



HAL
open science

Spoken word and performance poetry: what is its purpose, what do we know about it and what can we learn from it?

Judith Emery-Bruneau, Magali Brunel

► To cite this version:

Judith Emery-Bruneau, Magali Brunel. Spoken word and performance poetry: what is its purpose, what do we know about it and what can we learn from it?. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2016, 54, pp.189-206. hal-01963103

HAL Id: hal-01963103

<https://hal.science/hal-01963103v1>

Submitted on 21 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

54 | 2016

L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ?

Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ?

Spoken word and performance poetry: what is its purpose, what do we know about it and what can we learn from it?

JUDITH ÉMERY-BRUNEAU ET MAGALI BRUNEL

p. 189-206

Résumés

Français English

La poésie oralisée et performée convoque des signes oraux et physiques, préparés par la poésie du texte, et mis en voix et en corps par un *sujet-performeur*. Certaines pratiques relevant de ce domaine sont présentes dans les classes, sans que celui-ci ne soit vraiment perçu comme objet d'enseignement. Quels savoirs et compétences identifier pour que ce domaine soit saisi comme objet à enseigner ? Sur quelles pratiques s'appuyer pour former des *sujets-auditeurs, interprètes et performeurs* ? La question est examinée à travers l'analyse comparée des programmes français et québécois, l'étude de pratiques ordinaires de classe, et une expérimentation menée en France et au Québec. Ainsi sont identifiées les dimensions d'un objet spécifique à la discipline *français*, constituées à partir de savoirs issus des sphères universitaires et scolaires, ainsi que des pratiques sociales.

Spoken word and performance poetry combines oral and physical signs, which are created by the poetic quality of the text and delivered by voice and body by a *subject-performer*. Some practices associated with this field are used in classrooms; however, it is not really seen as a learning objective. What knowledge and skills can we identify which will help us to embrace this field as a teaching strategy? What practices should we employ in the training of *subject-listeners, interpreters, and performers*? We examine these questions through a comparative analysis of French and Quebecois school curricula, the study of everyday classroom practices, and experiments conducted in classrooms in France and Quebec. This enables us to identify the scope of an objective which is specific to the teaching of the *French* language, and which is made up of knowledge from the academic and educational spheres, as well as social practices.

Texte intégral

Introduction

1 Les genres oraux scolaires (Dupont, 2011) comme le débat ou l'exposé sont des objets d'enseignement relevant de la discipline *français*, bien qu'ils présentent une dimension transdisciplinaire. Cette dimension est toutefois absente de l'oralisation expressive, genre scolaire concernant surtout la poésie et étant spécifique à cette discipline. Ceci s'explique notamment du fait de son origine : l'oralisation, impliquant la mise en corps et en voix, est issue, en France, d'une vieille tradition scolaire (Chervel, 2006) : poésie et oral ont systématiquement été associés en classe, l'exercice de la récitation constituant même la pratique la plus ancienne de l'enseignement de la poésie en France (Louichon, 2009). Mais comme l'a rappelé Chervel (2006, p. 485), la poésie était conçue « pour être apprise par cœur », ce qui ne suggérait pas d'en faire un objet approprié à l'enseignement des caractéristiques d'un genre oral. D'ailleurs, « les spécificités de l'oral sont souvent passées sous silence en classe de français. Rares sont les cours ou leçons consacrés à l'enseignement explicite des éléments prosodiques, de la construction dialogique, de la diction, des faits de langue, etc. » (Lafontaine et Préfontaine, 2007, p. 50). Or, l'oralisation d'un poème *écrit pour être dit et entendu* ou une performance poétique comme celle du slam exige une posture, des connaissances et des compétences particulières : il s'agit de signes spécifiquement oraux et physiques, préparés par la poétique du texte, et mis en voix et en corps à travers l'interprétation d'un *sujet-performeur* dont la sensibilité littéraire s'exerce par la résonance des mots dans sa corporéité sensible (Bouquet, 2006). Comment enseigner alors la poésie oralisée et performée, présente dans les classes sans être véritablement saisie comme objet, quels sont les savoirs et les savoir-faire qui la constituent et quelles pratiques d'enseignement convoquer pour former des *sujet(s)-performeur(s)* ?

2 Notre réflexion s'appuie sur plusieurs travaux de théorie littéraire portant sur la poésie orale et sur des recherches en didactique traitant du sujet-lecteur de poésie. Cet appui théorique nous a permis d'analyser trois ensembles de données, que nous avons confrontés les uns aux autres, pour tenter de comprendre comment l'école se saisit ou peut se saisir de cet objet. Nous avons d'abord réalisé une analyse des programmes français des cycles III et IV, et des programmes québécois du primaire et du secondaire pour dégager les spécificités de cet objet dans les prescriptions officielles. Dans un deuxième temps, nous avons analysé des pratiques ordinaires pour identifier quelles spécificités de la poésie orale, oralisée et performée sont prises en charge, et quels aspects sont écartés ou minimisés. Enfin, nous avons cherché à cerner, à partir de données issues d'une expérimentation, comment les enseignants ont pu s'approprier cet objet, et comment les élèves se sont engagés, comme *sujet*, dans les activités de poésie liées à l'oral. L'ensemble de ces éléments permet de comprendre la construction de cet objet d'enseignement ainsi que les enjeux d'une didactique de la poésie oralisée et performée.

1. Cadres théorique et méthodologique

1.1. Éléments de définition autour de l'oral et de la poésie

1.1.1. Poésie orale

- 3 La notion de poésie orale désigne un corpus spécifique de textes de genre poétique, dont la production, la transmission et la réception ont été conçues en fonction de la dimension orale. Cette langue orale spécifique, distincte à la fois du *parlé* et du *chanté*, a fait l'objet de plusieurs travaux marquants, linguistiques ou littéraires (Barthes, 1984; Hagège, 1987; Zumthor, 1987; Meschonnic, 1989). « Lorsque la vocalité d'un texte s'inscrit dans son dessein initial », écrit ainsi Zumthor, « un trait général caractérise son style » (Zumthor, 1987, p. 180). Celui-ci s'appuie sur le ton, le registre, le style, les alternances bien différentes de celles qui président à la création d'un texte conçu en vue d'une transmission écrite. En particulier s'identifient des spécificités de rythme, soit « l'organisation syntaxique, pausale, inscrite comme organisation du texte » (Meschonnic, 2005, p. 51) et de prosodie puisque l'ensemble des propriétés des accents et des sons est sollicité. Ainsi, la poésie orale présente une poétique propre.

1.1.2. Poésie oralisée

- 4 La poésie oralisée désigne plutôt des objets poétiques faisant l'objet d'oralisation. L'accent est mis du côté de l'acte qui consiste à produire à travers la voix un texte poétique. Dans l'oralisation poétique, un interprète transmet le texte, « la voix prononce une écriture » (Zumthor, 1983, p. 224), s'adressant à un auditeur qui devient lui-même interprète du message dont il est le premier récepteur. Les pratiques d'oralisation s'appuient sur des techniques spécifiques liées au travail de la voix, de la respiration, et donnent à entendre un discours travaillé (Ronveaux, 1996; Yerlès, 1996), tissé de particularités « qui prennent la forme de marques intonatives vocales ainsi que d'un rapport singulier au texte s'articulant à la manière d'une appropriation du texte littéraire » (Gendron et Gervais, 2010, p. 12).

1.1.3. Poésie performée

- 5 Pour définir la notion de poésie performée, ou de performance poétique, nous nous appuyons sur les travaux fondateurs de Zumthor (1983, 1987, 1990). Celui-ci présente en effet la performance comme « une action complexe par laquelle un message poétique est simultanément transmis et perçu, ici et maintenant » (1983, p. 32). Pour Émery-Bruneau et Pando (2016), qui ont étudié les caractéristiques des performances poétiques dans des joutes de slam, cinq dimensions sont constitutives à la pratique sociale et langagière de la performance : un temps éphémère et immédiat ; un espace déterminé ; un performeur interprétant son texte original avec sa voix (et son silence), son corps (et ses gestes zéro) et les finalités de sa performance (exemple : faire rire, convaincre, partager une émotion, etc.) ; des perceptions sensorielles et des réactions spontanées de spectateurs. Ainsi, la performance ajoute une dimension essentielle à l'oralisation, celle du corps et de son langage propre, qui vient enrichir d'un niveau supplémentaire de significations le message oral.

1.2. Le sujet auditeur, diseur, performeur de poésie orale

6 De nombreux didacticiens de la littérature, dans la continuité des travaux sur la réception, soulignent les liens reliant corpus poétique et investissement du sujet : la lecture de poèmes semble ainsi activer pour le lecteur un processus narcissique (Marcotte, 2005 ; Favriaud et Vinsonneau, 2010 ; Brillant-Rannou, 2010), au sens où celui-ci peut se reconnaître dans ce qu'il lit, souvent en adaptant le sens afin qu'il corresponde justement à des expériences personnelles susceptibles d'être largement partagées. Nous nous rapprochons ainsi de la notion d'activité fictionnalisante du lecteur, proposée par Langlade et Fourtanier (2007). Nous pensons que cette notion peut être adaptée à la didactique de la poésie orale, oralisée et performée, car la mise en voix « doit permettre l'émergence du sujet, ou plus précisément rendre compte du passage de sujet à sujet, dans l'alchimie poétique » (Larraburu Bédouret, 2010, p. 33). Telle est également la position de Meschonnic (1989 : 63) :

Tout passe par la voix. Qui est une émission du corps, corps-sujet, corps historique et social. L'intonation [...] est spécifiquement aussi ce qu'on entend du sujet dans son langage, sa présence, son mode d'intervention, qui porte, englobe, déborde, peut contredire le sens des mots.

7 De même, l'on peut rapprocher l'activité du récepteur de cette activité fictionnalisante. Dans les deux postures, de production ou de réception, on observe la réalisation de processus de *concrétisation imageante*, c'est-à-dire le développement d'images mentales en complément de l'œuvre qui sont suscitées au moment de l'oralisation du poème ou de sa performance¹. Se réalisent également des processus de *cohérence mimétique*, c'est-à-dire de constitution de sens que le sujet donne au texte du poème et à son oralisation ou sa performance, soit un sens reconstruit à partir de son expérience du monde et fondé sur des mécanismes de mimétisme (par exemple, le sujet peut chercher à reproduire la voix intérieure qui l'habite lors de sa lecture silencieuse ou encore à reproduire une performance à la manière de tel slameur ou de tel poète). Enfin, s'opèrent des processus d'*activation fantasmatique*, c'est-à-dire de fascinations, de répulsions, de dégouts, etc. à l'égard d'éléments dits ou entendus. L'appui sur le modèle de Langlade et Fourtanier (2007) nous permet de considérer comment un interprète/performeur ou un spectateur est affecté par le texte, c'est-à-dire comment il reconfigure le sens du texte pour produire son « texte de lecteur » (Bayard, 2008), voire son « texte de performeur ».

8 Ainsi, si la poésie, et en particulier la poésie oralisée et performée, amène le lecteur à développer sa singularité en tant que *sujet*, l'un des enjeux de l'enseignement de cet objet consiste à trouver les moyens didactiques de faire de la classe un espace d'expression de cette singularité.

1.3. Recueil de données et considérations méthodologiques

9 Notre contribution vise à mettre en perspective plusieurs sources de données de façon à mieux saisir les spécificités de l'enseignement de la poésie orale, oralisée et performée, et éventuellement ses tensions ou ruptures avec d'autres genres oraux. Notre première source de données se fonde sur les programmes du primaire et du secondaire, en France et au Québec². L'analyse des prescriptions officielles s'est effectuée d'abord par cycle, en distinguant les prescriptions françaises et québécoises, puis de manière comparée. Les documents présentés dans le tableau 1 ont été analysés :

Tableau 1 : Prescriptions officielles nationales analysées

	Québec	France
Primaire	– Programme de formation de l'école québécoise. Préscolaire et primaire (MEQ,	– Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)

	2001) [5-12 ans] – <i>Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d’enseignement</i> (MELS, 2009b) [5-12 ans]	(MEN, 2015) [9-12 ans] – <i>Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel, n° 17 du 23 avril 2015.</i>
Secondaire	– <i>Programme de formation de l’école québécoise. Secondaire 1^{er} cycle. Français langue d’enseignement</i> (MEQ, 2005) [12-14 ans] – <i>Programme de formation de l’école québécoise. Secondaire 2^e cycle. Français langue d’enseignement</i> (MELS, 2009a) [14-17 ans] – <i>Progression des apprentissages au secondaire. Français langue d’enseignement</i> (MELS, 2011) [12-17 ans]	– <i>Programme d’enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)</i> (MEN, 2015) [12 ans-15 ans] – <i>Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel, n° 17 du 23 avril 2015.</i>
	Total : 5 documents	Total : 4 documents

10 Nous avons également conduit des recherches empiriques sur des pratiques effectives de classes, en France et au Québec, sur un niveau d’enseignement identique, à la charnière du primaire et du secondaire ou encore du cycle III et du cycle IV, soit avec des élèves de 12 ans (secondaire au Québec, classe de 5^e en France). Une deuxième source de données est ainsi constituée par les transcriptions de vidéos portant sur une séquence complète d’enseignement de la poésie, réalisée dans des conditions écologiques, dans quatre classes au Québec et en France.

11 Une troisième source consiste en l’analyse d’une expérimentation visant l’enseignement de la poésie oralisée et performée, menée dans une classe française (5^e, 12 ans) et une classe québécoise (1^{re} secondaire, 12 ans). L’expérimentation porte sur une séquence didactique (voir annexe 1) développée à partir du modèle didactique de la production orale (Lafontaine, 2001, 2011 ; Dolz et Schneuwly, 1998). Les enseignantes ont sélectionné certaines œuvres au sein du corpus textuel proposé et ont adapté la séquence à leur contexte d’enseignement. Cette séquence est fondée sur une progression de l’objet enseigné, de la réception du sujet *auditeur* à la production du sujet *performeur*. Nous avons également réalisé avec les enseignantes des entretiens individuels semi-dirigés (pré et postexpérimentation) pour saisir leurs conceptions de l’enseignement de l’oral ainsi que de la poésie oralisée et performée, et les évolutions de leurs conceptions et pratiques. Nous nous appuyons sur les verbatims des séances filmées et des entretiens, ainsi que sur les synopsis des séances (Schneuwly et Dolz, 2009).

2. Enseignement de la poésie oralisée et performée : analyse comparée des prescriptions officielles Québec/France du primaire et du secondaire

12 Les programmes québécois d’enseignement du français du primaire³ (MEQ, 2001) et du secondaire⁴ (MELS, 2005, 2009a), conçus dans un souci d’harmonie entre les cycles et les ordres, sont organisés autour de trois compétences langagières : écrire des textes variés, lire et apprécier des textes variés, communiquer oralement. Pour travailler ces compétences, plusieurs genres textuels réputés « courants » et « littéraires » ont été sélectionnés selon une progression (MELS, 2009b, 2011) qui s’appuie sur les genres et les modes de discours, dont les textes de genre poétique. Au Québec, au sein des genres

poétiques à enseigner, les compétences à développer concernent surtout les domaines de la lecture (primaire/secondaire) et de l'écriture (secondaire), les genres oraux de la poésie étant surtout prescrits dans leur dimension d'*écoute* (et non de *production*). Quant aux dimensions associées aux éléments paraverbaux (prosodiques et vocaux) et non verbaux (position, regards, gestes, mimiques), elles sont plutôt prescrites pour travailler des genres oraux réputés « courants » comme la discussion, l'entrevue, l'exposé ou le débat.

13 En France, les nouveaux programmes d'enseignement du français sont mis en œuvre à la rentrée 2016. L'une des avancées des programmes se situe notamment dans l'harmonisation de leur conception, d'un cycle à l'autre, en cohérence avec le texte officiel cadre de l'enseignement obligatoire, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN, 2015). Dans l'ensemble des cycles français, les pratiques de poésie orale sont citées principalement sous la rubrique « oral ». L'axe d'organisation privilégiant les genres littéraires, adopté dans les programmes du collège en 2008, a été abandonné au profit d'une entrée par domaine disciplinaire puis par compétence. La poésie orale n'est pas présentée comme objet spécifique, mais s'inscrit à titre d'exemple ou de propositions parmi d'autres, dans le cadre de compétences d'oral à enseigner. Les termes qui apparaissent dans le texte officiel sont majoritairement ceux de « dire à haute voix », « mettre en voix » et « oraliser ».

2.1. Analyse et interprétation des documents officiels pour le primaire

2.1.1. Prescriptions officielles québécoises

14 Au Québec, il est prescrit d'enseigner la poésie oralisée aux 1^{er} et 2^e cycle
15 s du primaire, essentiellement dans la dimension d'écoute. La visée d'écoute est double : d'une part, apprécier des œuvres littéraires en dégagant quelques caractéristiques de la comptine, de la chanson et du poème (MELS, 2009b, p. 79) ; d'autre part, travailler l'écoute par l'observation de manifestations verbales, paraverbales (prononciation, volume, rythme, débit, intonation) et non verbales (position du corps, regard, gestes, mimiques) (MELS, 2009b, p. 86). Quant à la production orale en lien avec la poésie, il est prescrit d'amener les élèves des 1^{er} et 2^e cycles à « expérimenter différentes intentions de prise de parole [entre autres] réciter un texte appris (« théâtre [...], poème, chanson », p. 91).

16 Dans ces rares références à la poésie oralisée, deux éléments retiennent notre attention. D'une part, jamais la poésie oralisée n'est prescrite pour le 3^e cycle du primaire, cycle de transition avec le secondaire, et ce, ni en réception, ni en production. Tandis qu'on voit des traces de poésie orale et oralisée au début du primaire, ce genre disparaît complètement au 3^e cycle. D'autre part, pour amener les élèves à « observer la diversité des intentions de prise de parole et d'écoute », il est suggéré, pour les élèves du 1^{er} cycle, de lire à haute voix ou de se faire lire un texte littéraire, sans référence à la notion de poésie (MELS, 2009b, p. 84). Seule une note de bas de page évoque ce domaine de la création littéraire :

« Alors que la lecture se fait en général pour soi-même et silencieusement, il existe des moments où il est pertinent d'oraliser : dire à voix haute (un texte lu ou appris). Il peut s'agir, par exemple, de mettre en valeur pour autrui ou pour un auditoire un texte qu'on a écrit, un passage qu'on a aimé dans un roman, une lettre qu'on a reçue ou encore un article de revue, un album, un conte ou un poème. » (p. 90)

2.1.2. Prescriptions officielles françaises

17 En France, dans le programme du cycle 3⁵, la poésie orale relève de la section « Comprendre et s'exprimer à l'oral », laquelle comporte deux compétences à enseigner : « écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu » et « parler en prenant en compte son auditoire ».

18 Elle figure également dans la partie « Lecture et compréhension de l'écrit », où la mise en voix apparaît comme une pratique liée à la compréhension, qui permet de faire des hypothèses d'interprétation, ou de justifier une interprétation.

19 Plusieurs modalités précises d'apprentissage se distinguent. Les premières s'appuient sur des situations d'écoute – ce qui n'apparaissait pas dans les programmes précédents. Différentes caractéristiques des textes oraux sont identifiées (intonation, mots clés, reprise) ainsi que certaines caractéristiques de l'oralisation fondées sur les ressources de la voix (segmentation, accentuation, intonation, rythme, volume) ou du corps (regard, posture, mimique, gestuelle). De même, en production, plusieurs principes didactiques sont énoncés : le rôle des écrits supports pour produire un discours oral, la nécessité d'entraînements, l'importance de critères explicites.

20 En somme, le texte officiel actuel ne fait pas un objet spécifique de la poésie orale, oralisée et performée. En revanche, en l'intégrant principalement dans la section « oral », il prend en compte la spécificité de la langue orale, et celle de la mise en voix. Au demeurant, le programme ne fait aucune mention de corpus. Dès lors, le contenu même de l'objet semble moins identifié que la pratique d'oralisation, explicitée dans ses caractéristiques et envisagée dans ses démarches d'enseignement, ce qui n'était pas le cas dans les textes précédents.

2.2. Analyse des documents officiels pour le secondaire

2.2.1. Prescriptions officielles québécoises

21 Les textes de genre poétique doivent être enseignés chaque année du secondaire : poèmes ludiques (1^{re}), poèmes à trame descriptive ou narrative (1^{re} et 2^e), fable (2^e), chansons et poèmes lyriques (3^e et 4^e), slam (4^e), poèmes engagés (4^e et 5^e) et poèmes classiques ou modernes (5^e) (MELS, 2011 : 37-42). Ces genres ne sont toutefois prescrits que pour travailler la lecture, l'écriture créative ou, dans la dimension orale, l'écoute ou le visionnement de productions artistiques : « Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute » (MELS, 2009a, p. 80). Il n'est donc pas officiellement prescrit d'amener les élèves du secondaire québécois à dire un poème oralisé ou à produire une performance poétique.

2.2.2. Prescriptions officielles françaises

22 En France, l'organisation du texte officiel pour le cycle IV est très proche de celle qui régit le cycle III. Tout comme dans ce dernier, l'évocation de la poésie orale, oralisée et performée s'inscrit principalement dans la partie « oral » et, pour une moindre part, dans la partie « Lecture et compréhension ». Le programme cite trois compétences à enseigner, qui concernent clairement cet objet : « Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes », « S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire », « Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole ».

23 Le programme reconduit les principes adoptés en cycle III en approfondissant

certain points : la « mise en voix » est explicitement considérée comme « genre de l'oral » et doit être enseignée dans ses spécificités génériques. De même les principes didactiques sont enrichis par la proposition de comparaison de différentes interprétations du même passage et de justification des interprétations à partir des éléments du texte et de notions d'analyse littéraire.

24 À nouveau, si le texte officiel, en reconnaissant la mise en voix comme genre, constitue cette pratique en objet à enseigner, du même coup, il dilue dans ce genre la spécificité poétique. Tandis que les programmes antérieurs, construits sur la notion de genre, ne reconnaissent que peu la dimension orale de la poésie (en dehors de la récitation), les programmes de 2016 déplacent la genericité d'une catégorie littéraire vers une pratique, et ce faisant, gomme, peut-être, sa spécificité poétique.

2.3. Analyse comparée Québec/France : la poésie oralisée et performée, un objet à enseigner ?

25 La poésie oralisée et performée, considérée comme genre de l'oral, n'apparaît dans aucun programme, tandis que les poèmes sont proposés, au même titre que d'autres textes et supports, pour travailler l'écoute et la lecture à haute voix. La poésie n'apparaît pas comme un objet privilégié associé à la pratique de la mise en voix ou de la performance. La récitation est effacée, ce qui marque, en France, une réelle volonté de rupture, car elle était traditionnellement considérée comme l'exercice privilégié de l'oral dans son rapport avec la poésie, y compris dans les programmes précédents (Chervel, 2006; Louichon, 2009). La notion de performance n'est pas non plus nommée (alors même que les ressources du corps le sont), peut-être pour ne pas effrayer les enseignants qui l'associeraient à une pratique artistique pour laquelle ils n'ont pas reçu de formation spécifique. Les prescriptions des deux pays n'envisagent donc pas un travail systématique sur la poésie orale et performée parmi les genres oraux. En revanche, on enseigne l'écoute et la production, ce qui, en France, marque une seconde rupture, la posture d'écoute ayant été jusque-là largement minorée au profit d'une surreprésentation de l'exercice de la récitation. Au Québec, on observe une étonnante rupture au secondaire, où la dimension de production de la poésie oralisée disparaît, au profit de la seule écoute.

26 Ainsi, dans les prescriptions de ces deux pays, certains déséquilibres apparaissent. Mais surtout, certaines tensions entre pratiques et prescriptions peuvent se dessiner ; il paraît étonnant d'enseigner le slam (Émery-Bruneau et Yobé, 2015 ; Brunel et Émery-Bruneau, 2016), alors même que la notion de poésie orale n'est pas cernée comme objet spécifique. De plus, comment les enseignants français réalisent-ils l'amalgame entre des pratiques sédimentées, portées vers l'exercice de la récitation, et les prescriptions de 2016, qui privilégient une étude des spécificités des discours artistiques oraux ?

3. La poésie oralisée et performée comme objet enseigné : quels savoirs et quels apprentissages ?

27 Une étude des pratiques ordinaires, confrontée à l'analyse d'une séquence menée dans un cadre expérimental et portant sur la poésie orale, oralisée et performée peut faire avancer la réflexion sur ces questions. Nous nous appuyons tout d'abord sur des vidéos de séquences d'enseignement de la poésie dans un contexte de pratique ordinaire (deux séquences filmées en France et deux au Québec⁶), ainsi que sur des entretiens pré (et post) expérimentation que nous avons réalisés auprès de deux

enseignantes⁷, pour comprendre leurs conceptions et pratiques habituelles. Le croisement de ces deux types de données permet d'identifier certaines spécificités des pratiques ordinaires d'enseignement de la poésie oralisée et performée.

3.1. Un objet d'enseignement dans les pratiques ordinaires ?

28 Lorsque les enseignants présentent à leurs élèves la séquence, ils ne la rattachent pas au domaine de l'oral, mais à celui de l'enseignement de la poésie, objet traditionnellement bien identifié, largement associé à des activités de lecture ou d'écriture. Par exemple, l'enseignante F explique que ses élèves lisent un recueil de haïkus, puis réalisent une activité d'écriture :

Pis on fait ça [lecture libre du recueil] pendant quelques périodes, puis par après je leur en fais écrire un. [...] Pis là je leur dis qu'ils vont devoir l'illustrer, pis ça y'aiment bien ça [...] Faut bien qu'on prouve qu'ils sont capables de lire pis d'écrire, mais... (F1, 289-330).

29 La place de l'oral, dans les pratiques ordinaires déclarées et effectives, est du même ordre chez les enseignants interrogés et observés : celui qui oralise le poème, c'est l'enseignant. Et il le fait presque systématiquement en début de séance, avant l'explication du poème. Chacun insiste d'ailleurs sur la fonction de cette oralisation magistrale :

Je vais le lire. On fera la mise en voix⁸ plus tard. Je préfère d'abord que vous compreniez. (A, sé3)

La première lecture, c'est moi. Il vaut mieux lire soi-même parce que déjà là, il y a une interprétation ; quand c'est lu par les élèves, ils ne connaissent pas le texte, parfois ils ne le comprennent pas. (E1)

30 Dans les pratiques déclarées ou observées en France, la récitation apparaît comme une pratique centrale, systématiquement associée à une évaluation. Les enseignants s'attachent à la mettre en relation avec le travail mené en compréhension de texte (versification, tonalité, rythme). Ainsi, lorsqu'ils proposent une activité d'oralisation, celle-ci est reliée à la séance de lecture dont elle constitue souvent le prolongement : on cherche à faire restituer à l'oral des éléments étudiés dans le texte écrit. En revanche, l'enseignement de techniques d'oralisation n'est pas pris en charge, comme s'il suffisait de comprendre pour bien oraliser.

31 Mais en réalité, la part d'activité d'oralisation/performance dans les séquences reste très limitée, y compris lorsque la récitation est pratiquée. Les enseignants ne poussent pas leurs élèves à travailler l'oralisation de poèmes, car ils croient, comme l'enseignante F, qu'ils n'ont ni le goût ni les aptitudes pour y parvenir :

Les enfants ne veulent pas lire. Les enfants sont intimidés. Beaucoup d'enfants ont de la difficulté à lire à voix haute. Ils se sentent intimidés (F1, 367-369).

32 L'enseignante E considère, quant à elle, qu'elle manque de temps à consacrer aux activités en oral.

33 Ainsi, il semble que la poésie oralisée et performée n'est pas perçue comme une activité liée aux autres compétences orales et que l'enseignement de la poésie concerne surtout le domaine de l'écrit. Seule la récitation, en France, est un exercice ancré dans les pratiques, mais en réalité ses critères d'appréciation sont largement issus d'éléments caractéristiques de l'écrit. La poésie oralisée et performée n'apparaît donc pas comme un objet d'enseignement impliquant des savoirs spécifiques et explicites, même si l'enseignant ou un artiste invité peut exhiber ce qui en fait la particularité. Ces analyses

nous amènent à penser que les pratiques ordinaires entrent en tension avec les orientations des programmes qui associent au contraire les pratiques d'oralisation au domaine de l'oral.

3.2. L'appropriation de la poésie oralisée et performée comme objet, analyse de l'expérimentation

34 Les données issues de la séquence expérimentée (annexe 1) ainsi que des entretiens post-expérimentation nous permettent d'identifier plusieurs éléments d'appropriation de la poésie oralisée et performée. Les enseignantes se sont approprié un métalangage spécifique et décrivent les caractéristiques de la « poésie orale » et la « performance » :

Souvent quand je fais de la poésie avec eux, on en lit, y'en écrivent, mais là c'était vraiment le côté performance, pis ça, j'ai vraiment aimé ça [...] Tout ce qui est, t'sais, les subtilités de la voix : pourquoi on voudrait parler fort, pourquoi on voudrait chuchoter dans notre performance, pis tout ce qui est au niveau du corps. (F2, 11-18).

35 L'entretien post-expérimentation manifeste le fait que la notion de performance s'intègre désormais dans les objets d'enseignement en poésie, d'autant que l'enseignante désigne finalement ainsi une nouvelle triade d'objectifs : lire, écrire, performer.

36 Des savoirs précis⁹ sont rapportés par les deux enseignants dans les entretiens post-expérimentation et ont été, dans la séquence (voir annexe 1), explicitement mentionnés : construits dans une démarche inductive à partir de situations authentiques d'écoute, ils sont abordés de manière progressive et systémique. Ils ont trait à une poésie oralisée saisie comme langue poétique spécifique (ex. : répétition, anaphore) et aux caractéristiques vocales de l'oralisation (rythme, intonation, ton, etc.) et des performances (mimiques, gestuelles, posture).

37 Enfin, les deux enseignantes semblent s'être approprié des principes didactiques en relation avec les savoirs et les compétences visées. Ainsi, elles soulignent l'intérêt de certains dispositifs : les situations d'écoute et de comparaison d'écoute, qui offrent des modèles de qualité, l'analyse d'oralisation et de performance (et non plus de texte écrit), le dispositif fondé sur le transfert entre l'identification et l'interprétation de procédés spécifiques d'oralisation/performance et les situations de production d'oralisation/performance :

Pis je pense aussi qu'il y a une majorité d'élèves qui ont aimé de prendre un texte et d'appliquer ce qu'ils ont appris. Pour certains c'était plus difficile, plus abstrait de dire : « Comment je veux le dire, pis qu'est-ce que je vais faire avec mes mains ? » Mais le côté analyser la performance de quelqu'un, pis de dire : « Ah, quand tu as parlé de telle chose, tu as parlé plus fort, ou quand tu parlais du ciel, tu regardais au plafond ». Des choses comme ça, je pense qu'ils ont aimé ça faire ça. (F2, 49-54).

38 Quelles sont les traces de cette appropriation dans les productions des élèves ? Nous avons observé d'importantes différences entre les productions initiales et finales : par exemple, dans les six productions initiales d'élèves québécois, le corps n'était aucunement utilisé, ni les mimiques, ni les gestes. Tous les élèves volontaires pour la production initiale procédaient sensiblement de la même manière : ils semblaient timides avant de commencer (rires nerveux), se tenaient debout devant la classe et serraient dans leur main une feuille, faisaient une lecture à haute voix du poème qu'ils avaient choisi, en adoptant une diction plutôt précise et audible des premiers vers, diction qui diminuait peu à peu de volume et devenait de plus en plus monotone. Or,

dans les trois productions finales des élèves québécois que nous avons observées, les transformations étaient sensibles : même si les élèves n'avaient pas mémorisé leur texte, ils ne tenaient pas la feuille dans leurs mains, ils regardaient devant eux, ponctuaient leur lecture d'intonations, de quelques gestes et de mimiques et parlaient distinctement jusqu'au terme de leur performance. Même si leur maîtrise du genre ne semble pas totalement acquise, il n'en demeure pas moins qu'ils sont parvenus à transférer certaines de leurs observations.

3.3. La place de l'élève, sujet-performeur : un espace didactique en construction

39 Comment la séquence proposée a-t-elle contribué à former des sujet(s) auditeurs et performeurs ? Plusieurs postures sont en effet stimulées au cours de l'expérimentation.

40 Il apparaît tout d'abord que la posture d'écoute (très peu présente dans les pratiques ordinaires françaises, contrairement à celles du Québec) est saisie comme un espace de liberté, stimulant l'investissement face à un corpus perçu comme peu scolaire ou permettant de vivre des activités inédites. Ainsi, alors que les temps de lecture habituels dans la classe de l'enseignant B ne laissent que peu de place aux réactions personnelles, celles-ci sont très présentes dans les temps de mise en commun après écoute. De nombreux éléments marquent l'activation de processus d'activité fictionnalisante, notamment la concrétisation imageante, comme le montre cette remarque d'un élève : *On dirait qu'il est triste* (E, sé2).

41 L'analyse des productions se trouve stimulée par la facilité avec laquelle les élèves saisissent les émotions produites par les textes. Ils s'appuient sur cette saisie émotionnelle pour s'investir ensuite dans la recherche d'outils et de procédés mis en œuvre pour produire cette émotion. De la sorte, ils comprennent aisément les notions d'intention et d'effet. L'exercice de leur implication subjective est ainsi mis au service d'une posture d'analyse plus objective et outillée.

42 Enfin, la posture de sujet-performeur découle des compétences développées en écoute et analyse, mais se situe à un degré bien plus élevé d'exigence, comme le note l'enseignante E :

Parce qu'en parler, en écoutant les autres, ça a été facile, parce qu'ils avaient toujours quelque chose à dire même si ce n'était pas toujours pertinent. Par contre, passer eux à la réalisation, ils étaient souvent très secs et ils ont eu beaucoup de mal. Donc c'est plus facile pour eux d'écouter que de passer à la composition d'une certaine manière (E2, p. 1).

43 En effet, ce transfert entre ce qu'ils ont appris en observant des performances et ce qu'ils ont été en mesure de réaliser eux-mêmes semble peu opérant. Plusieurs éléments peuvent expliquer cela : d'une part, comme nous l'avons vu, les programmes québécois ne sollicitent quasiment jamais la production orale en poésie ; d'autre part, les pratiques ordinaires françaises sont largement marquées par la récitation-mémorisation, qui engage des compétences bien différentes ; enfin, le maintien d'un rapport de « production pour évaluation » fait sans doute blocage :

De s'engager, personnellement, pis de voir que ce n'est pas juste apprendre par cœur, pis faire l'examen. [...] Là c'est plus : prend ta place, implique-toi dans ce que tu fais, tout ça. (F2, 139-142)

Oui, je pense que déjà d'apprendre qu'il faut mettre un peu de cœur et d'âme quand on délivre un texte, quel qu'il soit [...] ça, je pense qu'ils l'ont tous compris. (E2, p. 2).

44 En d'autres mots, si l'investissement du sujet semble remarquable dans les activités de réception et d'analyse de performance poétique, le contexte scolaire et ses formes

traditionnelles rendent difficile un investissement en production de performance. De plus, l'opération de transfert engage sans doute ici des compétences liées à l'investissement physique et corporel que les élèves n'ont jamais exercées en classe : il ne suffit pas d'avoir une intention pour l'incarner. En même temps, l'on saisit tout l'enjeu identitaire d'un tel objectif. Il nous semble alors que la mise en évidence de cette complexité doit constituer le point d'appui d'un questionnement didactique à développer : comment conduire les élèves à passer de la capacité à exprimer une intention, fondée sur des ressources identifiées, à une posture de *sujet-performeur* investi ?

Conclusion

45 L'analyse des prescriptions officielles, des pratiques ordinaires et de la séquence expérimentale nous a permis d'identifier les dimensions d'un objet spécifique à la discipline *français*, la poésie oralisée et performée, constitué à partir de savoirs issus des sphères universitaires et des pratiques sociales et artistiques de référence, et étudié en didactique de la poésie (Martin, 2010 ; Siméon, 2012 ; Brillant-Rannou, 2010 ; Brillant-Rannou, Boutevin et Brunel, 2016), sans être pourtant souvent observé dans des pratiques effectives.

46 Il s'agissait, pour nous, à travers cette recherche, d'expérimenter certains de ces principes didactiques pour mieux saisir les possibilités de leur appropriation comme objet enseigné et les confronter à la fois aux prescriptions et aux pratiques ordinaires : l'objet poésie oralisée et performée se rattache à un ensemble de savoirs spécifiques à la poésie orale, mais aussi aux activités d'oralisation et de performance de celle-ci : les programmes évoluent vers l'explicitation de ces savoirs concernant les pratiques, négligeant cependant ceux qui touchent au genre.

47 Les pratiques ordinaires comportent fort peu d'activités portant sur la poésie oralisée/performée ; quand elles sont présentes, elles visent surtout à rendre expressives des ressources recélées par le texte écrit, l'oralisation et la performance comme pratiques n'étant pas enseignées. En revanche, la séquence expérimentée montre que des enseignants sont prêts à les prendre en charge en s'appropriant des dispositifs didactiques précis. Nous pensons alors qu'une formation qui offrirait des outils d'enseignement sur cet objet jouerait un rôle non négligeable dans les transformations de leurs conceptions et pratiques : il s'agit là d'un enjeu à part entière, lié à la didactisation de nouveaux outils ou concepts.

48 Enfin, nous épinglons un problème : celui du transfert des savoirs enseignés vers des savoir-faire dans le domaine du développement du *sujet-performeur*. Les travaux de recherche portant sur ce domaine doivent sans doute être prolongés par des études expérimentales et des recherches-action menées sur des temps plus longs d'apprentissage et par des travaux portant sur la didactisation de ces pratiques sociales et artistiques. En effet, si notre expérimentation a pu conduire à engager une démarche de transposition didactique (Verret, 1975), suivant les étapes décrites par Chevallard (Arsac, Chevallard, Martinand et Tiberghien, 1994) – nous avons réalisé la structuration en savoirs et notions disciplinaires des pratiques artistiques observées (« désynchronisation » et « dépersonnalisation », selon Chevallard) – nous n'avons pas conçu de démarche de « programmation » de ces notions. Ainsi, il n'est pas réellement envisageable de passer d'une observation et d'une analyse outillée à une production, mais il faut que des étapes de cette production se réalisent, chacune présentant des objectifs partiels. C'est sans doute dans cette voie que pourrait se prolonger, dans une seconde phase, notre expérimentation.

Bibliographie

Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L. et Tiberghien, A. (dir.) (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*. Paris : Éditions du Seuil.

Bayard, P. (2008). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Les Éditions de Minuit.

Bouquet, M. (2006). Lecteur attentif, écoute mon papyrus. In P. Clermont et Anne Schneider, *Écoute mon papyrus : littérature, oral et oralité*. Strasbourg : SCEREN-CRDP d'Alsace.

Brillant-Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en Poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse de doctorat inédite. Université Rennes 2.

Brillant-Rannou, N., Boutevin, C. et Brunel, M. (dir.) (2016). *Être et devenir lecteur de poésie aujourd'hui*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, p. 229-252.

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Dupont, P. (2011). Les genres oraux : des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires. Actes du Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD) « Les contenus disciplinaires », coorganisé par Théodile-CIREL (EA 4354), Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq (France) les 20, 21 et 22 janvier 2011.

Émery-Bruneau, J. et Pando, N. (2016). Analyse de performances poétiques dans une joute de slam. *Language & Literacy / Langage et Littérature*. 18 (1), 40-56.

DOI : 10.20360/G25C7G

Émery-Bruneau, J. et Yobé, V. (2015). La joute de slam : description de la pratique sociale et analyse de sa transposition didactique. In L. Lafontaine, et J. Pharand, J. (dir.), *Littérature : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 185-206). Montréal, Canada : Presses de l'université du Québec.

Favriaud, M. et Vinsonneau, M. (2010). Ce que les élèves au cycle 2 vivent et pensent avec la poésie intéresse-t-il la poétique autant que la didactique ? *Le français aujourd'hui*, 169(2), 49-61.

DOI : 10.3917/lfa.169.0049

Gendron, G. et Gervais, B. (2010). Quand lire, c'est écouter. Le livre sonore et ses enjeux lecturaux. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 1(2).

DOI : 10.7202/044208ar

Hagège, C. (1987). *L'homme de parole. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Gallimard, coll. Folio essais.

Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, université du Québec à Montréal.

Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales. Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal, Canada : Chenelière.

Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*. 33(1), 47-66.

DOI : 10.7202/016188ar

Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Québec, Canada : PUL.

Larraburu Bedouret, S. (2010). De la poésie aux poèmes : Quel questionnement du poétique dans le secondaire ? *Le français d'aujourd'hui*, 169(2), 31-38.

DOI : 10.3917/lfa.169.0031

Louichon, B. (2009). La récitation : pour quoi faire ? *Cahiers pédagogiques*, 474, 36-37.

Marcotte, G. (2005). Professeur de poésie ? *Études françaises*, 41(3), 21-30.

Martin, S. (2010). Enseigner la poésie avec les poèmes. *Le français aujourd'hui*, 169(2).

Meschonnic, H. (1989). *La rime et la vie*. Paris : Verdier.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école*

québécoise. *Enseignement préscolaire et primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2005). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Bulletin officiel*, n° 17 (23 avril).

Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel*, spécial n° 10 (19 novembre).

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS) (2009a). *Programme de français, langue d'enseignement, du deuxième cycle du secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS) (2009b). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS) (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ronveaux, C. (1996). Textes à jouer, textes à dire. In J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* (p. 109-115). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : PUR.

Siméon, J.-P. (2012). *La vitamine P. La poésie, pourquoi, pour qui, comment ?* Voisins-le-Bretonneux : Éd. Rue du monde.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.

Yerlès, P. (1996). La lecture littéraire et le grain de la voix. In J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* (p. 101-108). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Zumthor, P. (1983). *Introduction à la poésie orale*. Paris : Seuil.

Zumthor, P. (1987). *La lettre et la voix de la littérature médiévale*. Paris : Seuil.

Zumthor, P. (1990). *Performance, réception, lecture*. Longueuil : Le Préambule.

Annexe

Organisation de la séquence didactique expérimentale

Sé	Objectifs d'apprentissage	Description des activités, de l'écoute à la performance
1	Partager les conceptions et dresser un état des connaissances sur la poésie orale et performée	PRODUCTION INITIALE : choix d'un poème dit/performé oralement (sans préparation). Analyse du groupe (forces et faiblesses des prod. initiales).
2	Écouter globalement pour distinguer les caractéristiques des genres poésie orale, oralisée et performée	Objet enseigné : écoute de poésie orale et de poèmes oralisés Outils/soutiens : textes de genre poétique oral Déroulement : précoute, écoute globale et comparaison (trois poèmes oraux et oralisés), identification des traits caractéristiques
3	Identifier des caractéristiques vocales de poèmes oralisés par l'écoute	Objet enseigné : écoute de poèmes oralisés Outils/soutiens : trois poèmes oralisés en version audio Déroulement : précoute, écoute globale puis analytique de la voix dans six différents extraits audios (prosodie, aspects paraverbaux)
4	Créer des symboles pour annoter le texte d'un poème oralisé et annotation d'un	Objet enseigné : écoute de poèmes oralisés Outils/soutiens : un poème oralisé / un texte poétique écrit et repris sous la forme d'un document « partition » Déroulement : production d'une partition d'un texte écouté et création de symboles

	poème (partition pour préparer une interprétation orale)	(éléments d'oralisation : rythme, rimes, sons, etc.) ; entraînement de la voix par essais/reprises
5	Comprendre les caractéristiques d'une performance et s'entraîner à la produire oralement	Objet enseigné : visionnement de performances poétiques Outils/supports : différentes vidéos de poésie performée Déroulement : visionnement et identification des caractéristiques vocales et physiques de performances ; coélaboration d'une grille d'autoévaluation d'une performance poétique
6	S'entraîner à la performance poétique	Objet enseigné : production de performances poétiques Outils/supports : choix d'un poème parmi plusieurs propositions Déroulement : entraînement en sous-groupe à partir de la partition et rétroactions aux/des pairs ; présentation de la performance et évaluation
7	PRODUCTION FINALE	Objet enseigné : production de performances poétiques Outils/supports : poème choisi Déroulement : performance poétique devant la classe ; évaluation par les pairs, avec la grille coconstruite en classe.

Notes

1 Celles-ci peuvent d'ailleurs être suggérées, en prolongement, par le corps de l'interprète : par exemple, un sujet pourrait illustrer l'amour en plaçant une main sur son cœur alors qu'un autre l'illustrerait en dessinant dans le vide un grand cœur avec ses doigts.

2 Ces programmes présentent en effet l'intérêt de reposer tous deux sur une approche par compétence et d'être marqués par une construction curriculaire.

3 Le primaire québécois est réparti en trois cycles : le 1^{er} cycle renvoie aux 1^{re} et 2^e années (élèves de 6 à 8 ans) ; le 2^e cycle renvoie aux 3^e et 4^e années (élèves de 8 à 10 ans) ; le 3^e cycle renvoie aux 5^e et 6^e années (élèves de 10 à 12 ans).

4 Le secondaire québécois est réparti en deux cycles : le 1^{er} cycle renvoie aux 1^{re} et 2^e années (élèves de 12 à 14 ans) et le 2^e cycle renvoie aux 3^e, 4^e et 5^e années (élèves de 14 à 17 ans).

5 Le cycle 3 comprend à la rentrée 2016, les classes d'enfants de CM1 à la 6^e (de 9 à 11-12 ans).

6 Nous nommons A et B les enseignants français, puis C et D les enseignants québécois.

7 Nous nommons E l'enseignante française et F l'enseignante québécoise. E1/F1 désigne l'entretien pré-expérimentation, E2/F2 l'entretien post-expérimentation. Les nombres qui suivent renvoient aux lignes ou pages du verbatim des entretiens. Quant aux citations tirées des séances filmées, elles sont indiquées avec la lettre de l'enseignante (ex. : E) et le numéro de la séance (ex. : sé2), donc, par exemple : E, sé2.

8 L'enseignant désigne ici la lecture oralisée des élèves, qui interviendra en fin de cours.

9 Ceux-ci étaient précisés dans le document du protocole expérimental remis aux enseignantes et qu'elles se sont approprié. Il est à noter que ces apports ont fait l'objet d'une appropriation aisée, ce qui montre, selon nous, qu'une des difficultés des enseignantes était de s'appuyer sur des savoirs explicités et organisés. Nous pouvons en dire autant des dispositifs didactiques proposés, qui ont été très largement adoptés.

Pour citer cet article

Référence papier

Judith Émery-Bruneau et Magali Brunel, « Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? », *Repères*, 54 | 2016, 189-206.

Référence électronique

Judith Émery-Bruneau et Magali Brunel, « Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? », *Repères* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 17 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1117> ; DOI : 10.4000/reperes.1117

Auteurs

Judith Émery-Bruneau

Université du Québec en Outaouais (Canada) Université Grenoble Alpes, LITT&ARTS (UMR 5316), Littératures, expériences, transmission (LITEXTRA)

Magali Brunel

Université Grenoble Alpes, LITT&ARTS (UMR 5316), Littératures, expériences, transmission (LITEXTRA)

Articles du même auteur

Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 51 | 2015

La fiction historique de jeunesse et les « grands hommes » de l'Histoire : quels intérêts didactiques dans l'appropriation des savoirs en français ? Le cas Molière

[Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 48 | 2013

Droits d'auteur



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.