Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication.* Cambridge, MA : MIT Press.

Tricot, A. (2007). L'expérimentation et la démarche scientifique. *Les Cahiers de l'Acedle, 4.*

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic distinction. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 382-402). New York : Academic Press.

Tulving, E. (1995). Organization of memory : quo vadis? In M.S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* (pp. 839-847). Cambridge, MA : MIT Press.

Turner, J.C., & Meyer, D.K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist, 35*(2), 69-85.

Turner, M. (1996). *The Literary Mind : the origins of thought and language.* New York : Oxford University Press.

V

Vaillant, A. (2013). *Introduction à l'analyse des textes poétiques* (2è éd.). Paris : Armand Colin.

Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4è éd.). Paris : Dunod.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Van Patten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition.* Norwood, N. J : Ablex.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'Esprit. Sciences cognitives et expérience humaine.* Paris : Seuil.

Véronique, G.D. (2007). L'action en classe de langue et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures. *Les Cahiers de l'Acedle, 4.*

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie Pédagogique, 115,* p. 5-8. Retrieved from http://karsenti.scedu.umontreal.ca/motivation/textesmotiv/texte3.html http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle.* Bruxelles : De Boeck Education.

Vorger, C. (2012). Vous récitiez, eh bien slamez maintenant ! *Cahiers de l'Acedle, 9.*

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA : MIT Press.

Vygotsky, L. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky Volume I : Thinking and Speaking.* New York : Plenum Press.

W

Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory.* London : Blackwell.

Weinreich, U. (1963). On the Semantic Structure of Language. In J.H. Greenberg (Ed.) *Universals of Language* (pp. 114-171). Cambridge, Mass. : M.I.T. Press

Wells, G. (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a 'language-based theory of learning'. *Linguistics and Education*, 6, 41 -90.

Widdowson, H.G. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature.* London : Longman.

Widdowson, H.G. (1992). *Practical Stylistics : An approach to poetry.* Oxford : Oxford University Press.

Widdowson, P. (1999). *Literature*. London : Routledge.

Williams, W.C. (1951). *The Collected earlier poems of William Carlos Williams*. New York : J. Laughlin.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Wordsworth, W., Coleridge, S.T., Brett, R.L., Jones, A.R., & Roe, N. (2005). *Lyrical Ballads*. London, New York : Routledge.

Wray, A. (2000). Holistic utterances in protolanguage : the link from primates to humans. In C. Knight, M. Studdert-Kennedy & J.R. Hurford (Eds.), *The evolutionary emergence of language : Social function and the origins of linguistic form* (pp. 285-302). Cambridge : CUP.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press.

Wray, A. (2008). *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford : Oxford University Press.

Z

Zaromb, F.M., Karpicke, J.D., & Roediger, H.L. (2010). Comprehension as a basis for metacognitive judgements : effects on effort after meaning on recall and metacognition. *J.Exp Psychol Learn Mem Cogn, 36*(2), 552-7.

Zuengler,J., Ford, C., & Fassnacht, C. (1998). *Analyst eyes and camera eyes : theoretical and technological considerations in « seeing » the details of classroom interaction*. Albany, N.Y. : School of Education, University at Albany.

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : Modèle computationnel de l'acquisition langagière (d'après R. Ellis, 2008). 66
Figure 2 : Modèle MNESIS (d'après Eustache & Desgranges, 2003). 75
Figure 3 : La distribution des niveaux CECRL en production écrite dans les deux groupes de l'étude 1. 165
Figure 4 : Distribution des niveaux CECRL en production écrite dans les deux groupes de l'étude 2. 183
Figure 5 : Distribution des niveaux CECRL en production écrite dans les deux groupes de l'étude 3. 193

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le modèle des cinq logiques documentaires selon Puren (2014). 118
Tableau 2 : Caractéristiques des deux groupes-classes de l'étude 1. 163
Tableau 3 : Résultats du C-test dans les deux groupes de l'étude 1. 166
Tableau 4 : Récapitulatif des profils linguistiques de deux groupes de l'étude 1. 166
Tableau 5 : Organisation de l'intégration des poèmes dans les unités didactiques thématiques. 169
Tableau 6 : Un exemple de texte narratif fabriqué, incluant le lexique cible. 170
Tableau 7 : Récapitulatif de l'ensemble des tâches orales pour le groupe 1. 173
Tableau 8 : Caractéristiques des deux groupes-classes de l'étude 2. 182
Tableau 9 : Récapitulatif des textes poétiques sélectionnés pour l'étude 2. 184
Tableau 10 : Récapitulatif des consignes correspondant aux interactions provoquées, observées dans l'étude 2. 186
Tableau 11 : Correspondances entre les items du post-questionnaire et les indicateurs retenus dans l'étude 2. 190
Tableau 12 : Caractéristiques des deux groupes-classes de l'étude 3. 192
Tableau 13 : Les étapes de l'intervention didactique dans l'étude 3. 194
Tableau 14 : Correspondances entre les items du post-questionnaire et les indicateurs retenus dans l'étude 3. 200
Tableau 15 : Comparaison des résultats aux tests de reconnaissance lexicale (moyennes) et analyse de la distribution des valeurs (test de normalité de Shapiro-Wilk). 208
Tableau 17 : Résultats du Test U de Mann-Whitney pour les tests lexicaux de 1 à 6. 210
Tableau 18 : Récapitulatif des résultats relatifs aux tests de reconnaissance lexicale. 211
Tableau 19 : Occurrences du réinvestissement de l'*input* dans les tâches de production écrite dans l'étude 1. 214
Tableau 21 : Récapitulatif des occurrences par catégorie dans le rappel différé libre de l'*input* dans l'étude 1. 218
Tableau 22 : Évolution de l'attirance pour les supports poétiques dans le groupe 1 de l'étude 1. 221
Tableau 23 : Évolution de l'attirance pour les supports poétiques dans le groupe 2 de l'étude 1. 221
Tableau 24 : Récapitulatif des entretiens semi-directifs menés lors de l'étude 1. 222
Tableau 25 : Perception des textes poétiques dans l'étude 1. 228
Tableau 26 : Perception des activités associées aux textes poétiques dans l'étude 1. 231
Tableau 28 : Analyse de l'échange 2 du texte 1 de l'étude 2. 239
Tableau 29 : Analyse de l'échange 3 du texte 1 de l'étude 2. 241
Tableau 30 : Analyse de l'échange 4 du texte 1 de l'étude 2. 243
Tableau 31 : Analyse de l'échange 1 du texte 2 de l'étude 2. 245
Tableau 32 : Analyse de l'échange 2 du texte 2 de l'étude 2. 247
Tableau 33 : Analyse de l'échange 1 du texte 3 de l'étude 2. 249
Tableau 34 : Analyse de l'échange 2 du texte 3 de l'étude 2. 251
Tableau 35 : Analyse de l'échange 1 du texte 4 de l'étude 2. 254
Tableau 36 : Analyse de l'échange 2 du texte 4 de l'étude 2. 255
Tableau 37 : Répartition de différents types d'attitudes envers la poésie dans les pré-questionnaires dans l'étude 2. 261
Tableau 38 : Répartition par groupe des propos de détachement, neutres et ambivalents (pré-questionnaire de l'étude 2). 262

Tableau 39 : Récapitulatif de ce qui est apprécié et de ce qui n'est pas apprécié en rapport avec la poésie (pré-questionnaires de l'étude 2). 264
Tableau 40 : Récapitulatif de l'analyse de contenu concernant l'expérience et les conceptions/représentations de la poésie en L2 (pré-questionnaires de l'étude 2). 265
Tableau 42 : Résultats du post-questionnaire de l'étude 2 pour les groupes A (N= 24) et B (N=23). 271
Tableau 42.1. : Bilan de l'année. 271
Tableau 42.2 : Textes vus en classe. 272
Tableau 42.3 : *Listen* 273
Tableau 42.4 : Le Printemps des poètes et le concours de poésie au lycée. 274
Tableau 42.5 : Suggestions 275
Tableau 43 : Thèmes présents dans les poèmes de l'étude 3. 287
Tableau 44 : Les pronoms personnels comme indices de l'énonciation dans les poèmes portant sur l'état émotionnel de l'homme. 287
Tableau 45 : Exemples du lexique des sentiments dans les poèmes portant sur l'état émotionnel de l'homme. 288
Tableau 47 : Correspondances entre la longueur des poèmes et le niveau du CECR en L2. 295
Tableau 48 : Richesse lexicale des poèmes - récapitulatif des résultats produits par VocabProfile-Classic. 296
Tableau 49 : Correspondances entre la richesse lexicale des poèmes et le niveau du CECRL des apprenants. 297
Tableau 51 : Reprise de l'*input* des graffitis poétiques dans les productions d'élèves. 301
Tableau 52 : Traces du texte d'une chanson dans le poème d'un élève. 302
Tableau 53 : Traces de la reprise partielle des caractéristiques stylistiques de l'*input*. 304
Tableau 54 : Exemple 1 de la prise en compte par les élèves d'un commentaire en retour de l'enseignant. 305
Tableau 55 : Exemple 2 de la prise en compte par les élèves d'un commentaire en retour de l'enseignant. 306
Tableau 56 : Réponses à la question 8 du pré-questionnaire. 310
Tableau 57 : Réponses à la question 7 du pré-questionnaire. 310
Tableau 58 : Distribution des connotations positives et négatives évoquées par le mot « poésie ». 311
Tableau 59 : Répartition des différents types d'attitudes envers la poésie dans les pré-questionnaires dans l'étude 3. 311
Tableau 60 : Répartition par groupe des propos de détachement, neutres et ambivalents (pré-questionnaire de l'étude 3). 312
Tableau 62 : Réponses aux questions 1 à 3 du pré-questionnaire de l'étude 3. 314
Tableau 64 : Réponses à la question 6 du pré-questionnaire de l'étude 3 (type de réaction). 315
Tableau 65 : Réponses aux questions 9 à 10 du pré-questionnaire de l'étude 3. 317
Tableau 66 : Résultats du post-questionnaire de l'étude 3 pour les groupes 1 (N=21) et 2 (N=21). 318
Tableau 67 : Réponses à l'item 37 du post-questionnaire de l'étude 3. 326

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET SYMBOLES

CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CERI	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
FLE	Français langue étrangère
GFEN	Groupe français de l'éducation nouvelle
L1	Langue de première socialisation ; Langue 1
L2	Langue étrangère ou seconde ; Langue 2
MNESIS	Modèle néo-structural et inter-systémique de la mémoire humaine
SLA	*Second language acquisition*/Recherche en acquisition des langues
SPA	Séquences potentiellement acquisitionnelles
SPSS	*Statistical package for the social sciences*
TBLT	*Task-based language teaching*/Enseignement des langues par les tâches
TIC	Technologies de l'information et de la communication
ZPD	Zone proximale de développement

GLOSSAIRE

Acquisition/apprentissage. L'usage de ces deux termes très proches ne sous-entend pas une dichotomie ou l'existence de processus indépendants (voir Hilton, 2014). Cependant, le terme « acquisition » dans ce travail se réfère plutôt à l'apprentissage implicite de la langue, sans action délibérée de celui qui apprend, typique de l'apprentissage souvent explicite en milieu scolaire.

Activité. Deux acceptions de cette notion sont présentes dans notre travail.
1) En didactique des langues, on peut la définir comme l'action ou l'ensemble des actions proposées à l'élève en vue d'un apprentissage (Tardieu, 2014). On peut la distinguer d'un « exercice » – focalisé sur la forme langagière, admettant une seule réponse correcte – contrairement à l'activité, sollicitant le savoir-faire et admettant plusieurs « réponses ». Pour souligner que l'action se focalise sur le sens et vise un objectif bien déterminé, le terme « tâche » peut aussi être utilisé.
2) En sciences de l'éducation (et ergonomie), l'activité est la manière dont un acteur s'approprie la tâche et l'effectue (Leplat, 1997). Pour Pastré (2007), l'apprentissage combine une activité productive (un acteur transforme le réel) et une activité constructive (le même acteur, en transformant le réel, se transforme lui-même).

Attitude. « Disposition intérieure d'un individu à l'égard des objets, situations, événements et êtres en termes de jugement de valeur », qui joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. (M.-F. Narcy-Combes, 2005, p. 144)

Autotélicité. La propriété du langage poétique qui est « autonome » au sens qu'il « attire l'attention sur lui-même » (Joubert, 1999, p. 9) et qu'il est sa propre fin. Le terme a son origine dans le formalisme russe.

Bloc lexicalisé. Equivalent du terme *chunk* (Skehan,1998) : unité de langue qui est souvent perçue ou utilisée comme un seul bloc, sans être analysé. Les blocs lexicalisés incluent des séquences préfabriquées (*formulaic language* ; Wray, 2000, 2002, 2008) – par exemple, des expressions comme « *Hi, how are you ? », « What's that ? »* – et des groupes de mots qui apparaîssent souvent ensemble (ex. « *bread and butter* ») (Lightbown & Spada, 2006).

Conflit socio-cognitif. « La confrontation d'un apprenant avec un ou plusieurs partenaire(s) qui propose(nt) une réponse différente de sa réponse à la même tâche » (Buchs et al., 2008, para.2). Les conflits de réponses – dits de « communication » ou « socio-cognitifs » (Doise & Mugny, 1981, 1997, cités par Buchs et al., 2008), sont considérés comme ayant une grande importance pour la stimulation du développement cognitif.

***Deep processing*.** Traitement du sens des données langagières – considéré comme un traitement en profondeur, en opposition avec le traitement de la forme – qui favorise l'apprentissage (J.-P. Narcy-Combes, 2005).

Défamiliarisation. Ce procédé d'art « consiste à obscurcir la forme, à augmenter la difficulté et la durée de la perception » (Chklovsky, 1917) pour engendrer un sentiment d'étrangeté et présenter le familier sous une nouvelle lumière – ce qui est le propre de la littérature.

Didactique/pédagogie. La didactique des langues, qui est une discipline scientifique, peut être définie comme « le va-et-vient permanent entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés » (Dabène, 1989, p. 5). Ainsi, le terme « pédagogie », autrement dit la mise en œuvre pédagogique, au niveau de l'action en situation et de la relation enseignant-élève, peut être considéré comme partie intégrante ou un sous-ensemble de la didactique (Bailly, 1997, Dabène, 1989, Narcy, 1997).

Différence significative. Terme technique qui se réfère à une différence entre deux groupes, qui, selon certains tests statistiques spécifiques, serait très peu probable d'apparaître par hasard (Lightbown & Spada, 2006).

Écart esthétique. Une notion de l'esthétique de la réception de Jauss (1978) qui désigne un écart qui peut survenir entre un texte nouveau et l'attente du lecteur.

Enrôlement. Une des fonctions de l'étayage (Bruner, 1983), qui consiste à engager l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant dans la tâche.

Enseignement-apprentissage. Ce terme reflète la complexité de la situation pédagogique qui combine les processus d'enseignement (du côté enseignant) et d'apprentissage (du côté élève). La relation enseignement-apprentissage peut être considérée comme « co-action » (Vinatier, 2013) ou « action didactique conjointe » (Sensevy et al., 2007, cité par Tardieu, 2014).

Étayage. En lien avec la « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1978), ce concept de Bruner (1983, p. 45) traduit « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte ou du pair permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». D'après Bucheton et Soulé (2009, p. 36), il s'agit d'« un organisateur central de l'agir enseignant ».

Foregrounding. La mise en avant de certains éléments du message (Leech, 1980), qui peut s'opérer de façons différentes (ex. par le biais d'une déviation linguistique, d'un parallélisme ou d'un jeu de mots). Le terme a son origine dans l'école pragoise de linguistique des années 30.

Horizon d'attente. Une notion de l'esthétique de la réception de Jauss (1978) qui désigne, en parlant du lecteur d'un texte nouveau, « tout un ensemble d'attentes et des règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites » (p. 51).

***Input.* «** La langue et l'information auxquelles l'apprenant est exposé » (M.-F. Narcy-Combes, 2005, p. 149). Selon Combes-Joncheray (1999), il n'a pas de réalité objective, dans la mesure où il est conditionné par l'environnement sociolinguistique qui lui donne forme.

Input enhancement. Mise en relief délibérée de certains éléments de l'*input* afin de déclencher leur acquisition (Sharwood Smith, 1993).

Intake. La part de l'*input*, qui a été assimilée (intériorisé) par l'apprenant (Gass, 1997). Pour Schmidt (1990), l'*intake* nécessite le repérage (*noticing*).

Intertextualité. Un procédé (vocable de Kristeva, 1969) par lequel un texte renvoie, de manière plus ou moins explicite, à un ou plusieurs autres textes (par exemple, par allusion textuelle).

Une forme particulière d'intertextualité serait le processus de mise en relation d'un texte avec d'autres textes du même genre (« intertextualité générique », Canvat, 1999).

Langage/langue. En s'appuyant sur la distinction de Saussure (Saussure et al., 1972), le langage désignerait la faculté humaine (inhérente et universelle) de construire des langues pour communiquer, alors que la langue serait un code et un système de représentation conventionnel particulier. La notion de parole (ou discours) se référerait, de surcroît, à l'actualisation du langage par un sujet parlant. À la différence de la langue, qui relève d'une institution sociale, la parole est un acte individuel.

Les termes L1, L2, L3, etc. désignent, en règle générale, un ordre d'acquisition des langues. Par commodité, sans prise en compte des biographies langagières des apprenants, dans le contexte de nos études, la distinction L1/L2 se réfère, d'une part, à la langue source français (L1), qui est la langue de scolarisation, et d'autre part, à la langue cible anglais (L2), qui fait l'objet de l'apprentissage.

Lexique. « Ensemble des mots et expressions formant le vocabulaire d'une langue » (Tardieu, 2014, p. 154), appelés « lexèmes ». Le terme « vocabulaire » peut être considéré comme « du lexique articulé en discours » (cf. Tardieu, 2014, p. 154).

Médiation. Dans le cadre de ce travail, il s'agit de la conception et de la mise en œuvre, par l'enseignant, de la mise en relation de l'apprenant à l'objet d'apprentissage (cf. Tardieu, 2013, p. 106). On peut lui rapprocher le concept d'étayage (Bruner, 1983).

Mimesis. Terme tiré de la poétique d'Aristote, définissant toute œuvre d'art comme une imitation ou illusion du monde, autrement dit, une représentation artistique de la réalité.

Nativisation. Phénomène du traitement, par l'apprenant, de « toute nouvelle donnée selon des critères intériorisés (ceux de L1, mais aussi ceux qu'il invente, ou souvent ceux d'une première L2, dans le cas d'une L3) » (J.-P. Narcy-Combes, 2009, para. 5). Il a été décrit par Andersen (1983), et comparé à « l'assimilation » de Piaget. Un travail de dénativisation est nécessaire (« accommodation » en termes piagétiens) pour comprendre et produire selon les normes attendues.

Output. **«** Langue produite par l'apprenant » (M.-F. Narcy-Combes, 2005, p. 150).

Performance. (de l'anglais *performance art*) Prestation de type artistique lors de laquelle l'artiste (le performeur) utilise son corps comme moyen d'expression (cf. Le Nouveau Petit Robert, 2010).

Posture. « Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 38).

Potentiel acquisitionnel. Ensemble des caractéristiques d'un document-support ou d'une tâche qui peuvent provoquer, si exploités pertinemment, un développement langagier (acquisition) chez un apprenant.

Repérage (*noticing*). Focalisation de l'attention de l'apprenant sur un aspect de la langue. Ce repérage conscient des données langagières est un processus important (Schmidt, 2001 ; Sharwood Smith, 1993), qui ne garantit pas l'acquisition, mais en constitue un point de départ.

Représentation. 1) Au sens psychologique, il s'agira d'une « perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet. » (Larousse). En didactique des langues, on abordera souvent les représentations en tant que constructions à la fois individuelles et sociales (le reflet d'un environnement social), qui peuvent inhiber ou faciliter l'apprentissage. Dans ce cadre, l'apprentissage peut impliquer une modification des représentations existantes (cf. M.-F. Narcy-Combes, 2005).
2) Une représentation artistique du réel (la mimesis). H.G. Widdowson (1992) oppose la représentation (propre de la poésie) à la référence.

Sens/signification. Le terme « sens » renvoie au sens cognitif (d'un texte, d'un vers, d'un mot), autrement dit, au contenu sémantique qui fait partie de la signification totale profonde, liée à l'interprétation.

SPA. « Séquences Potentiellement Acquisitionnelles » désignent des « situations d'apprentissage en interaction orale où le locuteur réussit à se corriger après que son interlocuteur lui signale un écart dans son énoncé » (Bozhinova, 2016, p. 41). Ce construit a ses origines dans les travaux de De Pietro, Matthey, & Py (1989) et Porquier & Py (2010).

Tâche. En ergonomie et sciences d'éducation la tâche est « un but dans des conditions déterminées » (Leontiev, 1975), à distinguer de l'activité (la manière de s'approprier et effectuer la tâche). En revanche, en didactique des langues, la tâche désigne une action qui se focalise sur le sens et vise un objectif (Bygate, Skehan, & Swain, 2001). Dans cette acception, nous n'opposerons pas la « tâche » à l'« activité », le premier terme étant inclus dans le deuxième, qui a un sens plus large (voir « activité » *supra*).

Uptake. La reprise par l'apprenant des éléments de l'*input*, suite à la part intériorisée (l'*intake*).

ZPD. Concept-clé du socio-constructivisme, la « Zone Proximale de Développement » (ZPD) représente, selon Vygotsky (1978), l'écart entre le niveau de développement actuel d'un enfant (ce qu'il est capable de réaliser tout seul) et son niveau de développement potentiel (ce qu'il est capable d'accomplir avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus avancé). Ce construit peut être pertinent pour tout sujet apprenant.

INDEX DES AUTEURS

A

Accardi, J, 96, 212, 213, 216, 234, 359
Aden, J, 91, 122, 195, 359
Albarello, L, 176, 359
Allemand, J, 131, 359
Allen, L, 90, 213, 216, 359
Andersen, R, 70, 126, 359, 393
Aron, P, 104, 359
Atkinson, R.C, 74, 359
Attridge, D, 14, 23, 29, 32, 33, 37, 41, 42, 48, 104, 140, 336, 359
Austin, J.L, 34, 359

B

Bachelard, G, 47, 360
Bachman, L.F, 165, 360
Baddeley, A.D, 75, 76, 360, 378
Bailly, D, 113, 204, 360, 392
Baker, M, 61, 365
Bakhtine, M, 58, 360
Bally C, 54, 379
Bange, P, 69, 360
Bardin, L, 155, 156, 159, 162, 187, 189, 197, 198, 289, 360
Barrett, L. F, 53, 88, 365, 368
Barthes, R, 14, 15, 27, 32, 39, 44, 47, 48, 141, 142, 143, 154, 223, 360
Beaugrande (de), R., 36, 360
Béguin, P, 70, 120, 360
Bergson, H, 13, 360, 361
Berthoz, A, 53, 67, 90, 360, 361, 362
Bertin, J.-C, 96, 374, 375
Bertocchini, P, 105, 377
Blanchet, A, 181, 359, 361
Blaye, A, 61, 365
Bonnefoy, Y, 130, 361
Bonnet-Falandry, F, 111, 361
Bourdieu, P, 61, 203, 361
Bouvet, R, 36, 368
Bouvier-Laffitte, B, 122, 195, 376
Bozhinova, K, 69, 92, 97, 142, 148, 152, 212, 213, 216, 294, 300, 305, 306, 323, 328, 331, 361, 394
Breen, M, 52, 361
Brett, R.L, 45, 383
Briolet, D, 33, 128, 140, 361
Broadbent, D.E, 74, 361
Brudermann, C, 69, 305, 361
Brumfit, C. J, 113, 115, 361, 377
Bruner, J.S, 129, 340, 361, 392, 393
Bucheton, D, 71, 256, 260, 340, 361, 392, 393
Buchs, C, 362, 391
Buck, R, 97, 362
Butera, F, 362
Butler, A. C, 79, 87, 373, 378
Bygate, M, 70, 362, 380, 394
Byram, M, 56, 105, 362

C

Canale, M, 165, 362
Candau, J, 53, 67, 90, 362
Canvat, K, 36, 43, 303, 359, 362, 363, 365, 393
Carré, D, 132, 362
Carter, R, 113, 115, 361, 375, 377
Castellotti, V, 93, 97, 98, 99, 142, 234, 362
Catroux, M, 149, 362
CERI, 83, 92, 362, 369, 389
Ceysson, P, 113, 362, 363
Chandler, P, 76, 233, 381
Changeux, J.-P, 60, 364
Chanquoy, L, 76, 363
Chklovsky, V, 26, 363, 391
Claudel, P, 31, 363
Clore, G.-L, 53, 380
Clot, Y, 70, 120, 360
Coady, J, 80, 369, 372, 375
Cohen, J, 22, 27, 29
Cohen, N.J., 74
Coleridge, S.T, 36, 45, 363, 383
Collet, C, 132, 362
Collie, J, 108, 109, 110, 112, 115, 129, 281, 344, 363
Combes-Joncheray, M.-F, 67, 363
Compagnon, A, 104, 363
Cook, G, 81, 212, 220, 380

Cook, V, 69, 96, 142, 212, 213, 216, 323, 328
Cookson, P., 169, 363
Cordier, F, 78, 363
Cosereanu, E, 70, 305, 363
Craik, F. I, 81, 363

D

Dabène, L, 71, 97, 204, 364, 371, 392
Damasio, A. R, 53, 364
Darnon, C, 362
Davies, W, 110, 169, 170, 173, 381
De Mauro, T, 54, 379
De Pietro, J.-F, 69, 364, 394
De Singly, F, 192, 203, 365
De Vecchi, G, 98, 99, 365
Deacon, T, 64, 364
Debreuille, J.-Y, 123, 128, 129, 361, 362, 364, 367
Décuré, N, 134, 135, 143, 262, 290, 337, 340, 342, 364
Dehaene, G, 13
Dehaene, S, 60, 79, 81, 86, 88, 364, 377
Delas, D, 98, 124, 130, 141, 264, 270, 280, 318, 332, 336, 345, 364
Demaizière, F, 145, 201, 364
Demougin, P, 127, 185, 338, 364
Denizeau, M.-T, 133, 143, 226, 227, 234, 269, 280, 290, 308, 318, 332, 343, 364
Desgranges, B, 74, 75, 83, 366
Dillenbourg, P, 61, 365
Doise, W, 365, 391
Dörnyei, Z, 81, 92, 93, 97, 146, 147, 148, 151, 164, 168, 175, 176, 177, 178, 188, 191, 197, 201, 202, 204, 205, 220, 351, 365
Doughty, C, 51, 372, 378
Dressler, W, 36, 360
Dufays, J.-L, 35, 43, 106, 128, 137, 365, 368
Duff, P, 148, 365
Duncan, S, 53, 88, 365

E

Eagleton, T, 15, 365
Early, M, 148, 184, 365
Eccles, J.S, 93, 365
Eco, U, 15, 43, 121, 365
Eliot, T.S., 45, 366
Ellis, N, 58, 62, 63, 66, 86, 140, 366
Ellis, R, 51, 52, 57, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 79, 80, 84, 85, 140, 170, 234, 366
Engelkamp, J, 89, 213, 216, 366
Eustache, F, 73, 74, 75, 78, 83, 212, 213, 366, 373
Eysenck, M, 51, 366

F

Falodun, J, 69, 376
Fassnacht, C, 383
Fauconnier, G, 64, 91, 366
Favre, C., 94
Favre, D, 94, 224, 337
Fischer, K.W, 59, 369
Foerster, C, 364, 371
Ford, C, 188, 383
Fowler, R, 15, 30, 367
Fraisse, E, 18, 367
Fumat, Y, 72, 347, 367

G

Gardes Tamine, J, 21, 367
Garvin, P.L, 24, 367
Gass, S, 65, 66, 67, 84, 85, 367, 376, 380, 392
Gatbonton, E, 81, 82, 212, 367
Gaudet, J.-L, 104, 367
Gaussel, M, 59, 79, 83, 87, 91, 92, 95, 367
Geake, J, 59, 60, 86, 367
Genette, G, 27, 29, 46, 367
Germain, C, 30, 367
Gervais, B, 35, 36, 368
Giroux, S, 10, 368
Goethals, H, 3, 364, 368
Goody, J, 91, 368
Gotman, A, 181, 361
Goulden, R, 80, 368
Graddol, D, 54, 55, 368
Greimas, A.J, 21, 368
Grosbois, M, 145, 201, 368
Grotjahn, R, 164, 368, 372
Guillery-Girard, B, 73, 75, 78, 212, 213, 373

H

Haberer, A, 364, 368
Halliday, M.A.K, 28, 44, 56, 57, 368, 383
Halloy, A, 53, 67, 90, 362
Haramboure, F, 111, 361
Hatch, E, 66, 369
Heaney, S, 46, 369
Hilton, H, 369, 391
Hinton, C, 59, 369
Hopkins, G.M, 24, 369
Houdart, V, 128, 369
Huckin,T, 80, 369, 372, 375
Hughes, L., 169, 174, 184, 369
Hulstijn, J, 79, 80, 81, 212, 220, 369

J

Jakobson, R, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 49, 104, 140, 369
Jauss, H. R, 43, 369, 392
Jeffroy, M, 123, 369
Jones, A.R, 45, 383
Jordan, G, 62, 145, 370
Joubert, J.-L, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 37, 40, 42, 44, 47, 48, 49, 140, 141, 154, 223, 370, 391
Jousse, M, 20, 31, 370
Juan, S, 145, 370

K

Kalton, G, 191, 374
Kanagy, R, 69, 376
Karpicke, J.D, 88, 383
Kern, L, 131, 370
Kerszberg, M, 60, 364
Kervran, J.-M, 130, 370
Kolde, G, 99, 370
Kramsch, C, 54, 55, 56, 64, 92, 106, 107, 110, 121, 122, 132, 143, 195, 225, 257, 290, 292, 328, 331, 338, 341, 345, 370
Krashen, S, 66, 68, 359, 370
Kristeva, J, 36, 40, 303, 370, 392

L

Lançon, D, 49, 104, 113, 127, 128, 130, 131, 132, 195, 223, 325, 332, 336, 338, 370
Landré, L, 76, 370
Lantolf, J, 57, 61, 70, 370
Lapkin, S, 68, 69, 260, 380
Larkin, P., 184, 186, 244, 371
Larsen-Freeman, D, 52, 92, 371
Laufer, B, 78, 79, 80, 197, 369, 371
Lauga-Hamid, M.-C, 71, 364, 371
Lazar, G, 108, 109, 110, 116, 125, 184, 185, 281, 306, 331, 341, 371
Leech, G.N, 14, 16, 22, 23, 24, 28, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 86, 140, 142, 337, 371, 392
Legros, G, 359, 362, 363, 365
Lemoigne, J.-L, 11, 371, 374
Lenoir, P, 96, 371
Leontiev, A. N, 70, 71, 371, 394
Leow, R, 68, 371
Leplat, J, 372, 391
Lestienne, C, 13, 377
Leutenegger, F, 379
Leuwers, D, 27, 49, 372
Lewis, M, 77, 82, 175, 235, 372
Lhérété, A, 372
Lieury, A, 74, 78, 88, 89, 95, 143, 224, 226, 233, 280, 329, 372
Lightbown, P.M, 77, 79, 80, 81, 84, 85, 146, 175, 372, 391, 392
Lilti, A.-M, 9, 21, 26, 344, 372
Linares, S, 27, 40, 372
Little, D, 164, 372
Logan, G.D, 82, 372
Long, M, 51, 68, 142, 372, 378
Lüdi, G, 99, 373
Lyster, R, 70, 373

M

Mallarmé, S, 23, 373
Marron, S, 132, 362
Martin, O, 351
Martin, S, 114, 123, 124, 126, 127, 130, 131, 141, 142, 184, 185, 196, 269, 280, 338, 339, 340, 341, 345, 346
Martins, S, 73, 74, 75, 78, 212, 213, 373
Matthey, M, 69, 260, 364, 394

Maud, R, 110, 381
Mauss, M, 15, 373
McClelland, J, 62, 379
McDonough, J., 201
McDonough, S., 201
McIntosh, A, 28, 44, 368
McLaughlin, J.A, 178, 373
McLuhan, M, 55, 373
Meara, P. M, 77, 373
Médioni, M-A, 112, 115, 120, 121, 122, 128, 129, 131, 143, 195, 292, 325, 332, 341, 373
Mercier, A, 379
Merini, C, 146, 147, 149, 373
Mertens, D.M, 178, 373
Meschonnic, H, 127, 131, 141, 223, 338, 374
Meyer, A., 59, 92
Meyer, D.K., 148
Montagne-Macaire, D, 145, 147, 149, 374
Monte, M, 21, 367
Moore, D, 69, 71, 93, 97, 98, 99, 142, 234, 362, 374
Morin, E, 11, 122, 347, 371, 374
Moser, C. A, 191, 374
Mouralis, B, 18, 367
Moussu, M.-J, 96, 212, 213, 216, 234, 359
Mugny, G, 362, 365, 391

N

Naccache, L, 65, 91, 374
Narcy-Combes, J.-P, 11, 54, 58, 62, 67, 68, 69, 70, 80, 81, 91, 92, 95, 96, 98, 99, 106, 120, 142, 145, 149, 201, 204, 212, 219, 220, 227, 233, 3323, 331, 345, 347, 374, 391, 392, 393
Narcy-Combes, M.-F, 3, 11, 54, 62, 65, 91, 95, 97, 99, 120, 121, 122, 142, 219, 323, 331, 391, 392, 393, 394
Nation, I.S.P, 80, 81, 82, 197, 368, 371, 375
Netten, J, 30, 367
Newton, J, 82, 375
Ninio, J, 73, 78, 79, 83, 87, 88, 89, 219, 375
Nony, J.-C, 133, 143, 226, 227, 234, 269, 280, 290, 308, 318, 332, 343, 364
Norton Pierce, B, 95, 376
Norton, B, 56
Novak, J, 34, 376
Nunan, D, 148, 376

O

Oller, J.W, 165, 376
Ong, W.J, 91, 376
Orsini, M, 132, 376

P

Paivo, A, 376
Pallant, J, 177, 376
Pantanella, R, 132, 376
Pastré, P, 71, 260, 376, 391
Pauzet, A, 122, 195, 292, 347, 376
Pica, T, 69, 376
Pickett, G.D, 115, 377
Picq, P, 13, 377
Pierra, G, 135, 377
Pinson, J.-C, 20, 32, 46, 104, 377
Ponté, P, 146, 147, 149, 373
Porquier, R, 69, 377, 394
Prévost, C, 132, 362
Prince, P, 82, 377
Puren, C, 72, 105, 111, 117, 118, 120, 121, 124, 377
Py, B, 69, 99, 260, 364, 373, 377, 394

Q

Quet, F, 131, 359
Quiamzade, A, 362
Quivy, R, 139, 140, 152, 154, 180, 189, 382

R

Rabaté, D, 20, 33, 34, 46, 48, 87, 140, 225, 336, 378
Raby, F, 94, 96, 212, 213, 216, 234, 278, 359, 378
Rampersad, A., 169, 369
Randall, M, 65, 81, 142, 212, 220, 378
Ranta, L, 70, 373
Razali, N. M, 176, 378
Read, J, 80, 186, 195, 252, 368
Rensink, R.A, 85, 378
Repovš, G, 76, 378

Reverdy, C, 59, 79, 83, 87, 91, 92, 95, 367
Rézeau, J, 113, 204, 378
Richterich, R, 72, 378
Ricoeur, P, 24, 49, 378
Riedlinger, A, 54, 379
Riffaterre, M, 21, 378
Riportella, L, 111, 378
Riquois, E, 121, 378
Rizzolatti, G, 90, 378
Robinson, P, 84, 364, 366, 369, 370, 372, 373, 378, 379
Robson, C, 202, 378
Roe, N, 45, 383
Roediger, H.L, 79, 87, 88, 378, 383
Roessel, D., 169, 369
Rogalski, J, 71, 72, 260, 347, 379
Roger, J, 21, 35, 379
Rosch, E, 382
Rose, D.H, 59, 92, 365, 374
Rossner, R, 109, 379
Rumelhart, D, 62, 379
Ruwet, N, 33, 379

S

Sacks, O, 85, 86, 379
Sadeler, J, 131, 141, 223, 277, 379
Sagart, L, 13, 377
Sandburg, C., 195, 303, 304, 379
Sartre, J.-P, 15, 379
Saussure (de), F, 54, 379, 393
Schiefele, U, 93, 365
Schmidt, R, 63, 66, 79, 84, 85, 141, 379, 392, 393
Schmitt, M.P, 134, 143, 234, 263, 269, 276, 278, 342, 379
Schubauer-Leoni, M.-L, 379
Sechehaye, A, 54, 379
Seedhouse, P, 70, 379
Segalowitz, N, 81, 82, 212, 367
Sensevy, G, 379, 392
Séoud, A, 121, 380
Sharwood Smith, M, 79, 141, 380, 392, 393
Shiffrin, R.M, 74, 359
Silverstein, S., 169, 173, 380
Siméon, J.-P, 9, 49, 114, 123, 124, 127, 128, 130, 184, 185, 196, 380
Simon, D.-L, 69, 71, 374
Simondon, G, 58, 380
Singleton, D, 164, 372
Sitwell, O., 169, 380
Skehan, P, 57, 58, 68, 219, 362, 380, 391, 394
Slater, S, 108, 109, 110, 112, 115, 129, 281, 344, 363
Soulé, Y, 71, 256, 260, 340, 361, 392, 393
Sousa, D.A, 91, 380
Spada, N, 77, 79, 80, 81, 84, 85, 175, 365, 372, 391, 392
Spire, A, 32, 380
Springer, C, 70, 120, 380
Squire, L.R, 74, 363
Starkey-Perret, R, 95, 375
Storbeck, J, 53, 380
Strevens, P, 28, 44, 368
Swain, M, 68, 69, 142, 165, 260, 362, 380, 394
Sweller, J, 76, 233, 363, 381

T

Tardieu, C, 3, 164, 165, 381, 391, 392, 393
Tardif, J, 96, 381
Tauveron, C, 127, 257, 381
Tellier, M, 89, 213, 216, 381
Tenèze, M.-L, 14, 381
Thérien, G, 35, 381
Thomas D, 110, 381
Thompson, E, 382
Thorne, S, 57, 370
Thwaite, A., 184, 371
Toczek, N., 169, 363
Todorov, T, 17, 21, 26, 28, 363, 381
Tomasello, M, 381
Toohey, K, 56, 376
Tremblay, G, 10, 368
Tricot, A, 76, 145, 201, 363, 381
Tulving, E, 74, 78, 81, 363, 381, 382
Turner, J.C., 64, 91, 148
Turner, M., 91
Tynianov, I, 29

U

Ulma, D, 122, 376

V

Vaillant, A, 16, 17, 18, 20, 25, 31, 33, 34, 37, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 103, 140, 226, 280, 314, 382
Vallar, G, 76, 360
Van Campenhoudt, L, 139, 140, 152, 154, 180, 189, 382
Van den Branden, K, 70, 362
Van der Maren, J.-M, 178, 187, 188, 196, 203, 349, 382
Van Patten, B, 84, 382
Varela, F, 53, 67, 90, 382
Véronique, G.D, 145, 146, 148, 382
Viau, R, 93, 94, 95, 96, 142, 143, 226, 233, 323, 382
Vinatier, I, 72, 147, 148, 170, 172, 260, 382, 392
Vorger, C, 135, 290, 382
Vygotsky, L, 57, 60, 61, 233, 382, 383, 392, 394

W

Wagner-Gough, J, 66, 369
Wah, Y. B, 176, 378
Watson, G., 36, 363
Weedon, C, 56, 382
Weinreich, U, 28, 383
Wells, G, 57, 383
Whiteside, A, 107, 370
Widdowson, H.G, 15, 21, 22, 26, 27, 30, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 46, 48, 56, 87, 103, 104, 109, 110, 113, 140, 142, 184, 220, 224, 259, 290, 331, 339, 379, 380, 394
Widdowson, P, 14, 30
Wigfield, A, 93, 365
Williams, W.C., 184, 241, 259, 383
Willis, D., 187
Willis, J., 187
Wilson, B, 76, 360
Wordsworth, W, 45, 383
Wray, A, 77, 219, 383, 391

Z

Zaouali, S, 69, 97, 361
Zaromb, F.M, 88, 383
Zimmer, H.D, 89, 213, 216, 366
Zuengler, J, 188, 383

INDEX DES NOTIONS

A

attitude, 42, 48, 90, 99, 127, 135, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 190, 191, 198, 199, 200, 203, 204, 228, 229, 230, 236, 238, 261, 262, 269, 276, 277, 282, 309, 311, 312, 314, 315, 317, 318, 325, 328, 332, 342, 343, 348, 349, 350, 353, 354, 355, 391, 415
autotélicité, 23, 25, 391

B

bloc lexicalisé, 23, 58, 100, 391

C

chunk, 391
compétence symbolique, 106, 107, 108, 136, 143, 257, 328, 341
conflit socio-cognitif, 61, 249, 251, 257, 391
connotation, 27, 30, 100, 254, 257, 310, 311

D

deep processing, 81, 220, 391
défamiliarisation, 26, 391
densité lexicale, 197, 296, 297, 298, 299, 341
différence significative, 176, 177, 209, 211, 212, 298, 299, 392
diversité lexicale, 197, 295, 296, 298, 299

E

écart esthétique, 43, 259, 279
écriture créative, 91, 121, 122, 132, 136, 143, 144, 160, 181, 195, 196, 280, 285, 289, 292, 309, 323, 330, 332, 340, 345, 354, 415
enrôlement, 129, 340, 341, 392
étayage, 339, 340, 392, 393

F

feedback, 68, 70, 195, 196, 305, 306, 373
foregrounding, 24, 392
formulaic language, 77, 219, 391

H

horizon d'attente, 43, 113, 259, 282, 328, 392

I

input enhancement, 30, 79, 371, 380, 392
intake, 63, 66, 371, 392, 394
intertextualité, 36, 40, 227, 303, 331, 341, 354, 392

M

médiation, 60, 61, 100, 127, 187, 233, 258, 283, 339, 340, 346, 354, 357, 361, 378, 393, 415
mimesis, 17, 37, 393, 394
mise en voix, 48, 89, 108, 128, 129, 131, 135, 136, 141, 152, 153, 154, 171, 172, 173, 174, 176, 180, 195, 207, 212, 216, 219, 220, 232, 235, 236, 270, 314, 335, 336, 337, 348, 353, 415
nativisation, 70, 86, 126, 227, 345, 393
noticing, 63, 66, 68, 84, 141, 392, 393

O

output, 69, 393

P

performance, 31, 33, 34, 42, 62, 76, 86, 89, 90, 92, 125, 126, 208, 336, 337, 360, 376, 393
posture, 71, 94, 115, 120, 144, 145, 151, 157, 159, 162, 201, 238, 241, 247, 249, 256, 257, 260, 282, 308, 393
projet, 9, 70, 98, 120, 122, 124, 131, 133, 136, 147, 170, 193, 194, 195, 205, 275, 285, 305, 319, 322, 323, 324, 327, 328, 329, 330, 332, 337, 344, 345, 347, 357, 371

R

recherche-intervention, 10, 146, 147, 149, 353, 355, 373, 415
récitation, 32, 42, 81, 123, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 220, 264, 267, 268, 269, 282, 312, 314, 316, 318, 332, 335, 353, 373, 380, 415
relation transductive, 54, 58
repérage, 30, 63, 68, 84, 85, 118, 141, 301, 306, 392, 393
représentation, 17, 22, 27, 30, 37, 56, 82, 97, 98, 99, 133, 156, 192, 282, 286, 307, 308, 332, 350, 393, 394

S

signification, 17, 24, 25, 27, 28, 36, 38, 39, 40, 41, 48, 84, 96, 108, 109, 142, 156, 177, 203, 210, 211, 225, 241, 256, 258, 259, 279, 282, 292, 298, 356, 394
SPA, 69, 243, 247, 260, 285, 305, 306, 389, 394

T

tâche, 69, 70, 71, 76, 78, 82, 83, 93, 94, 96, 119, 121, 125, 141, 143, 144, 153, 154, 159, 160, 164, 171, 172, 173, 174, 176, 180, 182, 185, 186, 190, 191, 193, 194, 196, 212, 213, 214, 216, 217, 219, 222, 223, 228, 229, 233, 236, 245, 247, 254, 256, 260, 273,280, 283, 286, 289, 290, 291, 297, 304, 308, 309, 323, 324, 330, 331, 333, 336, 339, 340, 341, 347, 350, 354, 355, 363, 391, 392, 393, 394
TIC, 336, 361, 374, 389

U

uptake, 373, 394

Z

ZPD, 61, 113, 328, 329, 347, 389, 394

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 9

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE 13

Chapitre 1 La spécificité de la poésie : perspective linguistique et littéraire 13

1.1. Littérature, poésie, poème – contours conceptuels 13

1.1.1. La notion de « littérature » 13

1.1.2. La poésie et le poème 16

1.1.2.1. Pluralité de conceptions et d'objets 16

1.1.2.2. Éclairage étymologique 18

1.1.2.3. Poésie et versification 19

1.1.2.4. Recherche de la spécificité 20

1.2. Le langage poétique 21

1.2.1. Deux lignes de fracture 21

1.2.2. Représentation de la réalité 22

1.2.3. Écart à la norme 22

1.2.4. Usage créatif de la langue 23

1.2.5. Mise en avant 24

1.2.6. Langage autotélique 25

1.2.7. Étrangeté du langage poétique 26

1.3. Les mots dans le langage poétique 26

1.3.1. Des signes et des objets 27

1.3.2. Dénotation et connotation 27

1.3.3. Ambiguïté 28

1.3.4. La forme et le sens 28

1.3.5. Combinatoire lexicale 29

1.4. Point sur les implications pour l'enseignement des langues 30

1.5. La poésie, le corps et la mémoire 31

1.5.1. La poésie comme mnémotechnique enracinée dans le corps 31

1.5.2. Plaisir sensible 32

1.5.3. Le rythme et la rime 32

1.5.4. Lien entre musique et poésie 33

1.5.5. Le poème comme geste et performance 33
1.5.6. Art de la parole vive à l'ère du numérique 34
1.6. Lecture poétique 35
1.6.1. Lecture littéraire 35
1.6.2. La poésie : un mode de lecture particulier 36
1.6.3. Détachement contextuel 37
1.6.4. Une autre logique 38
1.6.5. Signification en poésie 38
1.6.6. Indétermination de la signification 39
1.6.7. Lecture naïve et instruite 40
1.6.8. Lecture silencieuse et lecture à voix haute 40
1.6.9. Expérience temporelle et corporelle de la lecture 41
1.6.10. Rencontre avec l'autre et avec soi-même 42
1.6.11. Expérience esthétique 43
1.7. Écriture poétique 44
1.7.1. Du plaisir de lire au désir d'écrire 44
1.7.2. Écrire de la poésie : pour quoi faire ? 44
1.7.3. L'activité poétique comme force imaginante 46
1.7.4. Spontanéité et technique 47
1.8. Point sur les implications pour l'enseignement des langues 48
1.9. Conclusion – synthèse 49
Chapitre 2 La poésie et l'acquisition des langues – vers d'autres domaines de référence 51
2.1. Langage, langue, apprentissage 51
2.1.1. Acquisition des langues et ses sciences connexes 51
2.1.2. Le langage comme fonction psychologique complexe 53
2.1.3. Complémentarité des conceptions de la langue 54
2.1.3.1. Les trois modèles de description de la langue selon Graddol (1994) 54
2.1.3.2. La langue comme système symbolique selon Kramsch (2009) 56
2.1.3.3. La langue selon la perspective socio-constructiviste de l'apprentissage 57
2.1.3.4. La langue comme un système formel duel selon Skehan (1998) 57
2.1.3.5. Forme-sens et langue-culture 58
2.1.4. Conception de l'apprentissage 58
2.1.4.1. L'apprentissage comme réaction à un stimulus 59

2.1.4.2. Le principe connexionniste 59
2.1.4.3. Les apports de la perspective socio-constructiviste 60
2.2. Acquisition des L2 – approches générales 62
2.2.1. Vers une théorie générale de l'acquisition des L2 : le modèle connexionniste 62
2.2.2. Théorie sémiotique, subjectivité et acquisition des langues 64
2.3. Acquisition des L2 – quelques aspects spécifiques 65
2.3.1. La question de l'*input* 65
2.3.1.1. Le mécanisme de l'acquisition : le modèle computationnel 65
2.3.1.2. *Input* préexistant à la perception et interprété 67
2.3.1.3. Nature de l'*input* 67
2.3.2. Production et développement langagier 68
2.3.3. Acquisition des L2 en milieu scolaire 70
2.3.4. Apports des sciences de l'éducation 71
2.4. Mémoire et acquisition lexicale 73
2.4.1. Langage et mémoire 73
2.4.1.1. Définition générale 73
2.4.1.2. Formes multiples de la mémoire 74
2.4.1.3. Modèle MNESIS 74
2.4.1.4. Mémoire de travail 75
2.4.1.5. Mémoire de travail et charge cognitive 76
2.4.2. Acquisition lexicale 77
2.4.2.1. *« The lexical approach »* et conception large du lexique 77
2.4.2.2. Connaître ou reconnaître un mot 77
2.4.2.3. Représentations lexicales dans la mémoire 78
2.4.2.4. Apprentissage intentionnel et incident du lexique 79
2.4.2.5. Facteurs facilitant l'acquisition lexicale 80
2.4.2.6. *« Rote learning »* 81
2.4.2.7. Contexte poétique du lexique 82
2.5. Lecture et écriture – entre acquisition des langues et expérience poétique 83
2.5.1. Lecture poétique 83
2.5.1.1. Lecture d'un texte 83
2.5.1.2. Attention et lecture poétique 83
2.5.1.3. Lecture silencieuse et lecture à voix haute 85

2.5.1.4. Lecture répétitive et le « par cœur » 86
2.5.1.5. Lecture et affects 88
2.5.1.6. La performance et le corps 89
2.5.2. Écriture créative 91
2.6. Éléments émotionnels et représentations 92
2.6.1. Affects en classe de langue 93
2.6.2. Motivation 93
2.6.2.1. Processus mental complexe et dynamique 93
2.6.2.2. Processus contextualisé 94
2.6.2.3. Les principales sources de la motivation 95
2.6.2.4. D'autres facteurs qui influent sur la motivation 95
2.6.2.5. Motivation et développement langagier 96
2.6.3. Représentations 97
2.7. Conclusion – synthèse 99
Chapitre 3 Didactique de la poésie 103
3.1. Les atouts de la poésie en classe de langue 103
3.1.1. Pourquoi faire de la place à la poésie à l'école 103
3.1.1.1. Poésie et objectifs fondamentaux de l'éducation 103
3.1.1.2. Poésie et valeurs de la littérature 104
3.1.2. Pourquoi faire de la place à la poésie en classe de langue 105
3.1.2.1. Poésie et finalités de l'enseignement des langues 105
3.1.2.2. Poésie et développement de la compétence symbolique 106
3.1.2.3. Poésie et développement langagier 108
3.2. La place de la poésie et la question du répertoire 111
3.2.1. Une place en évolution 111
3.2.2. Le choix des textes 112
3.2.2.1. Quelle adaptation au public ? 112
3.2.2.2. Poèmes simplifiés et fabriqués 113
3.2.2.3. Poésie pour la jeunesse 113
3.2.2.4. « L'herbe folle » 114
3.2.2.5. Le choix de l'enseignant 115
3.3. Approches générales du fait littéraire 116
3.3.1. Regards croisés de la didactique des langues 116

3.3.1.1. Trois approches des textes selon Lazar (1993) 116
3.3.1.2. Traitement des textes littéraires selon la perspective historique de Puren (2014) 117
3.3.1.3. Approches et pistes proposées 119
3.3.2. Quelques propositions issues de la didactique de la poésie en L1 123
3.3.2.1. Objet problématique 123
3.3.2.2. Didactique « du poème» plutôt que « de la poésie » 123
3.3.3. Poésie dans les manuels comme indicateur des pratiques 124
3.3.3.1. Au croisement des différentes approches 124
3.3.3.2. Tendances actuelles 125
3.4. Démarches en question 126
3.4.1. Lire le poème 126
3.4.1.1. Expérience empirique de la lecture 126
3.4.1.2. Opposer comprendre/interpréter et sentir ? 127
3.4.1.3. Préparer et accompagner la lecture 129
3.4.2. Dire le poème 130
3.4.3. Écrire des poèmes ? 131
3.5. Poésie à l'école dans la recherche empirique 132
3.5.1. Études sur la poésie en L1 133
3.5.1.1. Enquête sur les représentations de la poésie en 6ème et 1ère L (Denizeau & Nony, 2002) 133
3.5.1.2. Enquête auprès des élèves de 1ère sur les souvenirs des textes littéraires à l'école (Schmitt, 2006) 134
3.5.2. Études sur la poésie en L2 134
3.5.2.1. Poésie en L2 anglais auprès des étudiants du cycle scientifique (Décuré, 2001) 134
3.5.2.2. Le slam en français langue seconde (Vorger, 2012) 135
3.6. Conclusion – synthèse 136
Chapitre 4 Problématique 139
4.1. Question centrale de recherche 139
4.2. Étude 1 140
4.3. Étude 2 142
4.4. Étude 3 143
DEUXIÈME PARTIE : PARTIE EXPÉRIMENTALE 145

Chapitre 5 Choix méthodologiques dans un contexte scolaire 145

5.1. Cadre méthodologique général 145

5.1.1. Approche méthodologique 145

5.1.2. La recherche en classe de langue menée par le praticien-chercheur 146

5.1.3. De la méthodologie mixte, pragmatique et flexible aux résultats contextualisés 148

5.2. Étapes de la recherche-cheminement – vision d'ensemble 149

5.2.1. Points de convergence des trois études 149

5.2.1.1. Interventions et publics 149

5.2.1.2. Contexte du milieu scolaire 150

5.2.1.3. Cadre institutionnel 151

5.2.2. Étude 1 151

5.2.2.1. Approche dominante et procédure de collecte des données 151

5.2.2.2. Méthodes de collecte de données et données recueillies 155

5.2.2.3. Méthodologie du traitement et de l'analyse de données 155

5.2.3. Étude 2 156

5.2.3.1. Approche dominante et procédure de collecte des données 156

5.2.3.2. Méthodes de collecte de données et données recueillies 158

5.2.3.3. Méthodologie du traitement et de l'analyse des données 159

5.2.4. Étude 3 159

5.2.4.1. Approche dominante et procédure de collecte des données 159

5.2.4.2. Méthodes de collecte de données et données recueillies 161

5.2.4.3. Méthodologie du traitement et de l'analyse des données 162

5.3. Étude 1 – dispositifs didactique et méthodologique dans leur contexte 163

5.3.1. Les participants 163

5.3.1.1. Composition des groupes 163

5.3.1.2. Pré-étude des caractéristiques des deux groupes 164

5.3.2. Format de l'intervention 168

5.3.2.1. *Input* poétique et non poétique 168

5.3.2.2. Activités d'enseignement-apprentissage 170

5.3.3. Mesures du développement lexical 174

5.3.3.1. Lexique de reconnaissance 174

5.3.3.2. Lexique de production 179

5.3.4. Impact de l'intervention sur le rapport à la poésie 180

5.3.5. Perception de l'intervention poétique 181
5.4. Étude 2 – dispositifs didactique et méthodologique dans leur contexte 182
5.4.1. Les participants 182
5.4.2. Format de l'intervention 183
5.4.3. Partage de l'expérience de la lecture des poèmes 187
5.4.4. Rapport à la poésie 188
5.4.5. Intervention – perception et effets 189
5.5. Étude 3 – dispositifs didactique et méthodologique dans leur contexte 192
5.5.1. Les participants 192
5.5.2. Format de l'intervention 193
5.5.3. Expérience de l'écriture poétique 196
5.5.4. Rapport à la poésie 198
5.5.5. Intervention – perception et effets 199
5.6. Réflexions méthodologiques 201
5.6.1. Posture et approche 201
5.6.2. Collecte de données 202
5.6.3. Effet enseignant 203
5.6.4. Interrogations éthiques 204
Chapitre 6 Résultats et analyses – Étude 1 207
6.1. Impact de l'intervention sur le développement lexical 207
6.1.1. Lexique de reconnaissance 207
6.1.1.1. Résultats 207
6.1.1.2. Analyse 212
6.1.2. Lexique de production 213
6.1.2.1. Réinvestissement de l'*input* 213
6.1.2.2. Rappel différé libre de l'*input* 217
6.2. Impact de l'intervention sur le rapport à la poésie 220
6.2.1. Évolution de l'attirance pour les supports poétiques 220
6.2.2. Engagement dans l'écriture poétique 222
6.3. Perception de l'intervention poétique – textes et activités 228
6.3.1. Pertinence du choix des textes 228
6.3.2. Activités proposées 231
6.3.3. Analyse 233

6.4. Conclusion – synthèse 235

Chapitre 7 Résultats et analyses – Étude 2 237

7.1. Partage de l'expérience de la lecture des poèmes – analyse des interactions 237

7.1.1. Texte 1 – *This is just to say* 237

7.1.1.1. Texte 1-Echange 1 237

7.1.1.2. Texte 1 - Echange 2 239

7.1.1.3. Texte 1 – Echange 3 240

7.1.1.4. Texte 1 – Echange 4 241

7.1.2. Texte 2 – *Days* 243

7.1.2.1. Texte 2 – Echange 1 244

7.1.2.2. Texte 2 – Echange 2 245

7.1.3. Texte 3 - *Listen* 247

7.1.3.1. Texte 3 – Echange 1 248

7.1.3.2. Texte 3 – Echange 2 250

7.1.4. Texte 4 – *Dreams* 252

7.1.4.1. Texte 4 – Echange 1 252

7.1.4.2. Texte 4 – Echange 2 254

7.1.5. Analyse-bilan 256

7.1.5.1. Comprendre et interpréter 256

7.1.5.2. Interactions et sensibilisation à la poésie 258

7.1.5.3. Interactions et développement langagier 259

7.2. Rapport à la poésie : attitudes, expérience et représentations 261

7.2.1. Attitudes initiales envers la poésie 261

7.2.2. Poésie en L2 et en L1 : expérience et conceptions/représentations 265

7.2.2.1. Poésie en L2 265

7.2.2.2. Poésie en L1 267

7.2.3. Conclusions 269

7.3. Intervention – perception et effets 270

7.3.1. Résultats 270

7.3.2. Analyse 276

7.4. Conclusion – synthèse 281

Chapitre 8 Résultats et analyses – Étude 3 285

8.1. Expérience de l'écriture poétique 285

8.1.1. Formes de travail 285
8.1.2. Thématiques 286
8.1.3. Lien texte-image 290
8.1.4. Processus d'écriture - stratégies 293
8.1.5. Processus d'écriture - mobilisation lexicale 295
8.1.5.1. Longueur 295
8.1.5.2. Richesse lexicale – poèmes 295
8.1.5.3. Richesse lexicale – poèmes vs commentaires 297
8.1.5.4. Attention portée à la forme sonore du lexique 299
8.1.5.5. Attention portée au choix des mots 300
8.1.6. Processus d'écriture – la reprise d'éléments de l'*input* 300
8.1.7. Processus d'écriture – révisions/reprises déclenchées par le *feedback* 305
8.1.8. Processus d'écriture – procédés poétiques 307
8.1.9. Bilan de l'écriture 308
8.2. Rapport à la poésie : attitudes, expérience et représentations 309
8.2.1. Rapport à la poésie en L1 310
8.2.1.1. Attitudes 310
8.2.1.2. Expérience et conceptions/représentations 313
8.2.2. Rapport à la poésie en L2 314
8.2.2.1. Rapport initial à la L2 314
8.2.2.2. Attitudes 315
8.2.2.3. Expérience et conceptions/représentations 316
8.2.3. Conclusions 317
8.3. Intervention – perception et effets 318
8.3.1. Résultats 318
8.3.2. Analyse 322
8.3.2.1. Appréciation et implication 322
8.3.2.2. Projet d'écriture 323
8.3.2.3. Impact de l'intervention 325
8.3.2.4. Suggestions des élèves 329
8.4. Conclusion – synthèse 330
Chapitre 9 Discussion générale 335
9.1. Des principaux résultats aux pistes pédagogiques 335

9.1.1. À propos des activités de mise en voix et de mémorisation 335
9.1.1.1. Dilemme du par cœur 335
9.1.1.2. Mise en scène collaborative 336
9.1.1.3. Donner la voix au poème 337
9.1.2. À propos des activités de partage de la réception des poèmes 338
9.1.2.1. Commenter ou ne pas commenter 338
9.1.2.2. La question de la médiation 339
9.1.3. À propos des activités d'écriture poétique 340
9.1.4. La question du rapport des élèves à la poésie 342
9.1.4.1. Constat 342
9.1.4.2. Évolution 343
9.1.5. Quelle approche du fait poétique ? 343
9.1.5.1. Approche plurielle 344
9.1.5.2. Approche par événement ponctuel 346
9.1.5.3. Piste transartistique 347
9.1.5.4. Prise en compte du contexte 347
9.2. Limites 348
9.2.1. Étude 1 348
9.2.2. Étude 2 349
9.2.3. Étude 3 350
9.2.4. En guise de bilan 351
CONCLUSION 353
BIBLIOGRAPHIE 359
INDEX DES FIGURES 385
INDEX DES TABLEAUX 387
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET SYMBOLES 389
GLOSSAIRE 391
INDEX DES AUTEURS 395
INDEX DES NOTIONS 401
TABLE DES MATIÈRES 403

UNIVERSITE ARTS BRETAGNE LETTRES LOIRE LANGUES

UNIVERSITÉ DE NANTES

Titre : **Poésie et enseignement-apprentissage des langues**

Mots clés : poésie, acquisition des L2, mise en voix, lexique, écriture créative, représentations.

Résumé : Cette thèse, inscrite dans un cadre théorique pluriel, porte sur la didactique de la poésie. À partir des articulations entre la perspective littéraire et linguistique, et celle de l'acquisition des langues, elle s'intéresse à l'intégration de la poésie dans l'apprentissage de la L2 anglais dans le secondaire en France. Impliquant des groupes-classes de 3ème et 2de, cette recherche-intervention comporte trois études qui permettent de questionner le potentiel acquisitionnel des différentes activités associées aux textes poétiques et de s'intéresser au rapport des élèves à la poésie, en termes de représentations, attitudes et expériences. L'étude 1, appuyée sur un protocole quasi-expérimental, met en évidence une potentialité des tâches de mise en voix des poèmes, avec ou sans mémorisation, pour le développement lexical. Par le biais de l'observation indirecte, l'étude 2 pointe les intérêts et les limites des activités de partage de l'expérience de la lecture des poèmes et pose la question de la conception des tâches et de la médiation. Dans l'étude 3, l'analyse des productions écrites des apprenants, croisée avec des questionnaires, révèle la spécificité de l'écriture créative poétique et la richesse de son potentiel acquisitionnel. Nos résultats suggèrent que la plupart des élèves ont une attitude neutre vis-à-vis de la poésie. Ils l'associent à l'expérience essentiellement scolaire et à ses aspects formels réguliers. L'apprentissage par coeur et la récitation ressurgissent comme de mauvais souvenirs scolaires. Ces trois études permettent de proposer des pistes de réflexion et d'actions pédagogiques.

Title : **Poetry and second-language teaching and learning**

Keywords : poetry, L2 acquisition, recitation, lexis, creative writing, student representations.

Abstract : This thesis, written in a plural theoretical framework, focuses on poetry in second-language teaching and learning. Combining a literary and linguistic perspective with insights from second language acquisition research, it deals with the integration of poetry in the teaching of English in secondary schools in France. Involving class-groups of teenagers aged between 13 and 16 years, this research based on intervention includes three studies that make it possible to observe the opportunities for L2 development provided by the different activities associated with poetic texts and to investigate the manner in which students relate to poetry, in terms of representations, attitudes and experiences. The first study, based on a quasi-experimental protocol, highlights the potential benefits of voicing poems, with or without memorization, for lexical development. Through indirect observation, the second study sheds light on the advantages and limits of sharing the experience of reading poetry and raises the issue of task design and mediation. In the last study, the analysis of the written productions of the learners, crossed with the questionnaires, reveals the specificity of poetic creative writing and its rich potential for L2 development. Our results suggest that most students have a neutral attitude towards poetry. They mainly associate it with academic experience and its regular formal aspects. Rote learning and recitation re-emerge as unpleasant school memories. These three studies make it possible to offer some ideas for reflection and pedagogical actions.