



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS**

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

CURSO 2021-2022

**RÉCITER POUR MIEUX PARLER : L'AMÉLIORATION DE LA  
PROSODIE EN FLE PAR LA DÉCLAMATION POÉTIQUE**

**RECITE TO SPEAK BETTER: IMPROVING FLE PROSODY  
THROUGH POETIC DECLAMATION**

**ESPECIALIDAD:** Francés Lengua Extranjera

**APELLIDOS Y NOMBRE:** Berger Martín, Henri

**DNI:** 51524930 P

**CONVOCATORIA:** JULIO

**TUTOR:** Silvano Carrasco Yelmo,

Departamento de estudios románicos, franceses, italianos y traducción,

Facultad de Filología.

## RÉSUMÉ

La poésie est rarement employée en cours de FLE avec tout le potentiel qu'elle pourrait offrir ; c'est pourquoi ce travail, après une justification théorique des correspondances entre versification et prosodie, cherche à vérifier empiriquement si la production de groupes rythmiques, de liaisons et d'enchaînements s'améliore après des séances de récitation de poèmes. Exercice par ailleurs légitime au vu du tournant « culturel » qu'adoptent les approches didactiques les plus récentes et des prescriptions du CECRL. Une expérience auprès de trois apprenants avec trois séances de récitation chacun a donné comme résultat une motivation accrue, la mémorisation d'un poème français iconique (qui a contribué à la permanence de structures syntaxico-rythmiques), ainsi qu'une hausse des productions de liaisons obligatoires et d'enchaînements. Cependant, certaines difficultés avec l'écrit ainsi qu'un manque d'amélioration des liaisons facultatives invite à reproduire l'expérience à plus long terme, en outre en employant des documents audio de poèmes récités, qui s'avèrent utiles pour l'assimilation de la prosodie voulue.

*réciter – poésie – liaison – rythme – FLE*

## ABSTRACT

Poetry is rarely used in FLE lessons with all the potential it could offer; this is why this work, after a theoretical justification of the correspondences between versification and prosody, seeks to empirically verify whether the production of rhythmic groups, *liaisons* and *enchaînements* improves after sessions of poetic declamation. This is also a legitimate exercise in view of the “cultural” turn adopted by the most recent didactic approaches and the prescriptions of the CECRL. An experiment with three learners with three recitation sessions each one resulted in increased motivation, the memorization of an iconic French poem (which contributed to the permanence of syntactic-rhythmic structures), as well as an increase in the production of obligatory links and sequences. However, some difficulties with the written word as well as a lack of improvement of optional links invites to reproduce the experience in the longer term, by employing audio documents of recited poems, which prove itself useful for the assimilation of the desired prosody.

*recite – poetry – rythme – syllabic sequence – FLE*

## TABLE DES MATIÈRES

I.	INTRODUCTION .....	4
1.	Justification et cadre théorique.....	4
2.	Sondages préalables.....	5
3.	Problématique, objectifs et méthode .....	8
II.	ÉTAT DE LA QUESTION : ANTÉCÉDENTS THÉORIQUES .....	9
1.	Définitions de termes.....	9
2.	Liens entre la prosodie du français et sa versification.....	10
3.	Avantages et difficultés d'utiliser la récitation en classe de FLE .....	16
III.	EXPÉRIENCE : L'EFFICACITÉ DE LA RÉCITATION DE VERS.....	21
1.	Contextualisation.....	21
2.	Objectifs et contenus.....	21
3.	Marche à suivre et méthodologie/approche.....	24
4.	Critères et outils d'évaluation .....	27
5.	Résultats .....	27
IV.	CONCLUSION .....	35
1.	Synthèse .....	35
2.	Limites et pistes de recherche.....	37
	RÉFÉRENCES .....	38
	ANNEXES .....	41

# I. INTRODUCTION

## 1. Justification et cadre théorique

Nous avons développé, lors d'un précédent Travail de Fin de Master en Langue Française Appliquée (BERGER 2022a), une comparaison entre les tendances prosodiques et les normes de versification en espagnol et en français. Ceci avait pour but d'établir un lien étroit entre les règles du vers poétique et le comportement naturel de la langue, afin de légitimer la récitation en cours de langue étrangère pour améliorer la prosodie des apprenants. Après les résultats théoriques de cette comparaison, que nous résumerons plus tard dans ce travail, il était nécessaire de mener un travail pratique pour démontrer empiriquement l'utilité et la viabilité de la récitation de poésie en cours de langue étrangère.

Nos deux travaux partent d'un même constat : d'abord, le délaissement de l'enseignement de la prosodie en cours de langue au profit de la grammaire et de la phonétique ; ensuite, un manque d'utilisation de la poésie dans toute sa potentialité, la préférant pour la compréhension orale, le lexique, les jeux de mots ou de phonèmes (activités articulatoires) plutôt que pour sa récitation qui, nous pensons, permettrait d'améliorer la prosodie des apprenants.

La prosodie, dans la majorité des manuels et des salles de cours de Langue Étrangère, est un aspect quelque peu négligé, ou du moins traité ponctuellement, et ce malgré le fait qu'elle contribue à la correction et adéquation des énoncés (BORRELL & SALSIGNAC 2002 : 2-3 [164-165]). Le plus souvent, à côté de la grammaire et du lexique, c'est davantage la phonétique qui est étudiée et pratiquée [...]. [...] un autre élément suprasegmental inclus est l'intonation selon les modalités injonctives, interrogatives ou exclamatives [...]. En bref, il semble que les manuels, au fur et à mesure des niveaux, passent directement de la pratique de phonèmes à la pratique d'intonations sans jamais expliquer, entretemps, certains aspects aussi basiques que capitaux (précisément), tels que la façon dont le français enchaîne les syllabes ou positionne ses accents, ou bien comment l'espagnol joint les voyelles dans le flux de parole. [...]

La poésie, elle aussi, souffre d'une certaine négligence dans les manuels et les cours de Langue Étrangère où, si elle est employée, c'est bien rarement en l'exploitant autant qu'elle pourrait l'être. Les textes littéraires, qu'ils soient en prose ou en vers, y sont le plus souvent traités comme des textes quelconques : on applique sur eux de la compréhension écrite, on relève des aspects lexicaux ; la facette esthétique de l'objet d'art, dont la forme même est primordiale, passe à un second plan. La poésie versifiée, elle, est utilisée pour prononcer des phonèmes, faire des exercices articulatoires ou jouer avec les mots. [...] Or, dans cette majorité de cas, on semble oublier l'utilité de réciter les vers, de les déclamer rythmiquement et non seulement les lire platement ou les théâtraliser, afin de s'imprégner de la prosodie de la langue – en ce qui concerne les intonations, certes, mais surtout le rythme, l'enchaînement syllabique, etc. (BERGER 2022a : 4-5).

Les quelques recherches bibliographiques que nous avons menées depuis lors n'ont pas contredit ce constat.

Par exemple, dans le cadre de l'Espagnol Langue Étrangère (ELE), LANSEROS SANCHEZ & SANCHEZ GARCIA (2017 : 11 [115]) ont beau dire « La poesía, en la enseñanza de español como lengua extranjera, no está suficientemente explotada, a pesar de sus inmensas posibilidades pedagógicas », les activités qu'elles formulent autour d'un poème de Clara Janés demeurent de l'ordre du lexique (*ibidem* : 6 [110], 9 [113]), de la compréhension orale/écrite (*ibidem* : 8 [112]) et du commentaire littéraire (sur le *Je* poétique) (*ibidem* : 7 [111], 8 [112]). Même si, du reste, nous sommes d'accord avec l'intérêt qu'elles portent sur la poésie pour des motifs éducatifs, moraux, linguistiques, émotionnels et culturels en plus d'esthétiques (*ibidem* : 4 [108]), nous percevons un manque de pratique de la lecture poétique à haute voix dans leurs activités.

Dans le cadre du Français Langue Étrangère (FLE) cette fois, VELDEMAN-ABRY & ABRY (2020 : 1) partent de la même problématique que nous : en plus d'être réservée à des niveaux avancés de langue, la littérature « est utilisée pour travailler à travers la compréhension écrite, essentiellement le lexique, la morphosyntaxe et la culture » et « dans les propositions d'activités il y a très peu de travail de phonétique véritablement sur les sons et la prosodie ». Toutefois, bien qu'elles insistent sur l'importance de la lecture à haute voix, sur la mémorisation et l'interprétation des textes, nous croyons qu'elles réduisent la prosodie au simple jeu d'intonations, dans des théâtralisations de textes. Il y a bien une activité où entrent en jeu les groupes de souffle et les accents (*ibidem* : 3), cependant ces éléments ne sont exploités qu'une seule fois, qui plus est avec un poème en vers irréguliers ; nous sommes de l'avis qu'employer des mètres plus réguliers, comme l'alexandrin, aiderait à se rapprocher de la prosodie naturelle, selon les données théoriques que nous détaillerons plus en avant.

## **2. Sondages préalables**

BOUDRAA (2018 : 6 [155] - 9 [158]) commente les résultats de questionnaires et d'expériences qu'elle a menés en classe de FLE d'Algérie. Elle souligne une faible utilisation de la poésie dans ces cours, quand bien même elle remarque que celle-ci intéresse les élèves et les motive, surtout pour son caractère ludique. Au contraire, la poésie rebute les enseignants parce qu'elle est complexe à utiliser et n'est, de toutes façons, pas incluse dans le programme. On va l'utiliser surtout pour ses aspects linguistiques (grammaire, vocabulaire, phonétique [on ne cite pas la prosodie]) et éducatifs, plutôt que pour son entité culturelle et artistique.

Avant de débiter ce devoir, nous avons nous aussi soumis un sondage succinct afin de voir par nous-même la situation de la poésie en cours de FLE (BERGER 2022b)<sup>1</sup>. Des 19 réponses que nous avons obtenues, 13 proviennent de professeurs d'Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) en diverses villes d'Espagne et d'autres proviennent d'enseignants universitaires en France (Sorbonne Nouvelle, Lyon Lumière 2, Nanterre...). Leurs apprenants sont très majoritairement adultes (89,5 % des apprenants disent enseigner à des adultes, 42,1 % à des 18-26 ans et 36,8 % à des adolescents<sup>2</sup>) ; aucun des volontaires pour remplir le sondage n'enseigne à des enfants.

Après cette présentation, nous leur avons présenté une grille alternant entre « Jamais », « Rarement », « Parfois », « Souvent » et « Toujours » (considérant « parfois » comme 1 fois par semestre/trimestre et « toujours » 2 fois par mois ou plus). Ils devaient cocher une case en fonction de leur fréquence d'utilisation de la poésie. Les items étaient les suivants :

À quelle fréquence...

... utilisez-vous la poésie en cours... ?

... pour faire de la compréhension écrite/orale ?

... pour faire du commentaire littéraire (figures de style, intentions...) ?

... pour faire des exercices phonétiques ou articulatoires ?

... pour faire des exercices prosodiques (rythme, enchaînement des syllabes) ?

Les réponses obtenues (figure 1) nous ont parfois surpris. Ainsi, si la poésie est plus « rarement » utilisée en cours (graphique 1), et « parfois » voire « jamais » pour faire de la compréhension orale ou écrite avec (gr. 2) ; elle n'est presque « jamais » utilisée pour faire du commentaire littéraire (gr. 3). La majorité d'enseignants ayant répondu cela au troisième

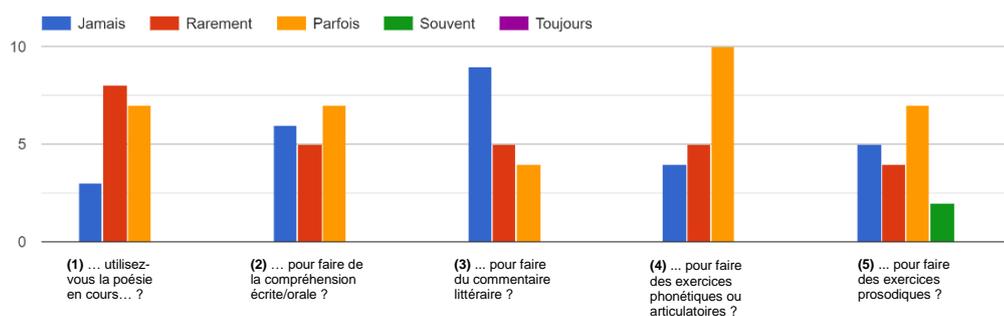


Figure 1 : Réponses à la grille d'items « À quelle fréquence... »

item viennent d'EOI, sauf deux enseignants universitaires français. L'aspect littéraire de la poésie est donc moins mis en avant dans ces Écoles Officielles de Langues, qui sembleraient se focaliser sur des aspects linguistiques. Car, à l'encontre de nos attentes, les apprenants ayant répondu à ce questionnaire sont plus nombreux à utiliser « parfois »

<sup>1</sup> Formulaire mis à disposition le 19/04/2022, réponses prélevées le 02/05/2022. Lien vers le résumé graphique du formulaire en Références (lien créé le 23/06/2022, avec une réponse de plus que celles ici commentées). Grille disponible en [Annexe 1](#).

<sup>2</sup> Dans cette partie du questionnaire, nous avons laissé la possibilité de cocher plusieurs cases de tranches d'âge à la fois.

la poésie pour des exercices phonétiques ou articulatoires (gr. 4) ; on retrouve à nouveau une majorité d'enseignants en EOI, mais également deux enseignants rattachés à des organismes universitaires ou officiels français. Ces 10 personnes utilisant « parfois » la poésie pour des activités phonétiques sont le plus haut score obtenu pour un item dans cette grille. Pourtant, il n'implique qu'une utilisation occasionnelle de la poésie, une fois par semestre ou trimestre. Enfin, l'item « [À quelle fréquence utilisez-vous la poésie] pour faire des exercices prosodiques (rythme, enchaînement des syllabes) ? » (gr. 5) a reçu des réponses plus modérées, la barre de « parfois » n'étant pas très éloignée de celles de « rarement » ou de « jamais ». Toutefois, c'est à cette question qu'on a répondu pour la première fois « souvent » : deux enseignants de France, les mêmes faisant partie des réponses « parfois » à la question précédente ; l'un est rattaché aux ministères de l'éducation nationale néo-zélandais et singapourien, l'autre enseigne dans plusieurs universités et d'autres centres privés (ISMAL, Lutèce Langue...). Globalement, nous remarquons que la fréquence « jamais » est très présente dans les réponses, alors que son opposé, « toujours », est totalement absente. Il semblerait donc que, par rapport à la poésie, le « vice » de ne pas l'employer est bien plus présent que le « vice » contraire, qui serait de l'utiliser constamment.

4) Faites-vous réciter vos élèves ?

19 réponses

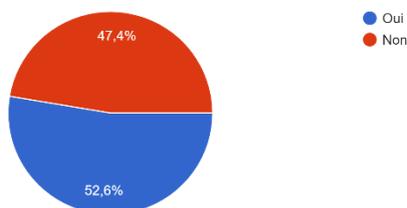


Figure 2

Deux dernières parties du sondage posaient de simples questions : « Faites-vous réciter vos élèves ? » et « Si oui, est-ce plus souvent de la simple lecture ou de la récitation (mise en relief des accents, de la cadence rythmique, de l'intonation) ? ». Nous sommes à nouveau surpris par les réponses : un peu plus de la moitié des

professeurs interrogés donne à lire les poèmes (figure 2), et affirment majoritairement les faire proprement *réciter* et non pas seulement lire platement (figure 3). Il est vrai que pour la première question nous sommes plus près d'une moitié que d'une majorité (10 « oui » contre 9 « non »), mais cela est bien plus que nous imaginions. À noter que, pour la

5) Si oui, est-ce plus souvent de la simple lecture ou de la récitation (mise en relief des accents, de la cadence rythmique, de l'intonation) ?

13 réponses

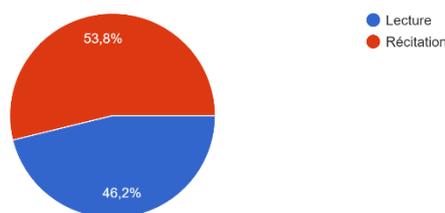


Figure 3

deuxième question, normalement réservée aux 10 enseignants faisant réciter les poèmes, nous comptons 13 réponses ; ces trois participations en trop ont peut-être embrouillé

quelque peu les résultats. Reste qu'il est remarquable que les professeurs insistent sur la qualité de la récitation et ne se contentent pas que les apprenants prononcent correctement les phonèmes ou les mots.

En résumé, notre questionnaire a, d'une part, confirmé quelques constats que nous avons évoqués : la poésie est « parfois » voire « rarement » utilisée en cours de FLE (quelquefois même « jamais ») ; lorsqu'elle est employée, c'est surtout pour des exercices phonétiques, comme un jeu d'articulations, et bien plus rarement pour des exercices prosodiques ou pour sa valeur littéraire. D'un autre côté, nous avons découvert que la compréhension écrite/orale n'est pas exagérément utilisée autour des poèmes (nous nous attendions à plus de fréquence, voir gr. 2 de la fig. 1) ; nous avons également pu voir qu'une grande proportion d'enseignants font réciter les poèmes à leurs élèves.

Notre questionnaire a toutefois des limites. Tout d'abord, nous n'avons pas reçu de réponses provenant de professeurs de primaire ou autres niveaux avec des enfants. Diriger ce questionnaire à ceux-là, mais aussi à des collèges et lycées, permettrait d'enrichir les résultats. De plus, la vingtaine de réponses reçues pourrait s'avérer assez maigre. Une autre lacune de notre sondage est qu'il n'informe pas sur les niveaux de langue (A2, B2) à partir desquelles les enseignants commencent à montrer de la poésie, ou à la faire réciter. Nous considérons cependant que ce sondage constitue un bon échantillon de ce qui se fait en classe de FLE, car il comprend des enseignants en FLE tant en France comme en Espagne, du secteur privé comme du public, de l'enseignement supérieur comme de l'« extrascolaire » (académies, EOI).

### **3. Problématique, objectifs et méthode**

Comme nous avons précédemment expliqué, la poésie, déjà peu employée en cours de Langue Étrangère, l'est encore moins pour des objectifs prosodiques sortant du cadre des simples intonations. À la fin de ses résultats d'enquête, BOUDRAA (2018 : 10 [159]) propose à son propos, comme pistes de recherches, « Faut-il recourir à la poésie dans l'enseignement du FLE ? » et « Quelle part lui donner dans le programme ? », entre autres. Le présent travail peut consister en une réponse à ces questions. La PROBLÉMATIQUE de ce travail sera donc la suivante : peut-on employer la récitation de poésie pour améliorer des aptitudes en FLE concernant le rythme et la syllabation ?

Notre OBJECTIF sera de commenter une expérience de récitation de poésie, faite auprès d'apprenants en FLE dans le but d'améliorer leur prosodie. Ce travail contiendra une première partie d'état de la question qui résumera les conclusions de notre étude antérieure : il s'agit de données théoriques mettant en lien les phénomènes de versification et la réalité prosodique du français, et justifiant l'utilité de la récitation de vers pour améliorer les capacités des apprenants. Ensuite, une deuxième partie décrira une expérience de

récitation menée auprès de plusieurs apprenants de français : on y discutera notamment des résultats obtenus.

## II. ÉTAT DE LA QUESTION : ANTÉCÉDENTS THÉORIQUES

### 1. Définitions de termes

PROSODIE : ensemble des éléments SUPRASEGMENTAUX (ne pouvant être segmentés phonétiquement) d'une langue, principalement l'accent, le rythme, l'intonation (ou mélodie), le ton (ou hauteur) et le débit (ou tempo) (INTRAVAIA 2007 : 169).

Dans nos travaux, nous nous centrons sur le rythme et l'accent, en plus de la succession syllabique entre consonnes et voyelles avec les phénomènes de liaison/enchaînement et de hiatus.

RYTHME : comment les syllabes accentuées se positionnent dans l'énoncé.

HIATUS : prononciation d'un groupe de voyelles en syllabes différentes.

ENCHAÎNEMENT : phénomène par lequel la dernière consonne sonante d'un mot se prononce avec la voyelle initiale du mot suivant (PERNOT 1937 : 2 [333]).

LIAISON : phénomène par lequel la dernière consonne normalement muette d'un mot se prononce avec la syllabe du mot suivant.

RECITATION : aussi appelé DECLAMATION POÉTIQUE, il s'agit d'un mode de prononciation qu'il est nécessaire de décrire plus posément. Il est essentiel à l'appréciation de la poésie non seulement pour son contenu lexical mais également pour sa forme musicale ; comme le dit NAVARRO TOMAS (2004 : 9-10), « el verso mejor compuesto parecerá apagado y mediocre en labios de un lector que no sepa percibir ni hacer notar las circunstancias especiales de su particular estructura ». Or la majorité des personnes ne récitent pas la poésie, mais la lisent platement : comme le signale NAVARRO TOMAS (*ibidem*) et comme nous avons-nous-même constaté plus d'une fois, « [a] menudo el mismo poeta es un lector deficiente de sus propias composiciones ». *Réciter*, c'est avant tout mettre en relief les caractéristiques rythmiques, voire expressives, des vers ; *hacer notar las circunstancias especiales de su particular estructura*. Il s'agit d'exagérer (par rapport au parler prosaïque) la cadence des mots et la prononciation des accents, sans pourtant *trop* exagérer, car la récitation est un entre-deux et ne consiste pas non plus en une théâtralisation baroque : « En general el modelo que importa tener presente es el de una lectura clara y natural, moderada sin monotonía y expresiva sin afectación » (NAVARRO TOMAS 2004 : 10).

## 2. Liens entre la prosodie du français et sa versification

Notre travail antérieur, *Réciter comme on parle : comparaison entre prosodies et versifications françaises et espagnoles* (BERGER 2022a), établissait un lien entre les traits prosodiques de l'espagnol et du français avec les normes du vers dans chacune de ces langues, avant de comparer en tout cela le français et l'espagnol. Nous allons résumer ici les principales conclusions quant aux normes du vers français que l'on doit aux caractéristiques de la prosodie de la langue française. Pour plus de détails, voir le travail originel (notamment BERGER 2022a : 6-8, 22-40, 40-45).

Le français est une langue dite « à accent fixe » parce que celui-ci tombe toujours dans la dernière syllabe prononcée des mots ou groupes de mots. Cet accent est tonal, contrairement à l'accent espagnol qui dépend de l'intensité : en français, la syllabe où tombe l'accent est mise en relief par une hausse de ton. Enfin,

[l']absence d'intensité supérieure pour la syllabe tonique a pour conséquence le fait que « le français maintient, pendant toute l'émission des groupes rythmiques, un *effort articulatoire constant* » (INTRAVAIA 2007 : 150). En d'autres termes, les syllabes toniques ne ternissent pas la netteté des syllabes atones ; « Toutes les syllabes non accentuées sont égales en *durée* et en *intensité* et sont toutes *prononcées distinctement* », finit de conclure INTRAVAIA (*ibidem*), en opposant cela au rythme de l'anglais qui repose sur l'alternance de temps faibles et de temps forts. En français, les syllabes atones ont toutes un même ton stable qui ne monte qu'à la syllabe accentuée en fin de groupe, ce qui peut être une des raisons pour que l'on trouve la prosodie française monotone (notamment pour la déclamation poétique [...]) (BERGER 2022a : 23).

Ces premières caractéristiques prosodiques ont une influence claire sur la versification en français. En effet, ce manque de contraste entre syllabes toniques et syllabes atones empêche de fonder une versification basée sur la mesure accentuelle, soit l'alternance de syllabes accentuées et inaccentuées (comme la poésie espagnole, par exemple, peut le faire) : « La poésie française ne pouvait créer un vers accentuel ou un vers quantitatif (comme elle l'a tenté au XVI<sup>e</sup> siècle) qu'en se délivrant du syllabisme. Or, elle n'y est jamais arrivée, et cela dans la mesure où c'est incompatible avec la nature de l'accent en français » (GUIRAUD 1970 : 19). En conséquence, la versification française est essentiellement syllabique, c'est-à-dire basée sur le nombre de syllabes. Or ceci entraîne par ailleurs d'autres contraintes, car le seul nombre des syllabes est un critère « peu sensible et serait, à lui seul, inapte à fonder la perception de la mesure » (GUIRAUD 1970 : 21).

Pour renforcer son unité, le vers français a d'abord besoin de la rime, qui, en plus d'être une licence musicale, est la ponctuation du vers, « qui marque les limites de la mesure syllabée » (GUIRAUD 1970 : 21-22). C'est de cette importance de la rime que découle tout l'engouement normatif autour de celle-ci en poésie française : « On a tout dit sur la rime et

en particulier sur la rime française dont le rôle est si primordial et si tyrannique. On distingue ses caractères, acoustiques, morphologiques, sémantiques et sa disposition » (GUIRAUD 1970 : 31). Malgré le fait que de nombreuses règles autour de la rime paraissent arbitraires, et certaines le soient certainement, d'autres, comme l'alternance de rimes féminines et masculines, découlaient jadis d'une réalité prosodique : c'était avant tout une différence entre fin oxytone et fin paroxytone (avec un e final qui, au XV<sup>e</sup> siècle, n'était pas encore « muet ») (pour plus d'informations, cf. BERGER 2022a : 7, 35).

Le deuxième élément qui renforce l'unité et la mesure du vers en français est son organisation en groupes syntaxico-rythmiques marqués par des pauses :

En plus de la rime, le vers syllabique est souligné par les groupes rythmiques et les pauses que ceux-ci marquent : « Cette convergence du rythme métrique et du rythme syntaxique est un caractère du vers syllabique et il est particulièrement marqué, en français où l'accent de mot est sous la dépendance de l'accent de phrase » (GUIRAUD 1970 : 83). Ainsi, l'unité du vers, voire de l'hémistiche, correspondent le plus souvent, en poésie française, à une unité syntaxique, et le Classicisme cherchera en ce sens à proscrire l'enjambement (GUIRAUD 1970 : 84). En joignant métrique et syntaxe, non seulement on cherche à éviter de briser les groupes syntaxiques, mais on veut également bien marquer les pauses ; notamment la césure, temps fort interne aussi important que la rime pour identifier la récurrence rythmique des vers [...] (BERGER 2022a : 36).

Ceci, à son tour, fait écho à l'organisation prosodique de la phrase en français. Dans les langues à accent fixe, l'accent latent au sein des mots n'est réalisé que sous certaines conditions, selon l'organisation de la phrase en différents groupes rythmiques. Un GROUPE RYTHMIQUE est un ensemble de mots, unis par la syntaxe et le sémantisme, qui est ponctué par un même accent auquel la structure rythmique se subordonne. Cette structuration en groupes où les mots perdent leur autonomie (INTRAVAIA 2007 : 170) est sans doute due à l'utilisation de clitiques, en français, qui sont venus se préfixer aux catégories principales accentuées (*Je te le dis*) : « L'usage de l'accent de groupe devait donc déjà être en bonne voie au IX<sup>e</sup> s., se généralisant à mesure qu'en afr. [Ancien Français] l'emploi du pronom sujet antéposé atone se développe » (PICOCHÉ & MARCHELLO-NIZIA 1991 : 184). L'accent y a alors une fonction dite *démarcative*, c'est-à-dire qu'il ponctue le groupe rythmique. Un GROUPE DE SOUFFLE est un « groupe terminé par une pause. Un groupe de souffle peut être constitué par un ou plusieurs groupes rythmiques » (LEON 1964 : 65). De cette manière, dans un groupe de souffle il y aurait un ou plusieurs groupes rythmiques, chacun desquels contiendrait un ou plusieurs mots :

mot(s) > groupe(s) rythmique(s) > groupe de souffle

Cette distinction entre groupe rythmique et groupe de souffle, que nous avons établie dans notre précédent travail (BERGER 2022a : 26-27), est capitale pour comprendre les différentes divisions en groupes rythmiques d'un même énoncé. Par exemple, dans

Ils apportaient un paquet / avec un papier / à signer (PERNOT 1937 : 5-6 [336-337]), nous entendons un accent dans « apportaient », même avec un débit rapide ; dans

une *maison*, une *maison vide*, une *maison vide à la campagne* (INTRAVAIA 2007 : 170) nous serions tenté, dans la dernière phrase, de mettre aussi en gras « vide ». Si certains disent que le groupe rythmique s'élargit à mesure que les mots s'additionnent (*ibidem*), d'autres admettent qu'« un groupe long tend à se séparer en deux groupes courts », mais « dans un débit lent » (LEON 1964 : 65). Or nous sommes de l'avis que le débit n'est pas si crucial<sup>3</sup>, et, même avec un débit rapide, les énoncés s'organisent avec des accents à tous les groupes rythmiques ; cependant, l'accent qui clôt un groupe de souffle est davantage marqué, et est en outre suivi d'une pause. En ce sens, nous pouvons parler d'accents principaux et d'accents secondaires d'une façon similaire à ce qui arrive en espagnol (cf. NAVARRO TOMAS 1982 : 194-196). Les exemples précédemment donnés s'organiseraient donc, selon notre lecture, comme suit ( // pour la limite des groupes de souffle [pauses courtes], / pour la limite des groupes rythmiques ; accents forts doublement soulignés, accents moindres soulignés simplement) :

Ils apportaient / un paquet // avec un papier / à signer //  
une maison vide / à la campagne //

À noter que cette dernière phrase, en élidant le e muet d'« une », est un parfait octosyllabe.

Effectivement, ce schéma de rythme prosodique, par exemple dans la première phrase ci-haut, est comparable au comportement du vers, notamment l'alexandrin, qui lui aussi montre une hiérarchie entre la césure d'hémistiches (entre groupes de souffle) et les pauses internes (entre groupes rythmiques), entre les accents principaux en fin d'hémistiche et les accents secondaires à l'intérieur :

---

<sup>3</sup> Le débit peut exceptionnellement jouer un rôle. Ainsi, nous disions au sujet de la phrase

*Cet après-midi / à quinze heures / j'ai joué (/) au football / :*

La division du groupe de souffle « j'ai joué au football » en un ou deux groupes rythmiques (« j'ai joué / au football / ») peut ici dépendre du débit, voire de la prononciation de « joué » en une syllabe [ʒwe] ou avec hiatus [ʒu.e], mais encore de la prononciation « joué au » avec synalèphe [ʒwe\_ɔ] ou en syllabes séparées [ʒwe.ɔ], [ʒu.e.ɔ] ; en bref, le soin de la diction est tout de même déterminant (BERGER 2022a : 27, note en bas de page).

La moisson de nos champs lasserà nos faucilles  
Et les fruits passeront la promesse des fleurs.

Chaque vers constitue une proposition indépendante complète avec un accent et une pause syntaxiques à la rime. La césure les divise en deux syntagmes comportant un accent, une pause syntaxique secondaires. Enfin chaque hémistiche comporte un faible accent lexical (GUIRAUD 1970 : 111).

Plus encore, le délaissement du décasyllabe en faveur de l'alexandrin est un fait historique de la poésie qui a vraisemblablement ses causes dans la réalité prosodique. En effet, la langue française à la fin du Moyen-Âge a subi, nous l'avons dit, une multiplication des clitiques préposés aux mots ; or « dans le décasyllabe, coupé 4 + 6, la première mesure de quatre syllabes est à la fois trop courte pour enfermer deux groupes accentués et trop longue pour n'en comprendre qu'un seul » (GUIRAUD, 1970 : 82).

Il semble donc que le décasyllabe, hérité de l'hymnologie latine, soit devenu un cadre trop étroit pour la phrase moderne, alors que l'alexandrin, en élargissant la mesure du premier hémistiche, facilite la segmentation du vers en quatre mesures rythmiques à la fois plus pleines et symétriques (GUIRAUD 1970 : 83).

On juge parfois que la préférence pour l'alexandrin est de l'ordre de l'arbitraire, comme une tendance qui aurait triomphé grâce au prestige dont l'ont doté Ronsard ou Racine (cf. ELWERT 1965 : 119). Toutefois, notre objection, qui reprend les informations de GASQUET (2020) dont nous recommandons le podcast, est la suivante :

L'alexandrin pour le français, l'hendécasyllabe (= décasyllabe français) pour l'espagnol, ces mètres-phares peuvent trouver des raisons d'être dans le lien qu'ils permettent avec la prosodie de leur langue respective, notamment en ce qui concerne la longueur des groupes rythmiques et l'organisation des accents. On peut les trouver arbitraires, reste que d'aucuns identifient, en langue, des productions spontanées de ces mesures, et jugent par exemple l'alexandrin « le vers français le plus proche de la prose » (GASQUET 2020). Ainsi « Attention à la marche en descendant du train » ou « C'est l'arbitre lui-même, Antonio Mateos, qui reçoit le ballon de la part de Muller » en français (*ibidem*), et, en espagnol, les hendécasyllabes sauvages que capture pour nous, sur Twitter, Lorenzo Roal<sup>4</sup>, avec entre autres « ya le mandaste el meme de Massiel » ou « pudiste no liarla y la liaste »... (BERGER 2022a : 45)

En plus des correspondances entre prosodie et versification en ce qui concerne les accents et le rythme, nous avons tenu, dans notre précédent travail, à comparer le comportement de l'enchaînement et de la liaison en langage courant et dans le vers.

---

<sup>4</sup> Disponible sur <https://twitter.com/depoetapoco/status/1370420019675471877> [consulté le 08/04/2022].

L'enchaînement n'est pas un phénomène exclusif au français : on le voit aussi en espagnol (cf. NAVARRO TOMAS 1982 : 174), et il est par ailleurs dû à une tendance à la syllabe ouverte commune au groupe roman (LAKS 2005 : 13 [112]). Cependant, il est davantage important en français à cause de l'égalité des syllabes présente dans cette langue, ce qui « se marque par une désautomatisation du mot au profit de groupes phonétiques liés par enchaînement » (LAKS 2005 : 14 [113]). C'est d'ailleurs une difficulté de compréhension pour les apprenants de FLE, car il gomme la frontière des mots à l'oral, et ceux-là « ne savent jamais où un mot finit, où le suivant commence » (PERNOT 1937 : 7 [338]). Ce trait de la prosodie française se reflète dans la versification française, dans sa récitation :

Tout d'abord, « l'habitude de l'enchaînement se manifeste de la façon la plus nette dans notre traitement de la poésie. C'est elle qui a donné à la poésie française le caractère un peu monotone que lui trouvent les étrangers » (PERNOT 1937 : 7 [338]). Le registre et le mode propres à la scansion poétique fait effectivement en sorte que les enchaînements qui seraient perçus comme baroques en langage courant soient produits normalement dans un poème récité. Et cela au bénéfice de l'apprentissage du français, si l'on suit le conseil de PERNOT (*ibidem*), selon qui « le meilleur principe à appliquer serait : moins de liaisons, plus d'enchaînements ». (BERGER 2022a : 39)

La question de la liaison est encore aujourd'hui débattue (pour voir plus en profondeur, cf. BERGER 2022a : 28-34). Il s'agit du phénomène de l'enchaînement (prononciation de la dernière consonne d'un mot au début du mot suivant), mais en faisant sonner une consonne qui d'ordinaire ne sonne pas si l'on prononce le mot isolément. De plus, les consonnes de liaison peuvent changer par rapport à la consonne du mot écrit ou prononcé seul : *grand(t) acteur, dix(z) ans*. Enfin, en registre standard, la liaison ne se produit qu'au sein des groupes rythmiques, alors que l'enchaînement peut parfaitement se faire entre un groupe et l'autre. Des cas de liaison entre groupes sont possibles, mais ils appartiennent à un registre plus élevé.

La liaison est à diviser en deux phénomènes (LAKS 2005 : 16-17 [115-116]). D'abord, les dites « liaisons obligatoires » sont en fait des sortes de clitiques préposés à une catégorie principale (*les amis, nous allons*) ; ce ne sont pas vraiment des liaisons mais un traitement morphologique pour marquer le nombre ou la personne :

toutes les consonnes de liaison de ces constructions, et non seulement le [z] du pluriel, ont été intériorisées comme un préfixe du nom, dont la configuration grammaticale est de noter une combinaison de nombre et d'état construit – un nom comme ENFANT ayant ainsi des formes fléchies telles que /āfā/, /zāfā/, /tāfā/ et /nāfā/ dans son lexique intériorisé (MORIN 2005 : 6 [12]).

Ces « liaisons » seraient obligatoires précisément à cause de leur nature catégorique. Ensuite se trouvent les véritables « liaisons », postposées à une catégorie principale (*pied à terre, pas à pas*), qui sont un traitement phonologique avec enchaînement et resyllabation. Elles sont facultatives, étant donné qu'elles dépendent essentiellement de la fréquence d'usage des mots dans leur position syntaxique. Un aspect déterminant pour la production de ces liaisons-ci est la forme graphique du mot, qui a pris de la place dans l'approche du langage à tel point qu'il ne serait pas incongru d'inscrire l'identité visuelle des mots dans leur représentation cognitive (LAKS 2005 : 16 [115]), et d'expliquer ainsi les liaisons à partir de l'orthographe des mots :

La norme s'identifie dorénavant à l'écrit. L'apprentissage des usages normés de prononciation ne se fait plus par imprégnation/imitation 'naturelle', il s'opère à l'école par l'exercice de la lecture et de la déclamation des vers. Les modalités changent donc et c'est [...] par l'œil désormais qu'on apprend la phonie (LAKS 2005 : 20 [119]).

Les liaisons, elles aussi, sont pratiquées à l'extrême dans les textes poétiques :

L'exégèse du vers classique a rationalisé certains compromis sociaux en détournant et en amplifiant certains concepts de la métrique du latin et du grec ancien. Elle a en particulier insisté sur le rôle de la « liaison » comme un des moyens pour assurer l'absence d'hiatus entre deux mots [...] (MORIN 2005 : 2 [8]).

Ce phénomène va au-delà de la période classique, et Victor Hugo, dans *Booz endormi*, écrit

Ce vieillard possédait des champs de blés et d'orge

en mettant *blés* au pluriel pour créer une liaison et ainsi adoucir la diction. LAKS (2005 : 7 [106]) lui aussi s'en remet à la poésie pour justifier sa théorie de représentation visuelle de la liaison dans le lexique mental :

On voit immédiatement que si l'on prend en compte l'écoute du vers classique, pratique certes exceptionnelle mais qui implique toujours jugement orthoépique et compréhension intercommunautaire, on sera conduit à enregistrer dans le lexique mental toutes les consonnes finales *orthographiques* puisque la règle de la diction du vers est précisément que toute consonne graphique, à l'exception du *t* de *et*, *peut y être prononcée*, et même doit l'être si elle est numéraire.

Si cette multiplication des liaisons arrive parfois à être antinaturelle et à créer une distance entre poésie et prosodie (puisque certaines liaisons seraient perçues comme étranges en langage courant), elle n'en est pas moins une conséquence des caractéristiques du français où le hiatus est antinaturel.

Pourtant, certains auteurs prétendent que le français accepte volontiers le hiatus : « on entend /il va a avijõ/ *il va à Avignon* » (MARTINET 2009 : 1 [293]) ; nous-même nous disons :

« On a également tendance à imaginer des séquences telles que *J'ai aimé et toi aussi* prononcées sans joindre les voyelles ([ʒe.ɛ.me.e.twa.ɔ.si]) » (BERGER 2022a : 34). Certains chercheurs nous contredisent : « [la notion d'hiatus] ne correspond plus à la réalité actuelle de la langue. On ne fait pas de coupure entre deux voyelles qui se rencontrent comme par exemple a et é dans il a été » (LEON 1964 : 51). De même, « il est clair qu'il [le hiatus] est contraire au génie phonétique du français : l'évolution tend à réduire les voyelles en hiatus dans des mots du type : *reïne, aage, meūr, etc.* » (GUIRAUD 1970 : 92). Ainsi donc, le français, ne tolérant pas les hiatus, pourrait possiblement les empêcher au moyen de la liaison ; or notre étude ne nous a pas permis de prouver cela. En revanche, une piste de recherche était la résolution des hiatus, actuellement, par la synalèphe, c'est-à-dire en prononçant les voyelles à la jonction de mots différents en une seule syllabe (*il va à Avignon* [il.va:.vi.ɲõ], *j'ai aimé et toi aussi* [ʒe:.me:.twa\_ɔ.si]). La synalèphe est très peu présente dans les études sur la langue française, et la versification ne la contemple pas ; en revanche, tant la philologie comme la versification espagnoles en tiennent compte. En ce sens, peut-être serait-il nécessaire de créer de nouvelles normes de versification française afin de s'adapter aux tendances prosodiques aujourd'hui en vigueur.

### 3. Avantages et difficultés d'utiliser la récitation en classe de FLE

De la partie précédente il ressort qu'un hispanophone voulant adopter le parler naturel français devra mettre les accents, basés sur la hauteur tonale, en fin de groupe rythmique, égaliser l'effort articulatoire de chaque syllabe (le contraire est souvent un indice pour identifier des locuteurs hispanophones ou italianophones), utiliser l'enchaînement et la liaison de manière habituelle, etc. Or nous avons également établi une forte correspondance entre les habitudes prosodiques du français et sa versification. Nous allons désormais justifier en quoi la récitation de vers peut être rentable pour l'acquisition de ces traits prosodiques, sans oublier les possibles difficultés d'une telle pratique.

Nous commencerons par un phénomène que nous avons déjà mentionné : la forme graphique et combien elle est aujourd'hui au cœur non seulement de l'apprentissage, mais de la société, notamment avec les nouvelles technologies et leurs écrans.

[L]a culture de l'oral, dès l'émergence de l'imprimerie, s'est changée en une culture de l'écrit : au XVI<sup>e</sup> siècle, on restitue, dans la graphie des mots, les consonnes qui avaient chuté, tout cela accompagné d'intenses débats et d'une grande fluctuation dans la réalisation des liaisons avec ces consonnes, la culture populaire elle-même commençant à être envahie par l'écrit (LAKS 2005 : 14 [113]) ; au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'écrit ne traduit plus la parole, car c'est déjà la parole qui reproduit l'écrit (*ibidem*) ; la stabilisation du français au XIX<sup>e</sup> siècle, accompagnée d'une scolarisation et alphabétisation massives, finira d'entamer

le procès : on découvre désormais les mots par leur aspect visuel, graphique (*ibidem*) (BERGER 2022a : 33).

Ce constat est partagé par un autre chercheur, qui, dans le cadre de l'Espagnol Langue Étrangère, a l'idée de transgresser les conventions graphiques, notamment la disposition du texte en prose. Ainsi, ALCOHOLADO FELTSTROM (2013 : 6 [31])

propose notamment de s'inspirer des orateurs classiques en disposant le texte en lignes représentant chacune un groupe de souffle :

La raíz del problema  
como hemos visto en el segundo apartado  
se halla en las convenciones visuales  
[...]. (*ibidem*)

Le philologue bientôt se rend compte : « observamos que la disposición espacial del colon se corresponde con la del verso » (*ibidem*). Et lui de conclure ensuite : « Dado que la ortología [arte de la pronunciación correcta] se ha practicado tradicionalmente por medio de la métrica, cuyas reglas se basan en el funcionamiento de la lengua [...], consideramos oportuno extrapolar elementos básicos del estudio de la métrica al aprendizaje de E/LE » (*ibidem*). En effet, tant sa proposition comme les poèmes en vers ont l'utilité de délimiter les unités du discours sur lesquelles faire jouer l'intonation et le rythme, mais aussi les synalèphes ou autres enchaînements syllabiques (*ibidem*). Inutile de préciser que le vers français, exigeant davantage d'unité syntactico-rythmique, met d'autant plus en exergue ces parties du discours (BERGER 2022a : 47).

La forme du vers semble donc être un argument en faveur de l'utilisation de la poésie en cours de FLE dans le but d'améliorer la prononciation des apprenants. Vers qui, comme nous avons vu, exagère les caractéristiques linguistiques du français : « Rythme et mesure ont donc en commun d'être une division du discours en segments proportionnels et postulent l'un et l'autre une sensibilisation de propriétés linguistiques qui ne sont pas perçues (au moins consciemment) dans la parole commune » (GUIRAUD 1970 : 47). Il permettrait ainsi d'acquérir intuitivement la prosodie française.

La poésie a d'autres avantages non plus techniques mais didactiques, voire pédagogiques. D'abord, elle est fonctionnelle (elle transmet un message au lecteur) et authentique (il s'agit de documents authentiques) (BOUDRAA 2018 : 2 [151]). Elle permet bien sûr de traiter des aspects de la langue de manière implicite, et « bénéficie d'un aspect ludique qui implique les apprenants plus facilement » (*ibidem*). En plus d'être motivante pour les apprenants, elle a des effets positifs sur l'empathie, l'éthique et la mémoire : « À l'école, elle a d'abord eu une fonction moralisante avant de devenir un pur exercice de mémorisation » (BOUDRAA 2018 : 3 [152]). L'apprentissage par cœur, par ailleurs, « permet à l'apprenant de retenir une bonne prononciation et une bonne intonation, mais également

de mémoriser les structures de la phrase en français » (BOUDRAA 2018 : 4 [153]). BOUDRAA (2018 : 3 [152]) insiste comme nous sur le fait que « la poésie nécessite un travail d'articulation et de diction. Le travail sur la dimension orale en poésie s'avère des plus fructueux ». En tant qu'expression orale, donc, la poésie peut aussi s'avérer théâtrale et sortir la classe des activités quotidiennes. L'intérêt pour la forme même du poème, dans sa délectation esthétique, contribue aussi assurément à son efficacité. VELDEMAN-ABRY & ABRY (2020 : 2) non seulement avancent que « [l]a lecture à haute voix permet de mesurer l'importance du phonétisme dans un texte », mais elles rapportent en somme ce qui suit :

L'écrivain Akira Mizubayashi, dans *Une langue venue d'ailleurs*, nous dévoile sa stratégie d'apprentissage du français qu'il parle comme un natif alors qu'il n'a commencé qu'à l'âge de 18 ans : il écoutait des textes littéraires enregistrés par des natifs et nous dit : « Je ne me lassais pas de répéter sans cesse le texte pour le bonheur de l'entendre dans sa matérialité phonique et de lui donner une forme sensible... une majestueuse architecture sonore. » (*ibidem*)

Cependant, la compétence linguistique ne suffit pas à l'appréciation du poème et, loin de l'aspect utilitaire appliqué aux textes en FLE, qui les coupe de leur contexte socio-culturel, BOUDRAA (2018 : 5 [154]) défend que la poésie permet aussi d'être sensibilisé à un contexte culturel ou historique déterminé. Dans leur article autour de la poésie en cours d'ELE, LANSEROS SANCHEZ & SANCHEZ GARCIA (2017 : 3 [107]) résumant tous les bénéfices de la poésie :

potencia inferencias estéticas de índole universal que facilitan el funcionamiento de la memoria y la individualización del vocabulario y las estructuras lingüísticas.

Además, la exposición a los textos poéticos genera una respuesta emocional muy favorecedora del proceso de aprendizaje, alejándolo de las propuestas gramaticalistas conservadoras, más frías y rutinarias.

Nous pouvons également parler de la légitimité, à l'égard des lois d'enseignement, de l'utilisation de la poésie en cours de FLE. LANSEROS SANCHEZ & SANCHEZ GARCIA (2017 : 2 [106]) et VELDEMAN-ABRY & ABRY (2020 : 1) se rejoignent sur ce point : les APPROCHES COMMUNICATIVE ET ACTIONNELLE ont redonné de la légitimité à la littérature en cours de langue, qui jusqu'alors était associée à la méthode traditionnelle de traductions littéraires. En effet, la littérature permet de s'imprégner de la culture autochtone ; il s'agit de fragments authentiques qui immergent l'apprenant dans un contexte déterminé ; enfin, elle est motivante et permet de réaliser des tâches, comme des ateliers d'écriture créative (cf. BOUDRAA 2018 : 3-4 [152-153]).

Au niveau européen, les COMPETENCES DE L'APPRENANT du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) (CONSEIL DE L'EUROPE 2001) peuvent se

retrouver dans une activité autour d'un poème. Ainsi, dans les compétences communicatives langagières (*ibidem* : 86-101) la poésie peut servir la compétence linguistique, avec son lexique (pour l'étude de proverbes ou d'archaïsmes, de polysémie et champs sémantiques), sa sémantique (notamment la connotation des mots, ou les différents sens d'un même mot) ; la compétence phonologique aussi, dont :

- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou phonétique de la phrase :
  - accentuation et rythme de la phrase
  - intonation (*ibidem* : 91)

Nous l'avons dit, la représentation graphique du vers est importante : elle contribue entre autres aux compétences orthographique et orthoépique, car

les apprenants devront connaître et être capables de percevoir et de produire

- la forme de lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules [...]
- les conventions typographiques et les variétés de polices [...]

être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite (*ibidem* : 92)

En ce sens, un aspect de la versification française que nous n'avons pas encore mentionné est la mise en majuscule de la première lettre de chaque vers. Cette convention, héritage des manuscrits médiévaux, pourrait être une découverte pour les apprenants (notamment hispanophones qui n'ont pas cette manière de disposer les vers) et permettrait une comparaison interculturelle. Ensuite, des expressions de la sagesse populaire (*ibidem* : 94), dépendantes d'une compétence socio-linguistique, pourraient être trouvées dans les poèmes.

Or nous avons dit que la poésie ne se résume pas seulement à la compétence langagière. Les activités autour de la poésie peuvent apporter, comme SAVOIR, de la culture générale, du savoir socio-culturel (« les relations entre les sexes (courantes et intimes) », « les cultures régionales », « la tradition et le changement – l'histoire » et bien sûr « les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire) » (*ibidem* : 83). Elle permet aussi de nombreux SAVOIR-FAIRE : la mémorisation d'un poème est une bonne « action mentale » (*ibidem* : 84), on encourage également les aptitudes propres aux loisirs comme « les arts (peinture, sculpture, musique, etc.) » (*ibidem*). Les compétences en lien avec le SAVOIR-APPRENDRE obtiennent également des bénéfices de la poésie :

#### 5.1.4.2 Conscience et aptitudes phonétiques

De nombreux apprenants, et notamment les adultes, verront leur aptitude à prononcer une nouvelle langue facilitée par

- la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques
- la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus
- la capacité, comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs) (*ibidem* : 85)

Enfin, non négligeables, les compétences de SAVOIR-ETRE peuvent elles aussi tirer parti de la poésie. Genre aux lecteurs minoritaires par rapport au roman, la poésie peut faire découvrir aux apprenants un autre versant de la littérature, une attitude « d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées [...] » (*ibidem* : 84). Nous sommes de l'avis qu'elle constitue en outre un bagage non seulement culturel mais esthétique qui enrichit l'individu, l'embellit, peut lui permettre de « briller en société » en récitant ses poèmes par cœur, de la même manière que jouer d'un instrument ou faire des tours de magie. En ce sens, elle peut s'avérer un bon outil pour affirmer sa personnalité et conquérir de nouveaux domaines dans la vie, le charisme et l'éloquence étant un atout majeur de promotion sociale et affective.

Toutefois, la pratique de la récitation poétique en cours de FLE n'est pas sans difficultés. Bien que nous ayons mis en relation prosodie et versification, il est notable que la poésie apporte beaucoup de complexité linguistique. Car, comme toute littérature, elle transcende les limites de la langue et de sa norme :

inscrire la norme linguistique, en préserver la valeur et la régularité par un genre qui se soumet à un fonctionnement particulier de la langue et des images par différents écarts, *syntagmatique* (comparaison, anaphore, inversion etc.), *paradigmatique* (la métaphore, métonymie etc.) et les *écarts du signifiant* (apocope, syncope), s'avère une tâche complexe mais pas impossible (*sic*, BOUDRAA 2018 : 1 [150]).

Malgré le fait que l'exagération de traits prosodiques puisse être bénéficiaire, les écarts de la poésie par rapport au parler commun, par exemple avec les e muets prononcés, peuvent amener l'apprenant mal informé à des erreurs de registre s'il se met à parler au quotidien comme on récite de la poésie. Le *CECRL* (CONSEIL DE L'EUROPE 2001 : 94) signale ceci : « Il faut faire preuve de prudence dans l'utilisation de registres plus formels ou plus familiers car leur usage inapproprié risque de provoquer des malentendus ou le ridicule ». Ainsi donc, il est nécessaire de bien informer l'apprenant pour qu'il comprenne la récitation de vers comme un moyen d'améliorer sa prosodie, non pas comme un modèle à suivre pour parler couramment français.

### III. EXPÉRIENCE : L'EFFICACITÉ DE LA RÉCITATION DE VERS

#### 1. Contextualisation

Notre expérience, qui s'est déroulée en mai 2022, a été réalisée auprès de trois apprenants en FLE. Chacun d'entre eux a reçu en moyenne trois séances d'environ une heure, réparties sur deux semaines. Le niveau de langue des activités est estimé à B2-C1. Les séances se sont déroulées depuis Paris : une en présentiel et deux autres à distance, via le logiciel GoogleMeet. Le sujet d'expérience avec qui nous avons eu les séances en présentiel est TERESA ; les deux autres apprenants sont GISELA et DALIA. Pour préserver leur anonymat, nous ne renseignons que leurs prénoms.

TERESA est d'origine espagnole et considère avoir un niveau B2/C1 en français. Elle a séjourné cinq ans entre Paris et Marseille ; malgré le fait que sa mère soit professeur de Français, TERESA a très peu appris le français au cours de sa scolarité : à peine trois ans en ESO. Pourtant, peu après nos séances, elle concourrait au DALF, preuve d'une volonté claire de maîtriser la langue. Selon elle, ses difficultés en français sont de l'ordre d'un manque de lexique ainsi que de correction grammaticale dans des discours complexes.

GISELA a des origines chiliennes et argentines. Elle est en France depuis dix ans et considère avoir un niveau B2/C1, bien que son oral se rapproche plus du B2 que du C1. En effet, elle rencontre des difficultés pour la prononciation et pour le lexique.

DALIA, enfin, est mexicaine. Dès ses 18 ans, elle apprend le français dans une académie, puis à l'université, mais aussi en autodidacte ; elle est en France depuis 2019, comme fille au pair dans une famille française (pour deux ans), elle étudie à la Sorbonne Nouvelle et côtoie des amis français. C'est pour tout cela qu'elle estime avoir un niveau C1 en français, avec des compétences orales meilleures que les compétences écrites, sa difficulté principale étant des calques de l'espagnol au français en ce qui concerne des mots ou des expressions.

#### 2. Objectifs et contenus

##### OBJECTIFS

PRINCIPAL : Améliorer la prosodie en français au moyen de la récitation de vers

SECONDAIRES :

- Découvrir la poésie française (auteurs et thèmes romantiques)
- Découvrir le vers français (l'alexandrin)
- Apprendre à réciter correctement et à y prendre du plaisir
- Apprécier les descriptions poétiques dans les textes donnés
- Être capable de mémoriser un poème et de le réciter par cœur
- Comprendre le « Mal du siècle » chez Alfred de Musset, le stoïcisme dans Alfred de Vigny et la tristesse de Victor Hugo

## CONTENUS

*La Confession d'un enfant du siècle*, Alfred de Musset, Première partie : Avant l'expérience de récitation proprement dite, nous avons souhaité donner à lire aux apprenants quelques paragraphes du début du roman de MUSSET (1888 [1836]) afin de constater comment ceux-ci lisent, c'est-à-dire comment ils « parlent ». La fluidité de leur prosodie est alors mise en évidence, mais surtout comparée, plus tard, à la fin de l'expérience, en leur faisant lire les mêmes paragraphes : c'est l'occasion de constater s'il y a eu une amélioration dans leurs aptitudes orales. Cette amélioration, cependant, peut se vérifier tout le long de l'expérience sans avoir nécessairement à recourir à une deuxième lecture du texte.

Nous avons choisi de lire l'incipit du livre car, à défaut de lire le roman en entier, ces premières lignes pourront marquer les esprits et construire, pour les apprenants, une certaine proximité vis-à-vis de l'œuvre complète. De la même façon, quelqu'un n'ayant pas lu *À la recherche du temps perdu* peut avoir cette œuvre plus près du cœur (et de l'esprit) rien qu'en connaissant son célèbre incipit, « Longtemps je me suis couché de bonne heure ».

Pour son contenu et sa forme, le roman est également pertinent à lire : tout d'abord, il s'agit de prose poétique, qui rapproche ce texte des poèmes suivants. De plus, il contient des paragraphes entiers en imparfait/plus-que-parfait, ce qui évite d'aborder le passé simple (car il pourrait s'avérer ardu à évoquer et retarderait nos projets). Enfin, ce texte peut être mis en lien avec le concept du « Mal du siècle », très présent au XIX<sup>e</sup> siècle français, ce qui apporte aux apprenants plus de savoir socio-culturel sur la France, de culture générale et, plus spécifique, littéraire.

*La mort du loup*, Alfred de Vigny : Nous avons d'abord présenté aux sujets de l'expérience ce poème de VIGNY (1864 [1843]). Il s'agit d'un poème assez long contenant de la narration, des descriptions, des expressions lyriques très poussées ainsi qu'un fonds philosophique. La longueur du texte permet de le diviser en différentes parties pour pouvoir changer les instructions en cours de route : on peut ainsi commencer par proposer des aides visuelles aux apprenants jusqu'à une certaine partie, puis leur demander de réciter sans avoir à marquer, par exemple, les accents.

Le caractère narratif et descriptif du poème permet, lui, d'impliquer les apprenants en leur donnant la motivation de l'intrigue. En effet, des lecteurs peu habitués à la poésie seront sans doute plus intéressés par une succession d'actions menant le texte vers une fin, un but, plutôt que par des mouvements

lyriques qui laissent le texte ouvert. Pourtant, le texte contient également une partie lyrique, qui peut elle aussi impliquer les apprenants autour d'inquiétudes philosophiques. En d'autres termes, le récit permet d'accrocher les apprenants pour les mener jusqu'à la partie plus expressive qui les fait réciter avec empathie. En ce sens, nous proposerons aux sujets d'expérience l'écoute d'une vidéo (L'ASILE POETIQUE 2021) où ce poème est récité avec de la musique en fond.

*Demain, dès l'aube...*, Victor Hugo : Après le premier poème, qui est le cœur de notre expérience, nous proposons cet autre poème d'HUGO (1911 [1847]). Il s'agit là aussi d'un poème essentiellement narratif, mais sa brièveté permet de l'utiliser comme une « mise en pratique » de tout l'« entraînement » reçu lors du premier poème. Le *suspens* contenu dans le texte débouche sur la fameuse déposition des fleurs sur la tombe de Léopoldine, fille du poète, fin inespérée qui permet de générer de la curiosité chez les apprenants et de leur expliquer le contexte de ce poème. Ce poème aussi contient une version récitée avec de la musique (L'ASILE POETIQUE 2020), une vidéo qui pourrait s'avérer utile aux apprenants pour la mémorisation des vers.

Ce sont trois textes « poétiques », bien que l'un d'eux soit un roman. Tous appartiennent au XIX<sup>e</sup> siècle, au mouvement romantique, et traitent des sujets chers à cette période : le « Mal du siècle », l'homme face à la Nature, l'amour, la tristesse et la mort. Nous avons songé, un moment, à alterner entre un poème triste (celui de Vigny) et un autre joyeux, afin de ne pas assombrir trop l'expérience globale ; nous avons finalement considéré que ces trois textes étaient plus adaptés, par leur différente longueur, leurs différents auteurs et la différente célébrité de ceux-ci.

En effet, Alfred de Musset pourrait s'avérer inconnu des apprenants, et nous l'avons choisi également car il « fait la paire » avec Alfred de Vigny (en partie grâce à leur prénom : la mnémotechnie pourrait être utile pour que les apprenants se souviennent d'eux). Alfred de Vigny, dont le poème était le premier prévu pour cette expérience, est lui aussi une possible découverte pour les élèves, bien que *La mort du loup* soit un texte relativement connu. Enfin, Victor Hugo vient compléter le trio : les apprenants le connaissent peut-être plus que les deux Alfred, mais sûrement par son versant de romancier. Or Hugo est également un poète de premier ordre qui a occupé tout le XIX<sup>e</sup>, et son célèbrissime poème *Demain, dès l'aube...* permettra aux apprenants d'avoir une autre notion d'Hugo, et un savoir commun avec les natifs (car, tel un proverbe, les Français connaissent souvent par cœur ce poème qu'ils récitaient à l'école).

Entre Victor Hugo, poète-romancier de premier ordre, et les deux Alfred – de Vigny et de Musset – un peu plus en retrait, les apprenants auront un aperçu du XIX<sup>e</sup> siècle romantique. Nous avons également pensé à alterner non plus les tons de la poésie mais

l'époque des textes, pour permettre un aperçu d'autres époques de la poésie française. Encore une fois, nous avons décidé de nous centrer sur le Romantisme. Cela permet de ne pas confondre les apprenants en faisant des sauts temporels trop larges. En outre, comme nous disions plus tôt dans ce travail, c'est au XIX<sup>e</sup> siècle que la langue française s'est stabilisée : se concentrer sur cette époque nous a permis de trouver plus facilement des textes sans archaïsmes.

En dernier lieu, nos deux poèmes sont écrits entièrement en alexandrins, ce qui à nouveau répond à une volonté concrète. Nous avons rapporté, plus tôt dans ce travail, que l'alexandrin est souvent identifié comme la mesure la plus proche du parler prosaïque français ; c'est à ce dodécasyllabe que l'on identifie la poésie française ; il permet, enfin, de se rapprocher de l'organisation de la phrase française en groupes de souffle et groupes rythmiques. C'est pour tout cela (similarité avec la prosodie naturelle, renommée, organisation accentuelle) que nous considérons que ces exercices de récitation doivent se faire d'abord avec ce vers. De plus, alterner les mesures (au sein d'un même poème ou d'un poème à l'autre) prêterait à confusion et ne permettrait pas à l'apprenant de pratiquer les phénomènes étudiés avec un schéma régulier.

### **3. Marche à suivre et méthodologie/approche**

#### **MARCHE À SUIVRE**

Après nous être mis en contact avec les sujets d'expérience et leur avoir fait signer une autorisation pour enregistrer nos séances ([Annexe 2](#)), nous débutons la première séance avec un questionnaire ([Annexe 3](#)) afin de cerner leur niveau en français ainsi que leurs connaissances préalables au sujet de la prosodie française ou de la poésie. À part les questions improvisées, les principales tournent autour des points suivants :

- Langue maternelle, origine (+ depuis quand sont-ils en France).
- Niveau en FLE, années d'apprentissage.
- Difficultés en français ; comment se débrouillent-ils à l'oral ?
- Leur a-t-on déjà parlé de l'enchaînement et de la liaison ?
- Leur a-t-on déjà parlé de l'accent en français, des groupes rythmiques ?
- Aiment-ils la poésie ?
- Ont-ils déjà lu de la poésie française ? Laquelle ?
- Ont-ils déjà récité un poème en français ?

De plus, au préalable, nous leur aurons fait parvenir les trois textes, *La Confession d'un enfant du siècle* (une sélection du texte), *La Mort du loup* et *Demain, dès l'aube...* ([Annexe 4](#)). Il est important, avant de donner à réciter ces textes, que les apprenants les aient déjà lus, afin qu'ils ne se jettent pas dans cette récitation « à froid », mais en ayant une conscience minimale des tenants et aboutissants des textes qu'ils devront réciter.

Après cette prise de contact, nous demandons aux apprenants de lire le début de *La Confession d'un enfant du siècle* (figure 4). Nous commentons au passage quelques images qui seraient apparues dans le texte, en plus d'introduire la notion du « Mal du siècle ». Cette lecture sert surtout à évaluer la qualité de leur prosodie en français, à quoi s'ajoute les conversations que nous maintenons en commentant les textes.

Nous entrons

CHAPITRE II

Pendant les guerres de l'Empire, tandis que les maris et les frères étaient en Allemagne, les mères inquiètes avaient mis au monde une génération ardente, pâle, nerveuse. Conçus entre deux batailles, élevés dans les collèges aux roulements des tambours<sup>3</sup>, des milliers d'enfants se regardaient entre eux d'un œil sombre, en essayant leurs muscles chétifs<sup>4</sup>. De temps en temps leurs pères ensanglantés apparaissaient, les soulevaient sur leurs poitrines chamarrées<sup>5</sup> d'or, puis les posaient à terre et remontaient à cheval. [...]

Alors s'assit sur un monde en ruines une jeunesse soucieuse. Tous ces enfants étaient des gouttes d'un sang brûlant qui avait inondé la terre ; ils étaient nés au sein de la guerre, pour la guerre. Ils avaient rêvé pendant quinze ans des neiges de Moscou et du soleil des Pyramides ; on les avait trempés dans le mépris<sup>6</sup> de la vie comme de jeunes épées. Ils n'étaient pas sortis de leurs villes, mais on leur avait dit



<sup>3</sup>un roulement de tambour

<sup>4</sup>chétif : faible, fragile

<sup>5</sup>charramé : décoré

<sup>6</sup>mépris : considération négative



Figure 4

ensuite au cœur de l'expérience. Selon la rapidité des sujets d'expérience, il pourrait s'agir là de la deuxième séance de travail. Nous leur présentons le texte *La Mort du loup* (figure 5), qu'ils devraient déjà avoir lu et dont nous récitons nous-même le début afin de les intéresser. Nous leur demandons de compter les syllabes du premier vers : selon les

Les nuages couraient/sur la lune enflammée  
Comme sur l'incendie/ on voit fuir la fumée.  
Et les bois étaient noirs/jusqu'à l'horizon.  
Nous marchions sans parler/dans l'humide gazon<sup>1</sup>,  
Dans la bruyère<sup>2</sup> épaisse/et dans les hautes brandes<sup>4</sup>,  
Lorsque, sous des sapins/pareils à ceux des Landes,  
Nous avons aperçu/les grands ongles marqués  
Par les loups<sup>5</sup> voyageurs/ que nous avions traqués<sup>6</sup>.  
Nous avons écouté, retenant notre haleine<sup>7</sup>  
Et le pas suspendu. Ni le bois, ni la plaine  
Ne poussait un soupir dans les airs ; seulement  
La girouette<sup>8</sup> en deuil criait au firmament ;  
Car le vent élevé bien au-dessus des terres  
N'effleurait<sup>9</sup> de ses pieds que les tours solitaires,  
Et les chênes<sup>10</sup> d'en bas, contre les rocs penchés,  
Sur leurs coudes semblaient endormis et couchés.



Figure 5

(les crochets rouges montrent comment ce texte peut être facilement segmenté selon les phrases à longueur plus ou moins égale qui le constituent ; en vert, les marques [non exhaustives] pour guider la lecture prosodique, aides qui seront peu à peu réduites dans le passage d'un segment à l'autre)

connaissances préalables de chacun, cela pourrait entraîner des explications plus ou moins longues sur le vers français et l'alexandrin. Même exercice avec la position des accents. Ensuite, nous utilisons le début du poème pour leur donner à réciter des vers où nous aurons marqué les accents. Puis nous introduisons la notion

d'enchaînement et de liaison. Même exercice d'application. Nous utilisons le reste du poème pour leur faire réciter, en enlevant toujours plus d'aides : au début, nous marquerons au préalable accents et liaisons, mais ces marques disparaîtront petit à petit. Entre récitation et récitation, nous commentons ce qui a été dit dans le poème, des mots difficiles, ou bien des images poétiques intéressantes. À la fin de ce poème, dont la récitation pourrait prendre deux séances, le sens du texte est commenté ensemble, et le stoïcisme d'Alfred de Vigny expliqué. Nous donnons comme devoir, pour la dernière séance, d'apprendre par cœur le poème *Demain, dès l'aube...* Nous présentons Victor Hugo en dévoilant son

versant poétique, et nous aidons avec les mots difficiles ou les doutes. Enfin, nous proposons aux apprenants de s'aider d'une vidéo (L'ASILE POETIQUE 2020) pour apprendre par cœur le poème.

La séance suivante commence avec le deuxième et dernier poème, *Demain, dès l'aube...* Cette fois-ci, chaque apprenant récite, sans aide, le poème en entier. Nous pouvons de suite passer aux impressions, questions, commentaires et autres explications. Le dernier exercice de cette expérience est une seconde lecture de *La Confession* d'Alfred de Musset. Les deux enregistrements recueillis, l'un avant les exercices de récitation et l'autre après, permettra d'évaluer l'efficacité de la récitation de poème pour améliorer la prosodie en FLE.

## MÉTHODOLOGIE/APPROCHE

Ces activités peuvent certes se rapprocher de la METHODE TRADITIONNELLE en ce que celle-ci tournait autour de la traduction de textes littéraires. De même, nous pratiquons la récitation de poèmes depuis l'écrit, en expliquant au préalable quelques règles grammaticales.

Cependant, la METHODOLOGIE DIRECTE inspire notre envie d'immerger l'élève dans la langue française en évitant d'interpeler sa langue maternelle. C'est pourquoi nous tâcherons d'utiliser constamment la langue française (et nous demanderons de faire de même à l'apprenant) et nous éviterons d'offrir la traduction des éléments qui pourraient lui poser un problème de compréhension, préférant au contraire utiliser une intuition indirecte (illustration par des images) ou une définition de termes par le moyen de synonymes en français. La composante orale est aussi très présente, car on entraîne les habitudes prosodiques de l'apprenant par la pratique de la récitation, tout comme les natifs pratiquent la langue au jour le jour et, de plus, ont récité à l'école certains des poèmes ci-utilisés.

L'APPROCHE EN SPIRALE dicte que les contenus devraient être revus tout au long de l'apprentissage, en approfondissant dans leur complexité et leurs nuances au fur et à mesure. C'est ce qui nous a poussé à approfondir peu à peu la complexité de récitation en enlevant des aides visuelles et en introduisant petit à petit les contraintes prosodiques de l'accent, de l'enchaînement et de la liaison. La mémorisation de poèmes à réciter par cœur elle aussi jouit d'une progression en spirale : d'un côté, la technique de mémorisation peut consister en la répétition progressive de plus en plus de vers afin de les intégrer ; d'un autre côté, à la fin de l'expérience, l'apprenant sera en mesure de réciter, à souhait, le poème qu'il aura mémorisé. Ainsi nous maintenons le poème actif dans la mémoire, soit les schémas prosodiques que les apprenants ont enregistrés.

Enfin, l'APPROCHE ACTIONNELLE, issue d'une approche communicative devant être également significative pour l'apprenant, peut également se trouver dans notre expérience.

En effet, nos sujets se sont portés volontaires par l'intérêt et la curiosité qu'ils portent envers la poésie française. Étant une activité volontaire, leur motivation n'est plus à prouver. Le dernier poème, *Demain, dès l'aube...*, peut s'interpréter comme une tâche finale où mettre en pratique les savoirs acquis et l'entraînement précédent. La mémorisation des poèmes, si cruciale pour l'intégration de la prosodie des phrases, peut jouer en faveur de l'intégration émotionnelle de la poésie, qui pourra jouer plus tard un rôle non seulement linguistique (prosodie), mais également esthétique (« briller en société ») et, enfin, socio-culturel. Les poèmes faisant partie du bagage culturel partagé par la communauté langagière (spécialement celui de Victor Hugo), connaître des vers comme « Demain, dès l'aube, à l'heure ou blanchit la campagne, / Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends. » permettra aux apprenants de mieux s'intégrer dans la communauté langagière française. Nous souhaitons ainsi que l'apprentissage de l'élève se fasse par le moyen d'actions qui lui soient importantes, produisant ainsi des tâches significatives ; que ce soit aussi un but à atteindre au moyen de progressions palpables, en matière de mémorisation de poème comme en matière de récitation en accord avec la prosodie française.

#### 4. Critères et outils d'évaluation

L'efficacité de l'exercice de récitation sera évaluée à partir des CRITERES suivants :

- Augmentation, en fin d'exercice, de la fréquence de :
  - o L'accentuation oxytonne et selon des schémas groupaux
  - o La production de liaisons, surtout des obligatoires
  - o L'enchaînement des syllabes et la réduction des phrases « hâchés » (avoir une prosodie fluide le long de la phrase et non pas mot à mot)
- Capacité de réciter par cœur et correctement les poèmes mémorisés
- Permanence de quelques notions théoriques sur le vers français (l'alexandrin) ou la poésie romantique française (auteurs, thèmes, poèmes)

D'autres critères pourront s'ajouter selon leur apparition spontanée dans les données recueillies.

Ces données seront recueillies par le moyen d'OUTILS technologiques d'enregistrement audio (fichiers disponibles en [Annexe 5](#)). Ce pourra être un logiciel d'enregistrement sur le téléphone portable, le logiciel Audacity sur ordinateur ou l'outil d'enregistrement de la séance sur GoogleMeet. Des notes sur papier seront également prises.

#### 5. Résultats

Les questions initiales que nous avons posées à nos sujets d'expérience ([Annexe 3](#)), en plus de nous apporter l'information exposée en *III. 1. Contextualisation*, nous offrent les données suivantes. Deux de nos apprenants révèlent ne pas avoir étudié la liaison ou

l'enchaînement. Le terme « liaison » dit quelque chose à TERESA ; DALIA a entendu parler de la liaison une fois en cours, sans approfondir. Pour ce qui est de GISELA, elle affirme qu'on lui a plus parlé de la liaison que de l'enchaînement. La tendance s'inverse en ce qui concerne l'accent et les groupes rythmiques : GISELA et DALIA affirment en avoir été informées, en cours de prononciation pour la première et en atelier de prise de parole pour la deuxième. Quant à TERESA, elle ne semble pas avoir étudié l'accentuation en français.

Après nos questions autour de contenus linguistiques, nous avons interrogé les connaissances préalables ou les goûts en matière de littérature, et spécifiquement autour de poésie française. Les apprenants ont tous affirmé aimer la poésie ; GISELA et DALIA notamment ont étudié la littérature française à l'Université. TERESA a lu peu de poésie française ; DALIA et GISELA, par contre, ont lu des poèmes lors de leurs cours de littérature. Cependant, tant TERESA que DALIA nient avoir lu à voix haute des poèmes en français (contrairement à GISELA) : DALIA affirme que, bien qu'au Mexique elle participait à des concours de débat, en français une grande timidité l'empêche de s'exprimer oralement. Peut-être notre expérience, et notamment la récitation de poèmes par cœur, l'aura poussée à surmonter cet obstacle ?

Globalement, les expériences auprès de nos trois apprenants se sont bien déroulées. Les trois sujets d'expérience ont fini la troisième séance satisfaites, voire ravies. TERESA, plus précisément, avec qui nous avons des séances présentiels, nous a remercié en disant que ces trois séances lui avaient beaucoup servi, mais qu'elle n'était pas sûre qu'elles allaient nous servir ici, dans ce travail, comme données prouvant le succès de notre méthode didactique. Nous aurons le temps dans cette partie d'estimer si l'expérience a été une réussite ou un échec sur le plan scientifique, reste qu'elle semble au moins être une réussite sur le plan didactique ou du moins motivationnel, à l'en croire les réactions des apprenants. Avant d'étudier plus en profondeur l'amélioration prosodique au début et à la fin de l'expérience par la lecture de *La Confession d'un enfant du siècle*, commentons globalement les évolutions senties tout au long du déroulement des séances.

La première lecture de la *Confession*, sans entrer pour l'instant dans les détails, était souvent quelque peu maladroite, hésitante. C'est le cas de DALIA, qui hachait le discours, ou de GISELA, qui de plus devait répéter certains syntagmes pour se corriger. TERESA possédait moins cette prosodie hésitante, mais prononçait mal quelques phonèmes, ou plutôt quelques signes écrits. Ce n'est pas là le sujet du travail, alors ne citons que quelques exemples : « pensant » prononcé comme *pensaient* (GISELA) ou, au contraire, « les posaient » prononcé comme *les posant* (TERESA), « paroisses » [parojs] (TERESA), « Moscou » [mɔsky] et « soufflait » [syflɛ] (TERESA). Aspects plus intéressants pour nous, une grande majorité de liaisons obligatoires étaient produites (sauf quelques oublis sporadiques) pendant que les liaisons facultatives étaient négligées. Néanmoins, TERESA,

à plusieurs reprises, n'a pas produit la liaison obligatoire avec *ils* (« ils avaient », etc.) et, en revanche, a prononcé « tout cela » [tut.sə.la]. Pour finir sur les pauses ou les groupes rythmiques, nous remarquons que, là où DALIA, hésitante, fait une pause au milieu du groupe « faites-vous / prêtres », TERESA arrive à prononcer ce groupe en un seul souffle « faites-vous prêtres » mais parfois a du mal à prononcer « prêtre », mot dont les phonèmes successifs sont certes difficiles pour les apprenants.

Ces problèmes nous ont révélé que la lecture depuis l'écrit pouvait s'avérer être une difficulté pour les apprenants (notamment pour GISELA) plutôt qu'une aide, contrairement à ce que nous pensions et ce que nous avons raisonné plus tôt dans ce travail

Les nuages couraient sur la lune enflammée  
 Comme sur l'incendie on voit fuir la fumée,  
 Et les bois étaient noirs jusques à l'horizon.  
 Nous marchions sans parler, dans l'humide gazon<sup>1</sup>,  
 Dans la bruyère<sup>3</sup> épaisse et dans les hautes brandes<sup>4</sup>,  
 Lorsque, sous des sapins pareils à ceux des Landes,  
 Nous avons aperçu les grands ongles marqués  
 Par les loups<sup>5</sup> voyageurs que nous avions traqués<sup>6</sup>.

Alexandrin



<sup>1</sup>le gazon : l'herbe



<sup>3</sup>un brin de

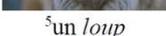
<sup>6</sup>traquer : chercher

à propos de la forme graphique et de ses avantages (premiers paragraphes de II. 3., mais aussi BERGER [2022a : 46-47]).

À ces problèmes pour

déchiffrer l'orthographe complexe du français s'est souvent ajouté des difficultés autour de la modalité en distanciel, en ligne par visioconférence, ce qui fait naître une réflexion sur l'intérêt didactique voire pédagogique du présentiel, dans un contexte comme le nôtre ou le virtuel et la distance se sont installés de force dans l'enseignement. Cependant, la difficulté de l'écrit a été selon nous compensée par l'utilité dont ont fait preuve les vidéos avec les poèmes récités (L'ASILE POETIQUE 2020, 2021) : elles ont été notamment quémendées par TERESA et ont beaucoup aidé, nous pensons, à la mémorisation des poèmes.

Nous avons écouté, retenant notre haleine<sup>7</sup>  
 Et le pas suspendu. Ni le bois, ni la plaine  
 Ne poussait un soupir dans les airs ; seulement  
 ● La girouette<sup>8</sup> en deuil criait au firmament ;  
 Car le vent élevé bien au-dessus des terres  
 N'effleurait<sup>9</sup> de ses pieds que les tours solitaires,  
 Et les chênes<sup>10</sup> d'en bas, contre les rocs penchés,  
 ● Sur leurs coudes semblaient endormis et couchés.



<sup>5</sup>un loup

<sup>7</sup>haleine : souffle

<sup>8</sup>une, indiqu

<sup>9</sup>effleurer : toucher à peine



Capture d'écran montrant les marques laissées sur notre PDF pour signaler les liaisons et enchaînements, deuxième section de La mort du loup ; deuxième séance en distanciel auprès de DALIA, avec partage d'écran.

Concernant la lecture de vers, nous avons senti une amélioration au cours des séances : GISELA notamment semble plus fluide en lisant le segment le début de la partie II de *La mort du loup* (« J'ai reposé mon front [...] Les premiers possesseurs... ») que lors de ses tâtonnements aux seize premiers vers du poème. Nous avons par ailleurs noté que GISELA

a parfaitement lu le dernier segment du poème (tant les liaisons comme les accents). TERESA est celle qui semble le plus faire d'effort de cadencer rythmiquement les vers.

Enfin, la mémorisation de *Demain, dès l'aube...* a été un succès, les apprenants ayant enregistré une prononciation correcte du poème et nous l'ayant récité par cœur. DALIA, de plus, a fait l'exploit d'apprendre le poème en une journée. Elle semble mieux se débrouiller en récitant le texte de mémoire qu'en le lisant depuis l'écrit. Nous avons voulu faire un suivi de la mémorisation du poème auprès de notre sujet d'expérience présentiel. Quelques semaines après la fin de l'expérience, TERESA avait certes du mal à se souvenir en une seule fois du poème en entier, mais elle nous a expliqué puis prouvé que ce sont surtout certaines phrases qu'elle a maintenues en mémoire : elle a en effet sauvegardé des extraits de discours avec l'intonation correcte et – davantage important – avec le rythme adéquat. C'est le cas notamment pour la première strophe et pour les derniers vers,

Et quand j'arriverai je mettrai sur ta tombe  
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

Plus iconique est le vers qu'elle a su réciter isolément, comme phrase autonome qu'elle pourrait calquer facilement en d'autres situations et avec d'autres mots :

Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

La perfection formelle de cet alexandrin, avec quatre accents (ci-haut soulignés) formant quatre groupes rythmiques de trois syllabes chacun, vers symétrique et bien cadencé en somme, n'est bien sûr pas étranger au succès de la mémorisation. Ce phénomène à lui seul prouve bien, selon nous, que les conditions spéciales de la plastique du vers renforce l'intégration de formules ou de schémas rythmiques que l'apprenant de FLE pourra réutiliser.

À la fin de l'expérience, nous avons demandé à nos apprenants ce qu'ils ont préféré des contenus ou des séances. Le premier poème, *La mort du loup*, semble être mieux resté dans les mémoires : TERESA a aimé son sens profond notamment parce qu'on l'a convenablement décortiqué ensemble, GISELA aussi a été marquée par l'analyse du poème, bien qu'elle ne nous ait pas semblé marquée par le texte en soi. Pourtant, TERESA a su apprécier l'image du chasseur ému par le silence du loup ; DALIA aime la réflexion du chasseur dans la deuxième partie de *La mort du loup*, ainsi que l'image de la louve devant partir pour sauver ses petits,

[...] sa Louve et ses fils qui, tous trois,  
Avaient voulu l'attendre et, comme je le crois,  
Sans ses deux louveteaux la belle et sombre veuve  
Ne l'eût pas laissé seul subir la grande épreuve ;  
Mais son devoir était de les sauver, afin

De pouvoir leur apprendre à bien souffrir la faim,  
 À ne jamais entrer dans le pacte des villes  
 Que l'homme a fait avec les animaux serviles [...]

GISELA, elle, a apprécié, dans *Demain, dès l'aube...*, l'image de « l'or du soir qui tombe ».

Nous avons été agréablement surpris de leur compréhension des images poétiques contenues dans les textes, telles que « seulement / La girouette en deuil criait au firmament » : les trois apprenants ont correctement deviné qu'il s'agissait ici du grincement solitaire d'une girouette, comme animée, en deuil parce que faite d'un métal noir. L'image « Et les chênes d'en bas, contre les rocs penchés, / Sur leurs coudes semblaient endormis et couchés » a tout de même nécessité un peu de mimique de notre part pour être correctement comprise. Notre objectif d'« Apprécier les descriptions poétiques dans les textes donnés » semble cependant être atteint. Seule ombre au tableau : bien que nous ayons introduit nos apprenants à l'alexandrin, ainsi qu'aux contextes et aux caractéristiques des poètes et de leurs textes, nous avons remarqué en fin d'expérience que les sujets d'expérience avaient quasiment oublié les premiers textes étudiés (notamment celui de Musset), ce qui met en doute l'intégration des informations autour des caractéristiques, même les plus basiques, des auteurs et de leurs textes.

Mais qu'en est-il de l'amélioration prosodique autour des liaisons, des enchaînements et des accents ? Nous allons le vérifier en comparant la production correcte de liaisons, d'enchaînements et de groupes rythmiques lors de la première lecture de la *Confession*, à la première séance, et lors de sa deuxième lecture en fin d'expérience. Pour ce faire, nous avons marqué, dans notre exemplaire du texte, les liaisons obligatoires, les facultatives et les enchaînements selon un code couleur. Nous avons retenu les liaisons facultatives et les enchaînements

les plus communs, qui ne tombent pas dans le baroque et qui seraient réalisables dans un registre standard. Par exemple, nous

LA CONFESSION D'UN ENFANT DU SIÈCLE – Alfred de Musset

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I

Pour écrire l'histoire de sa vie, il faut d'abord avoir vécu ; aussi n'est-ce pas la mienne que j'écris.

Ayant été atteint, dans la première fleur de la jeunesse, d'une maladie morale abominable, je raconte ce qui m'est arrivé pendant trois ans. Si j'étais seul malade, je n'en dirais rien ; mais comme il y en a beaucoup d'autres que moi qui souffrent du même mal j'écris pour ceux-là, sans trop savoir s'ils y feront attention ; car, dans le cas où personne n'y prendrait garde<sup>1</sup>, j'aurai encore retiré ce fruit de mes paroles, de m'être mieux guéri moi-même, et, comme le renard pris au piège, j'aurai rongé<sup>2</sup> mon pied captif.

- liaison fac.
- liaison obl.
- enchaîn. commun

<sup>1</sup>prendre garde : faire attention

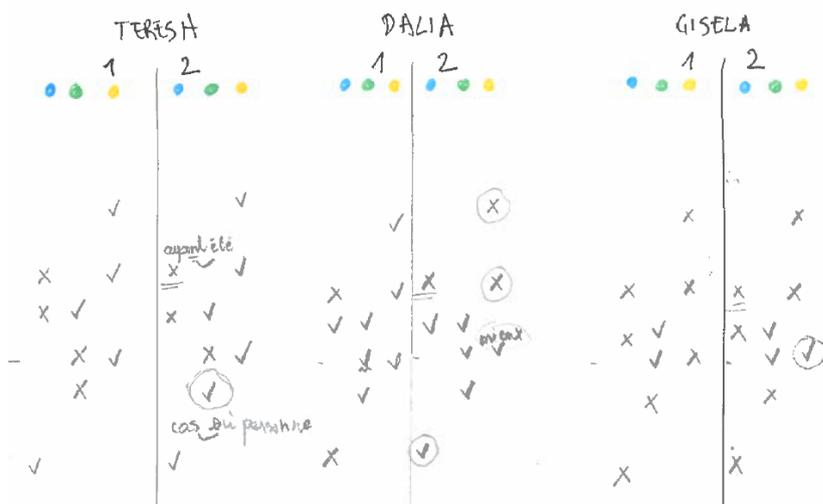
<sup>2</sup>un chien qui ronge son os



Extrait du texte de la *Confession* avec ses marques de couleur : bleu pour liaison facultative, vert pour liaison obligatoire, jaune pour enchaînement

ne tenons pas compte des liaisons ci-après soulignées : « feront attention », « ils étaient nés au sein de la guerre », « débarquer à Cannes », etc. ; pas plus que ces enchaînements : « mieux guéri moi-même, et, comme le renard [...] », « dans la tête tout

un monde ; ils regardaient [...] », « Quand les enfants parlaient de gloire, on leur disait [...] »... L'accentuation et son amélioration sera évaluée, elle, intuitivement à partir du Chapitre 1 : non seulement cette première partie du texte est idéale pour comparer efficacement l'avant et l'après de notre expérience, mais elle contient, comme dernière phrase, « j'aurai rongé mon pied captif », qui s'avère être un « octosyllabe » parfait où peut se déposer un rythme régulier (j'aurai rongé / mon pied captif). Nous avons ensuite dressé une grille où marquer, pour chaque ligne où un phénomène est colorié, s'il a été réalisé ou non. Ainsi, à l'écoute des enregistrements, nous pouvons constater les différences entre la



Grille où sont consignés les phénomènes réalisés ou omis, pour chaque apprenant, lors de la première lecture et lors de la deuxième, suivant la hauteur de la ligne de texte où un phénomène est présent

première séance et la dernière. TERESA et GISELA ont lu le texte en entier ; DALIA s'est arrêtée à l'avant-dernier paragraphe.

Les résultats du premier enregistrement montrent que les liaisons obligatoires sont plus intériorisées que les facultatives chez nos apprenants :

des 14 liaisons obligatoires prévues, TERESA en a réalisé 7 et GISELA 10 ; quant à DALIA, qui ne lit pas le dernier paragraphe, son ratio est de 11/12. Les liaisons facultatives, elles, sont moins prononcées : 4/15 pour TERESA, 2/15 pour GISELA et 3/14 pour DALIA. Quant aux enchaînements, c'est là un phénomène également très automatisé chez les sujets d'expérience, mais qui souvent n'est pas produit à cause d'hésitations ou de pauses propres à la lecture depuis l'écrit, qui plus est en langue étrangère. Des 12 enchaînements que nous avons retenu dans le texte en entier, TERESA en a fait 6, GISELA à peine 1 ; DALIA a un score de 6/10.

Signalons quelques erreurs de production : faire une liaison à « tout cela » pour TERESA, qui a d'ailleurs de nombreuses fois oublié la liaison dans des syntagmes comme « ils étaient » et « ils avaient », là où les autres apprenants ont respecté cette liaison obligatoire. Tant DALIA comme GISELA, et TERESA aussi à certains endroits, produisent la même erreur : dans les syntagmes « mères inquiètes », « pères ensanglantés » et « jeunes épées », nous avions prévu une liaison du [s], facultative pour « mères » et « pères » et obligatoire pour « jeunes », en accord avec les données théoriques citées plus tôt dans ce travail. Or, dans ces trois cas, les apprenants ont fait un enchaînement et non une liaison : [mɛ.Rɛ.kjɛt] au

lieu de [mɛR.zɛ.kjɛt], [pɛ.Rã.sã.glã.te] au lieu de [pɛR.zã.sã.glã.te], [jœ.ne.pe] au lieu de [jœn.ze.pe]. Le même problème survient avec « quand ils », qui est prononcé avec un enchaînement du [n] et non pas avec la liaison [t].

Pour ce qui est du rythme, nous avons noté dans cette première lecture que TERESA marquait déjà assez bien les accents ; de même pour DALIA, qui de plus les place à la perfection. Nous regrettons cependant un « car, dans le cas où personne n'y prendrait garde » quelque peu haché. DALIA lit « j'aurai rongé / mon pied captif » avec une pause trop longue entre les deux syntagmes qui nuit à la fluidité prosodique. GISELA, enfin, est l'apprenant au discours le plus haché : « d'une maladie morale / abominable », « sans trop savoir / s'ils y feront attention », « j'aurai / encore/ retiré / ce fruit // de mes paroles » en sont de bons exemples. Ses difficultés à lire l'écrit en sont les principales raisons. Elle a lu la dernière proposition en marquant (trop longuement) deux pauses : « j'aurai rongé / mon pied / captif ».

Lors de la deuxième lecture, les liaisons obligatoires sont réalisées avec un ratio de 10/14 pour TERESA, 11/14 pour GISELA et 11/12 pour DALIA. La fréquence de production de ce phénomène a donc augmenté : en 3 endroits pour TERESA et en 1 pour GISELA ; DALIA, elle, a fait le même score en faisant des liaisons aux mêmes endroits lors des deux lectures et en oubliant toujours celle de « jeunes épées » (oubli commun à tous les sujets d'expérience). Pour ce qui est des liaisons facultatives, le deuxième enregistrement montre que TERESA en a fait 5/15, GISELA 2/15 et DALIA 5/14 : la première est une augmentation d'1 liaison, la deuxième un score inchangé, et la dernière une augmentation de 2 liaisons facultatives. La production d'enchaînements, enfin, est de l'ordre de 8/12 (TERESA), 4/12 (GISELA) et 5/10 (DALIA) ; soit une augmentation de 2 pour la première, de 3 pour la seconde, et une baisse de 1 pour DALIA.

Le rythme prosodique en lisant l'extrait cette deuxième fois a été plus soigné, comparé à la première lecture, chez TERESA : notamment en lisant « dans le cas où personne n'y prendrait garde » ; au contraire, « j'aurai rongé mon pied captif » est hésitant, malgré une première version plus fluide. DALIA prononce « car, dans le cas où personne n'y prendrait garde » avec plus de fluidité qu'à la première lecture ; elle garde tout de même une forte pause dans « j'aurai rongé / mon pied captif ». GISELA a su regrouper les groupes rythmiques dans des ensembles plus unis prosodiquement : nous sommes passés de « j'aurai / encore / retiré / ce fruit // de mes paroles » à « j'aurai encore / retiré ce fruit / de mes paroles » ; de même pour « j'aurai rongé / mon pied / captif », qu'elle lit désormais « j'aurai rongé / mon pied captif ». Les fortes pauses et les hésitations sont toujours de mise, mais une petite amélioration se fait voir tout de même.

Globalement parlant, il est vrai que certaines performances ont empiré au hasard des lectures : c'est surtout le cas chez DALIA qui ne fait plus d'enchaînement à « il faut d'abord

avoir vécu » et à « une maladie morale abominable » alors qu'elle le produisait lors de sa première lecture. Mis de côté ce cas minime, les performances se sont soit améliorées, soit ont stagné : 7 liaisons/enchaînements de plus pour TERESA, 4 pour GISELA et 3 pour DALIA. Les accents aussi, comme nous disions, sont plus marqués à la fin de groupes plus amples. Les améliorations les plus notables sont : la liaison obligatoire à « Ils avaient rêvé » (TERESA et GISELA), à « ils étaient nés » (TERESA), et à « ils y feront attention » (TERESA) ; la liaison facultative d'« avaient mis au monde » (TERESA et DALIA) ; enfin, les enchaînements ayant été améliorés sont « les mères inquiètes avaient mis au monde une génération ardente » (TERESA et GISELA), « un monde en ruines » (DALIA) et « mais comme il y en a beaucoup [...] » (DALIA et GISELA).

D'autres phénomènes n'ont jamais été produits, ni à la première lecture ni à la seconde : « Ayant été atteint », « étaient en Allemagne », « se regardaient entre eux », « les posaient à terre », « remontaient à cheval », « avait inondé la terre », « on allait à une capitale d'Europe » (liaisons facultatives), l'enchaînement à « de ces villes on allait [...] », en plus des « mères inquiètes », « pères ensanglantés » et « jeunes épées » déjà cités. Il ressort de cela que, si la liaison du [s] est déjà suffisamment acquise – de même pour la liaison obligatoire –, en revanche la liaison en [t], surtout lorsqu'elle est facultative, est peu présente à l'esprit des apprenants, et donc dans leurs paroles, excepté dans les formules figées telles que « tout un monde ».

D'autres liaisons, en revanche, n'étaient pas prévues et ont été produites surprenamment : « dans le cas où personne [...] » et « Conçus entre deux batailles » (TERESA). Ces exemples peuvent certes s'assimiler à de l'ultracorrection, reste que dans le registre littéraire ils ne choquent pas l'oreille et prouvent une certaine efficacité de la récitation pour aider à monter le registre de langue. Efficacité – qui plus est – accrue en format présentiel, grâce auquel TERESA a obtenu de meilleurs résultats. De quoi remettre à nouveau en doute les bénéfices des cours en distanciels, très à la mode depuis la pandémie de CoViD-19. Ce sujet d'expérience a en effet pu corriger de très nombreuses liaisons obligatoires qu'il ne produisait pas lors de la première lecture ; plus globalement, l'enchaînement est ce qui, dès la première séance, était plus facile à produire pour les apprenants. Cette aisance dans l'enchaînement plus que dans les liaisons va dans le sens de PERNOT (1937 : 7 [338]), que nous avons déjà citée : « le meilleur principe à appliquer serait : moins de liaisons, plus d'enchaînements ».

Cependant, nous ne pouvons nier qu'une partie des améliorations précédemment décrites soit due au fait qu'il s'agisse d'une deuxième lecture du texte, auquel les apprenants pourraient être plus familiarisés. Du reste, nous avouons aussi que les résultats n'ont pas été à la mesure de nos attentes ; ils ne sont certes pas totalement insatisfaisants, mais nous nous attendions à un plus grand impact de la récitation sur les

performances des apprenants. Il est vrai que, pour préserver la rigueur scientifique de notre expérience et ne pas brouiller les résultats avec un quelconque biais chez les sujets, nous ne leur avons pas révélé le but de notre projet. Peut-être que les apprenants auraient été plus attentifs si nous avions été plus explicites quant à nos intentions. Enfin, le statut même de nos séances (comme une activité « extrascolaire », presque un passe-temps) et le peu de temps d'application de notre méthode de récitation (trois séances étant peu) pourraient être d'autres causes des limites de nos résultats. La récitation de poésie, organisée à plus long terme au fil de cours de français ordinaires, pourrait assurément offrir des fruits en matière de performances prosodiques en FLE, puisque nos trois maigres séances nous ont permis d'obtenir des améliorations, si petites soient-elles.

#### **IV. CONCLUSION**

##### **1. Synthèse**

La poésie, déjà rarement utilisée en cours de FLE, est le plus souvent réservée aux exercices phonétiques et plus rarement pour des exercices prosodiques ou pour sa valeur littéraire. Or notre sondage nous a démontré que la compréhension écrite/orale n'est pas exagérément utilisée autour des poèmes et qu'une grande proportion d'enseignants font réciter les poèmes à leurs élèves ; reste que ce genre est davantage « jamais » utilisé en cours plutôt que « souvent ». C'est pour cela que nous avons, dans ce travail, problématisé l'emploi de la récitation poétique pour améliorer le rythme et le flux de syllabes en français auprès d'apprenants étrangers.

Pour cela, nous avons tout d'abord justifié la pertinence de la récitation de poésie en classe de langue. En effet, la versification française est essentiellement syllabique, c'est-à-dire basée sur le nombre de syllabes, ce qui contribue à son besoin majeur de la rime à la fin des vers, et de l'organisation de ceux-ci en groupes syntaxico-rythmiques marqués par des pauses ; toutes choses causées par les caractéristiques propres au français, notamment en ce qui concerne l'accent et les pauses internes (limites de groupes rythmiques), ainsi que les groupes de souffles (dont les limites se traduisent, en versification, par la césure ou pause de fin de vers). Le fait historique du délaissement du décasyllabe en faveur de l'alexandrin est en ce sens fortement tributaire du changement de caractéristiques prosodiques de la langue française au Moyen-Âge.

L'enchaînement, phénomène accru en français du fait de la perte d'autonomie des mots au profit de groupes phonétiques, est davantage visible en poésie où tous les enchaînements possibles sont produits. La liaison se divise entre la « liaison » obligatoire (sorte de clitique préposé à une catégorie principale pour renforcer des informations de genre ou de nombre) et la véritable liaison (postposée à une catégorie principale et

dépendante de la fréquence d'usage et de position des termes) ; l'identité orthographique des mots semble être cruciale pour comprendre le phénomène de la liaison, au vu de la place qu'a pris l'aspect visuel dans la culture. La déclamation poétique exagère la production de liaisons et pourrait donc servir à travailler cet aspect de la langue.

En revanche, alors que le hiatus est antinaturel, nous sentons une grande présence, actuellement, de synalèphes en français. Pourtant, la linguistique française ne semble pas s'être beaucoup penchée sur ce phénomène (ou pas autant qu'en espagnol) ; plus encore, la versification française n'a pas encore pris en compte cet aspect de la langue dans le décompte des syllabes.

La récitation de poésie semble donc pertinente pour l'apprentissage de FLE en raison de la mise en relief de certaines caractéristiques prosodiques qu'elle permet. L'aspect graphique du vers peut encore aider : le vers est en effet une unité compacte où peut se concentrer l'effort phonétique et prosodique mieux qu'avec une ligne de texte au sein d'un paragraphe. Le support du poème est également légitime aux yeux des lois d'enseignement (notamment le CECRL) et aux méthodologies actuelles, notamment les APPROCHES COMMUNICATIVE ET ACTIONNELLE, qui ont redonné de la légitimité à la littérature en cours de langue. La poésie est toujours un document authentique, motivant (comme l'a démontré plus tard notre expérience), où peut se donner un exercice de mémorisation pour retenir une bonne prononciation, une bonne intonation, ainsi que les structures de la phrase en français (*idem*). Cependant, elle apporte aussi une complexité linguistique et peut, pour l'apprenant non averti, mener à des erreurs de registre, comme l'a presque fait un de nos sujets d'expérience.

Ladite expérience a réussi à motiver les apprenants, à leur faire comprendre les images poétiques et à leur faire apprendre par cœur un poème : à ce propos, l'écoute de pistes audio avec de la récitation de poème a été un outil pédagogique utile et plébiscité. Pour ce qui est de la mémorisation, ce sont surtout des structures de phrases et de rythmes qui sont entrées le plus dans la tête, ce qui fait triompher les suppositions théoriques précédemment décrites : la récitation est utile pour enregistrer un schéma d'articulation prosodique français. Toutefois, l'aspect graphique a été plus complexe que nous supposions, car la lecture depuis l'écrit s'est parfois avérée une tâche de décryptage en soi. De plus, l'apprentissage d'informations théoriques sur la poésie française et sur les auteurs du XIX<sup>e</sup> siècle a été faible.

Les résultats de l'expérience montrent également que les liaisons obligatoires sont plus intériorisées que les facultatives chez nos apprenants, tout comme les enchaînements. Après l'expérience, ce sont surtout les liaisons obligatoires et les enchaînements qui se sont améliorés chez nos apprenants, ainsi que les accents et le découpage des phrases en groupes rythmiques. Les liaisons facultatives, elles, se sont peu améliorées, encore moins

s'il s'agissait de liaisons en [t]. Bien que l'efficacité de l'expérience fût meilleure en format présentiel (bien moindre par visioconférence), nous considérons les résultats peu satisfaisants, faute sans doute au peu de temps donné pour l'expérience, à son caractère « extrascolaire » ou à notre volonté de ne pas trop diriger le soin apporté par les élèves à certains aspects de leur performance linguistique afin de ne pas créer de biais.

## **2. Limites et pistes de recherche**

La synthèse de nos recherches et de notre expérience montre que la récitation de poésie est très certainement utile pour améliorer la prosodie des apprenants en FLE, mais également que trois séances de récitation sont trop peu. Aussi proposons-nous, comme piste de recherche, d'essayer la récitation de poèmes à long terme, le long d'une année scolaire, afin d'avoir des résultats plus conséquents.

D'autres pistes de recherche seraient à suivre : notre sondage initial ne tenait pas compte de la maternelle, de la primaire ou de la secondaire ; nous n'avons obtenu qu'une vingtaine de réponses, et le niveau de langue n'était pas spécifié. Un autre questionnaire, mieux préparé et plus diffusé, en résolvant ces lacunes pourrait nous aider à connaître la réalité autour de l'utilisation de la poésie en cours de FLE.

À partir de certaines difficultés que nous avons rencontrées au cours de notre expérience, nous pensons qu'il faudrait mener des recherches autour des bénéfices et inconvénients de l'enseignement en distanciel, et comment celui-ci a impacté les habitudes et les performances depuis la pandémie de CoViD-19. Également, les difficultés de certains apprenants avec l'écrit, en plus de mettre en doute nos suppositions sur ses avantages, nous a permis de songer à (et de constater) l'utilité pédagogique que possèdent les fichiers audio de poèmes récités, disponibles sur plusieurs plateformes et créés par tout un chacun. Outil didactique qui saurait être utile dans l'enseignement de langue...

Enfin, la versification française telle qu'elle est encore aujourd'hui fixée, en produisant systématiquement des hiatus et en ne tenant pas compte des synalèphes, fige l'art du vers dans le temps et l'éloigne parfois de la prosodie propre à notre époque. De nouvelles normes tenant compte de la synalèphe (comme le fait la versification espagnole) et éliminant les prescriptions de rime trop superflues pourraient aider à revitaliser le décompte des syllabes en poésie française contemporaine, lui dotant de davantage de pertinence linguistique. Ainsi donc, notre dernière piste de recherche, plus linguistique/littéraire que didactique, est l'édification, entre académiciens, linguistes et hommes de lettres, d'une nouvelle versification française.

## RÉFÉRENCES

- ALCOHOLADO FELTSTROM, Antonio (2013) : « Herramienta para el desarrollo de la expresión oral en E/LE: límites y excepciones de la tendencia antihiática del español » [papier de conférence], III Congreso Internacional Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico, p. 26-34 ; Ateneo de Manila University, Manila, Philippines ; disponible sur [https://www.researchgate.net/publication/320371725\\_Herramienta\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_la\\_expression\\_oral\\_en\\_ELE\\_limites\\_y\\_excepciones\\_de\\_la\\_tendencia\\_a\\_ntihiatica\\_del\\_espanol](https://www.researchgate.net/publication/320371725_Herramienta_para_el_desarrollo_de_la_expression_oral_en_ELE_limites_y_excepciones_de_la_tendencia_a_ntihiatica_del_espanol) [consulté le 22/03/2022].
- BERGER, Henri (2022a) : *Réciter comme on parle : comparaison entre prosodies et versifications françaises et espagnoles*, TFM/Mémoire pour l'obtention du diplôme de Máster en Lengua Francesa Aplicada, soutenu à l'Universidad Complutense de Madrid en juillet 2022.
- BERGER, Henri (2022b) : « La récitation de poésie en cours de FLE » [formulaire] ; Google Forms ; résumé disponible sur [https://docs.google.com/forms/d/1DjFUiCsaHGCJs3e-H9e4KZ1Zvmy6rKZWSR\\_RT1w1vtg/viewanalytics](https://docs.google.com/forms/d/1DjFUiCsaHGCJs3e-H9e4KZ1Zvmy6rKZWSR_RT1w1vtg/viewanalytics) [consulté et réponses prélevées le 02/05/2022 ; lien vers le résumé pris le 23/06/2022].
- BORRELL, André & SALSIGNAC, Jeanne (2002) : « Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE) », *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, Vol. 2, p. 163-182 ; De Boeck Supérieur, disponible sur <https://www.cairn.info/apprentissage-d-une-langue-etrangere-seconde-2--9782804134921-page-163.htm> [consulté le 04/03/2022].
- BOUDRAA, Hadjer Hasna (2018) : « La poésie en classe de FLE: Enjeux et perspectives », *حوليات جامعة بشار*, vol. 17, n° 20, p. 150-159 ; Université de Béchar.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* ; Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, disponible sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 03/03/2022].
- ELWERT, Theodor (1965) : *Traité de versification française des origines à nos jours* ; Éditions Klincksieck.
- GASQUET, Julia (de) (2020) : *Célébration de l'alexandrin - Exercice d'amour du vers de douze pieds* [en ligne] ; France Culture, disponible sur <https://www.franceculture.fr/emissions/l'experience-le-podcast-original/suite-en-alexandrins>

- GUIRAUD, Pierre (1970) : *La versification*, coll. Que sais-je ? n° 1377 ; Presses Universitaires de France.
- HUGO, Victor (1911 [1847]) : « Demain, dès l'aube... », *Les Contemplations*, Livre quatrième, poème XIV, p. 253 ; Nelson, disponible sur [https://fr.wikisource.org/wiki/Les\\_Contemplations/%C2%AB\\_Demain,\\_d%C3%A8s\\_l%E2%80%99aube.\\_%C3%A0\\_l%E2%80%99heure\\_o%C3%B9\\_blanchit\\_la\\_campagne\\_%C2%BB](https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Contemplations/%C2%AB_Demain,_d%C3%A8s_l%E2%80%99aube._%C3%A0_l%E2%80%99heure_o%C3%B9_blanchit_la_campagne_%C2%BB) [consulté le 03/05/2022].
- INTRAVAIA, Pietro (2007) : *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective : Le système verbo-tonal* ; CIPA.
- L'ASILE POETIQUE (2020) : « HUGO : Demain, dès l'aube... (ft. BEETHOVEN & COROT) - Triptyque #1 » [en ligne] ; YouTube, disponible sur [https://www.youtube.com/watch?v=Ktxl\\_SE6MoA&t=46s&ab\\_channel=L%27Asilepo%C3%A9tique](https://www.youtube.com/watch?v=Ktxl_SE6MoA&t=46s&ab_channel=L%27Asilepo%C3%A9tique) [consulté le 06/06/2022].
- L'ASILE POETIQUE (2021) : « VIGNY - La Mort du loup (ft. DVORAK & CHICHKINE) - Triptyque #18 » [en ligne] ; YouTube, disponible sur [https://www.youtube.com/watch?v=FlkrdHNm9\\_I&ab\\_channel=L%27Asilepo%C3%A9tique](https://www.youtube.com/watch?v=FlkrdHNm9_I&ab_channel=L%27Asilepo%C3%A9tique) [consulté le 06/06/2022].
- LAKS, Bernard (2005) : « La liaison et l'illusion », *Langages* n° 158, 2005/2, p. 101-125 ; Armand Colin ; disponible sur <https://www.cairn.info/revue-langages-2005-2-page-101.htm> [consulté le 24/03/2022].
- LANSEROS SÁNCHEZ, Raquel & SÁNCHEZ GARCÍA, María Remedios (2018) : « Explotación didáctica de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de trabajo para el nivel avanzado de las EEOOII a partir de un poema de Clara Janés », *Didáctica. Lengua y literatura*, 30, p. 105-115 ; Ediciones Complutense.
- LEON, Pierre & Monique (1964) : *Introduction à la phonétique corrective à l'usage des professeurs de français à l'étranger* ; Hachette et Larousse.
- MARTINET, Jeanne (2009) : « Un traitement fonctionnel de la liaison en français », *Folia Linguistica*, vol. 22, n° 3-4, 16 juillet, p. 293-300 ; De Gruyter Mouton, disponible sur <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/flin.1988.22.3-4.293/html> [consulté le 06/01/2022].
- MORIN, Yves Charles (2005) : « La liaison relève-t-elle d'une tendance à éviter les hiatus ? Réflexions sur son évolution historique », *Langages*, n° 158 (2), p. 8-23 ; Armand Colin, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-langages-2005-2-page-8.htm> [consulté le 06/01/2022].
- MUSSET, Alfred (de) (1888 [1836]) : « La Confession d'un enfant du siècle », *Œuvres complètes d'Alfred de Musset*, tome VIII ; Charpentier, disponible sur

[https://fr.wikisource.org/wiki/La\\_Confession\\_d%E2%80%99un\\_enfant\\_du\\_si%C3%A8cle\\_\(Charpentier,\\_1888\)](https://fr.wikisource.org/wiki/La_Confession_d%E2%80%99un_enfant_du_si%C3%A8cle_(Charpentier,_1888)) [consulté le 03/05/2022].

NAVARRO TOMÁS, Tomás (1982 [1950]) : *Manual de pronunciación española*, 21<sup>a</sup> ed., Publicaciones de la Revista de Filología Española, n° III ; Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

NAVARRO TOMÁS, Tomás (2004 [1959]) : *Arte del verso* ; Visor.

PERNOT, Nicolette (1937) : « Quelques Notes sur la liaison en français : Liaison et Enchaînement », *The Modern Language Journal*, Feb. 1937, Vol. 21, n° 5, p. 333-338 ; Wiley, disponible sur <https://www.jstor.org/stable/317604> [consulté le 04/01/2022].

PICOCHÉ, J. & MARCHELLO-NIZIA, C. (1991) : *Histoire de la langue française* ; Nathan.

VELDEMAN-ABRY, Julie & ABRY, Dominique (2020) : « Démarches et corrections pour une appropriation des textes littéraires dans leur matérialité phonique et écrite par les apprenants de FLE dès le niveau A1 du CECRL », *Corela* [En ligne], HS-30, 2020 ; <https://journals.openedition.org/corela/11451?lang=en> [consulté le 20/04/2022].

VIGNY, Alfred (de) (1864 [1843]) : « La Mort du Loup », *Les Destinées*, p. 95-101 ; Michel Levy Frères, disponible sur <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1045628z/f107.item> [consulté le 03/05/2022].

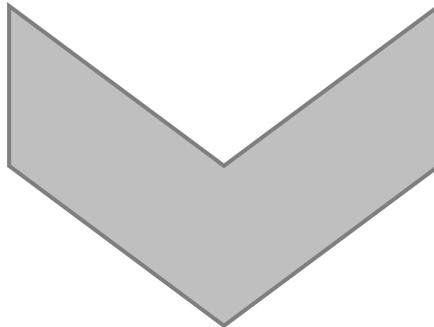
## ANNEXES

### 1. Résultats du sondage « La récitation de poésie en cours de FLE » (BERGER 2022b)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Horodateur	1a) Votre prénom :	1b) Noms des instituti	2) Vous enseignez le	3) À quelle fréquence	4) Faites-vous réciter	5) Si oui, est-ce plus s				
6	4/19/2022 16:11:24	Susana	EOI Jesús Maestro	adolescents, de 18 à	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Non	
7	4/19/2022 16:52:45	Yolanda	EOI Madrid	de 18 à 26 ans, adult	Rarement	Jamais	Rarement	Rarement	Rarement	Non	Lecture
8	4/19/2022 17:24:32	Elsa	EOI	adultes	Rarement	Jamais	Jamais	Parfois		Non	
9	4/19/2022 22:37:32	Claude	EEOOII	adolescents, de 18 à	Parfois	Parfois	Rarement	Parfois	Parfois	Oui	Récitation
10	4/20/2022 10:28:41	Ghalia	ISMALC PARIS / UNIVE	adolescents, de 18 à	Parfois	Parfois	Jamais	Parfois	Souvent	Oui	Récitation
11	4/20/2022 10:58:01	Denise	Eoi torrejón de ardoz	adolescents, de 18 à	Parfois	Parfois	Jamais	Parfois	Jamais	Non	
12	4/20/2022 16:58:48	Lionel	Ministères de fédúcal	adolescents	Rarement	Rarement	Parfois	Parfois	Souvent	Oui	Récitation
13	4/20/2022 18:30:35	Nad	Université Lyon Lumii	de 18 à 26 ans, adult	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Oui	Lecture
14	4/23/2022 9:45:45	SOFIA	École Officielle de Lai	adolescents, de 18 à	Rarement	Rarement	Parfois	Parfois	Parfois	Oui	Lecture
15	4/24/2022 14:23:09	Claire	ECOLE OFFICELLE DI	adultes	Parfois	Parfois	Jamais	Parfois	Parfois	Oui	Récitation
16	4/24/2022 22:14:25	Ana Gil	EOI MAJADAHONDA	adultes	Parfois	Jamais	Jamais	Rarement	Rarement	Non	Lecture
17	4/24/2022 22:34:42	Fernanda	EOI Tribunal	adultes				Parfois	Parfois	Oui	Récitation
18	4/25/2022 7:34:27	Isabel	Escuela oficial de idio	adultes	Rarement	Rarement	Rarement	Rarement	Rarement	Non	
19	5/2/2022 12:49:38	Cécile	Campus Langues et L	de 18 à 26 ans, adult	Rarement	Parfois	Parfois	Rarement	Rarement	Non	Lecture
20	5/2/2022 17:12:59	Charly	EPI	adultes	Rarement	Rarement	Rarement	Jamais	Jamais	Non	

[Voir résumé graphique des résultats](#)

### 2. Autorisations d'enregistrer les trois sujets d'expérience



*AUTORISATION POUR L'EXPLOITATION DIDACTIQUE DE DONNÉES AU SEIN D'UNE  
RECHERCHE ACADÉMIQUE*

*AUTORIZACIÓN PARA EL USO DE DATOS EN UNA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA*

*Je, soussigné Dalia [REDACTED] autorise Henri Berger Martín, avec n° de  
carte d'identité 51524930 P, à prendre des enregistrements ou des notes relatifs à mes  
performances orales en langue française, dans le but de les utiliser dans une recherche  
universitaire, en sauvegardant mon identité.*

*Yo, Dalia [REDACTED], autorizo a Henri Berger Martín, con DNI 51524930  
P, a tomar grabaciones o apuntes relativos a mi desempeño oral en lengua francesa, con  
la finalidad de que los use en una investigación universitaria, protegiendo mi identidad.*

*Signature de l'étudiant*

*Firma del estudiante*



*Signature du chercheur*

*Firma del investigador*



*À Paris, le 5 mai 2022*

*En Paris, a 5 de mayo de 2022*

*AUTORISATION POUR L'EXPLOITATION DIDACTIQUE DE DONNÉES AU SEIN D'UNE  
RECHERCHE ACADÉMIQUE*

*AUTORIZACIÓN PARA EL USO DE DATOS EN UNA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA*

*Je, soussigné Gisela [REDACTED], autorise Henri Berger Martín, avec n° de  
carte d'identité 51524930 P, à prendre des enregistrements ou des notes relatifs à mes  
performances orales en langue française, dans le but de les utiliser dans une recherche  
universitaire, en sauvegardant mon identité.*

*Yo, Gisela [REDACTED], autorizo a Henri Berger Martín, con DNI 51524930  
P, a tomar grabaciones o apuntes relativos a mi desempeño oral en lengua francesa, con  
la finalidad de que los use en una investigación universitaria, protegiendo mi identidad.*

*Signature de l'étudiant*

Firma del estudiante



*Signature du chercheur*

Firma del investigador



*À Paris, le 02 mai 2022*

*En París, el 02 de mayo 2022*

*AUTORISATION POUR L'EXPLOITATION DIDACTIQUE DE DONNÉES AU SEIN D'UNE  
RECHERCHE ACADÉMIQUE*

**AUTORIZACIÓN PARA EL USO DE DATOS EN UNA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA**

*Je, soussigné \_\_\_\_\_, autorise Henri Berger Martín, avec n° de  
carte d'identité 51524930 P, à prendre des enregistrements ou des notes relatifs à mes  
performances orales en langue française, dans le but de les utiliser dans une recherche  
universitaire, en sauvegardant mon identité.*

Yo, \_\_\_\_\_, autorizo a Henri Berger Martín, con DNI 51524930  
P, a tomar grabaciones o apuntes relativos a mi desempeño oral en lengua francesa, con  
la finalidad de que los use en una investigación universitaria, protegiendo mi identidad.

*Signature de l'étudiant*

Firma del estudiante

 Firmado digitalmente por  
 TERESA  
TERESA DE DE JESUS -  
JESUS - 77371159X  
77371159X Fecha: 2022.05.16  
19:27:05 +02'00'

*Signature du chercheur*

Firma del investigador



*À Paris, le*

En París, a \_\_\_\_\_

### 3. Questionnaire initial dirigé aux apprenants

QUESTIONNAIRE INITIAL DIRIGÉ AUX APPRENANTS

Apprenant	GISELA (engroupe)	DALIA (solo)	TERESA
Langue maternelle/origine	Chili/Argentine Espagnol (Vénézuéla?)	Mexique Espagnol (Colombien?)	Espagnol (Espagne)
Niveau FLE, années d'exp.	B2-C1 Fr. il y a 10 ans	C1 oral mieux qu'écrit à partir de 10 ans académique + université + autodidacte	B2/C1 5 ans Paris/Marseille 3 années ESO / Mém prof (peu)
Difficultés, compétence à l'oral	oral B2 diff. prononc. lexique	en France dès 2019 filie au pair dans famille fr. (2 ans) étude Sorbonne + après fr.	Manque de lexique, de correction grammaticale en discours complet
Lui a-t-on déjà parlé de l'enchaînement et de la liaison ?	+ de la liaison	catque / traduit sur espagnol (vix.) non (une fois sans approfondir)	Non, mais le terme « liaison » lui dit quelque chose
Lui a-t-on déjà parlé de l'accent en français, des groupes rythmiques ?	sui cours de prononc.	sui, en atelier de prise de parole	Non
Goût pour la poésie	sui	a étudié lit. fr.	Poème
A-t-il déjà lu de la poésie française ? Laquelle ?	un peu, petite à l'Université cours litt.	sui	Deu
A-t-il déjà récité un poème en français ?	sui	non témis à parler en fr. au Mex a fait concours débat	non
	derrière segment coup parfait (liaison aérot)	comme dernière partie Mont → réflexion chasseur image de la laisse qui doit partir à cause petits	sens profond long (peut on a étudié) images chasseur / loup / l'air
	ne semble pas marquée par poème long g intéressée par analyse poème	poème mémorisé en 1 jour	
	or du soir qui tombe		

### 4. Textes lus/récités



PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I

Pour écrire l'histoire de sa vie, il faut d'abord avoir vécu ; aussi n'est-ce pas la mienne que j'écris.

Ayant été atteint, dans la première fleur de la jeunesse, d'une maladie morale abominable, je raconte ce qui m'est arrivé pendant trois ans. Si j'étais seul malade, je n'en dirais rien ; mais comme il y en a beaucoup d'autres que moi qui souffrent du même mal, j'écris pour ceux-là, sans trop savoir s'ils y feront attention ; car, dans le cas où personne n'y prendrait garde<sup>1</sup>, j'aurai encore retiré ce fruit de mes paroles, de m'être mieux guéri moi-même, et, comme le renard pris au piège, j'aurai rongé<sup>2</sup> mon pied captif.

CHAPITRE II

Pendant les guerres de l'Empire, tandis que les maris et les frères étaient en Allemagne, les mères inquiètes avaient mis au monde une génération ardente, pâle, nerveuse. Conçus entre deux batailles, élevés dans les collèges aux roulements des tambours<sup>3</sup>, des milliers d'enfants se regardaient entre eux d'un œil sombre, en essayant leurs muscles chétifs<sup>4</sup>. De temps en temps leurs pères ensanglantés apparaissaient, les soulevaient sur leurs poitrines chamarrées<sup>5</sup> d'or, puis les posaient à terre et remontaient à cheval. [...]

Alors s'assit sur un monde en ruines une jeunesse soucieuse. Tous ces enfants étaient des gouttes d'un sang brûlant qui avait inondé la terre ; ils étaient nés au sein de la guerre, pour la guerre. Ils avaient rêvé pendant quinze ans des neiges de Moscou et du soleil des Pyramides ; on les avait trempés dans le mépris<sup>6</sup> de la vie comme de jeunes épées. Ils n'étaient pas sortis de leurs villes, mais on leur avait dit que par chaque barrière de ces villes on allait à une capitale d'Europe. Ils avaient dans la tête tout un monde ; ils regardaient la terre, le ciel, les rues et les chemins ; tout cela était vide, et les cloches de leurs paroisses<sup>7</sup> résonnaient seules dans le lointain. [...]

Les enfants regardaient tout cela, pensant toujours que l'ombre de César allait débarquer à Cannes et souffler sur ces larves ; mais le silence continuait toujours, et l'on ne voyait flotter dans le ciel que la pâleur des lis<sup>8</sup>. Quand les enfants parlaient de gloire, on leur disait : Faites-vous prêtres<sup>9</sup> ; quand ils parlaient d'ambition : Faites-vous prêtres ; d'espérance, d'amour, de force, de vie : Faites-vous prêtres.

<sup>1</sup>prendre garde : faire attention

<sup>2</sup>un chien qui ronge son os

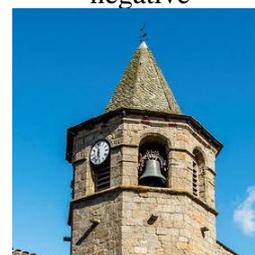


<sup>3</sup>un roulement de tambour

<sup>4</sup>chétif : faible, fragile

<sup>5</sup>charramé : décoré

<sup>6</sup>mépris : considération négative



<sup>7</sup>cloche d'une paroisse



<sup>8</sup>une fleur de lis



<sup>9</sup>un prêtre

I

Les nuages couraient sur la lune enflammée  
 Comme sur l'incendie on voit fuir la fumée,  
 Et les bois étaient noirs jusques à l'horizon.  
 Nous marchions sans parler, dans l'humide gazon<sup>1</sup>,  
 Dans la bruyère<sup>3</sup> épaisse et dans les hautes brandes<sup>4</sup>,  
 Lorsque, sous des sapins pareils à ceux des Landes,  
 Nous avons aperçu les grands ongles marqués  
 Par les loups<sup>5</sup> voyageurs que nous avions traqués<sup>6</sup>.  
 Nous avons écouté, retenant notre haleine<sup>7</sup>  
 Et le pas suspendu. Ni le bois, ni la plaine  
 Ne poussait un soupir dans les airs ; seulement  
 La girouette<sup>8</sup> en deuil criait au firmament ;  
 Car le vent élevé bien au-dessus des terres  
 N'effleurait<sup>9</sup> de ses pieds que les tours solitaires,  
 Et les chênes<sup>10</sup> d'en bas, contre les rocs penchés,  
 Sur leurs coudes semblaient endormis et couchés.  
 Rien ne bruissait donc, lorsque, baissant la tête,  
 Le plus vieux des chasseurs qui s'étaient mis en quête  
 A regardé le sable en s'y couchant ; bientôt,  
 Lui que jamais ici on ne vit en défaut<sup>11</sup>,  
 A déclaré tout bas que ces marques récentes  
 Annonçaient la démarche et les griffes puissantes  
 De deux grands loups-cerviers et de deux louveteaux<sup>12</sup>.  
 Nous avons tous alors préparé nos couteaux,  
 Et, cachant nos fusils et leurs lueurs trop blanches,  
 Nous allions pas à pas en écartant les branches.  
 Trois s'arrêtent, et moi, cherchant ce qu'ils voyaient,  
 J'aperçois tout à coup deux yeux qui flamboyaient<sup>13</sup>,  
 Et je vois au-delà quatre formes légères  
 Qui dansaient sous la lune au milieu des bruyères,  
 Comme font chaque jour, à grand bruit sous nos yeux,  
 Quand le maître revient, les lévriers<sup>14</sup> joyeux.  
 Leur forme était semblable et semblable la danse ;  
 Mais les enfants du loup se jouaient en silence,  
 Sachant bien qu'à deux pas, ne dormant qu'à demi,  
 Se couche dans ses murs l'homme, leur ennemi.  
 Le père était debout, et plus loin, contre un arbre,

<sup>1</sup>le gazon : l'herbe



<sup>5</sup>un loup



<sup>3</sup>un brin de bruyère



<sup>4</sup>une brande

<sup>6</sup>traquer : chercher, poursuivre, chasser

<sup>7</sup>haleine : souffle de la bouche quand on respire

<sup>8</sup>une girouette qui  
indique la direction



<sup>9</sup>effleurer : toucher à peine



<sup>10</sup>un chêne qui donne  
des glands

<sup>11</sup>voir en défaut : se tromper

<sup>12</sup>un louveteau : enfant du loup

<sup>13</sup>flamboyer : briller intensément comme une flamme

<sup>14</sup>un lévrier



Sa louve<sup>15</sup> reposait comme celle de marbre  
 Qu'adoraient les romains, et dont les flancs velus  
 Couvaient les demi-dieux Rémus et Romulus.  
 Le Loup vient et s'assied, les deux jambes dressées<sup>16</sup>  
 Par leurs ongles crochus<sup>17</sup> dans le sable enfoncées.  
 Il s'est jugé perdu, puisqu'il était surpris,  
 Sa retraite<sup>18</sup> coupée et tous ses chemins pris ;  
 Alors il a saisi, dans sa gueule<sup>19</sup> brûlante,  
 Du chien le plus hardi<sup>20</sup> la gorge pantelante<sup>21</sup>  
 Et n'a pas desserré ses mâchoires<sup>22</sup> de fer,  
 Malgré nos coups de feu qui traversaient sa chair  
 Et nos couteaux aigus qui, comme des tenailles<sup>23</sup>,  
 Se croisaient en plongeant dans ses larges entrailles<sup>24</sup>,  
 Jusqu'au dernier moment où le chien étranglé,  
 Mort longtemps avant lui, sous ses pieds a roulé.  
 Le Loup le quitte alors et puis il nous regarde.  
 Les couteaux lui restaient au flanc jusqu'à la garde<sup>25</sup>,  
 Le clouaient<sup>26</sup> au gazon tout baigné dans son sang ;  
 Nos fusils l'entouraient en sinistre croissant.  
 Il nous regarde encore, ensuite il se recouche,  
 Tout en léchant le sang répandu sur sa bouche,  
 Et, sans daigner<sup>27</sup> savoir comment il a péri<sup>28</sup>,  
 Refermant ses grands yeux, meurt sans jeter un cri.

<sup>15</sup>une *louve* : un loup femelle

<sup>16</sup>*dressées* : droites

<sup>17</sup>*crochu* : recourbé en forme de crochet

<sup>18</sup>une *retraite* : un chemin de fuite

<sup>19</sup>une *gueule* : bouche d'un animal

<sup>20</sup>: *hardi* : courageux    <sup>21</sup>*pantelant* : qui respire avec difficulté

<sup>22</sup>une *mâchoire* (pour mâcher)

<sup>23</sup>des *tenailles* (pour tenir)

<sup>24</sup>les *entrailles* : les organes

<sup>25</sup>la *garde* d'un couteau

<sup>26</sup>*clouer* : fixer

<sup>27</sup>*daigner* : se préoccuper de

<sup>28</sup>*périr* : mourir

## II

J'ai reposé mon front sur mon fusil sans poudre,  
 Me prenant à penser, et n'ai pu me résoudre  
 A poursuivre sa Louve et ses fils qui, tous trois,  
 Avaient voulu l'attendre, et, comme je le crois,  
 Sans ses deux louveteaux la belle et sombre veuve<sup>29</sup>  
 Ne l'eût pas laissé seul subir la grande épreuve ;  
 Mais son devoir était de les sauver, afin  
 De pouvoir leur apprendre à bien souffrir la faim,  
 À ne jamais entrer dans le pacte des villes  
 Que l'homme a fait avec les animaux serviles  
 Qui chassent devant lui, pour avoir le coucher,  
 Les premiers possesseurs du bois et du rocher.

<sup>29</sup>*veuve* : femme qui a perdu son mari

Hélas<sup>30</sup> ! ai-je pensé, malgré ce grand nom d'Hommes,

<sup>30</sup>*hélas* : interjection de douleur

Que j'ai honte de nous, débiles<sup>31</sup> que nous sommes !  
 Comment on doit quitter la vie et tous ses maux<sup>32</sup>,  
 C'est vous qui le savez, sublimes animaux !  
 A voir ce que l'on fut<sup>33</sup> sur terre et ce qu'on laisse  
 Seul le silence est grand ; tout le reste est faiblesse.  
 – Ah ! je t'ai bien compris, sauvage voyageur,  
 Et ton dernier regard m'est allé jusqu'au cœur !  
 Il disait : « Si tu peux, fais que ton âme arrive,  
 À force de rester studieuse et pensive,  
 Jusqu'à ce haut degré de stoïque fierté  
 Où, naissant dans les bois, j'ai tout d'abord monté.  
 Gémir, pleurer, prier<sup>34</sup> est également lâche<sup>35</sup>.  
 Fais énergiquement ta longue et lourde tâche<sup>36</sup>  
 Dans la voie où le Sort<sup>37</sup> a voulu t'appeler,  
 Puis après, comme moi, souffre et meurs sans parler ».

<sup>31</sup>*débile* : faible [expression vieille]

<sup>32</sup>des *maux* : un mal, au pluriel

<sup>33</sup>*ce que l'on fut* = ce que l'on a été



<sup>34</sup>*prier*

<sup>35</sup>*lâche* : craintif, peureux, couard

<sup>36</sup>une *tâche* : un travail, un devoir, une chose à faire

<sup>37</sup>le *sort* : le destin, la destinée

### DEMAIN, DÈS L'AUBE... – Victor Hugo

#### XIV

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit<sup>1</sup> la campagne,  
 Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.  
 J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.  
 Je ne puis demeurer<sup>2</sup> loin de toi plus longtemps.

<sup>1</sup>*blanchir* : devenir blanc

<sup>2</sup>*demeurer* : rester

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,  
 Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,  
 Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,  
 Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.



<sup>3</sup>une *voile*

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,  
 Ni les voiles<sup>3</sup> au loin descendant vers Harfleur,  
 Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe  
 Un bouquet de houx vert<sup>4</sup> et de bruyère en fleur.

<sup>4</sup>du *houx vert*



## 5. Enregistrements (compte Google UCM nécessaire pour lire les fichiers)

TERESA

[1<sup>ère</sup> lecture de la Confession](#)

[1<sup>er</sup> extrait de La mort du loup](#)

[2<sup>ème</sup> extrait de La mort du loup](#)

[Récitation de Demain, dès l'aube](#)

[2<sup>ème</sup> lecture de la Confession](#)

DALIA

[1<sup>ère</sup> lecture de la Confession](#)

[1<sup>er</sup> extrait de La mort du loup](#)

[2<sup>ème</sup> extrait de La mort du loup](#)

[Récitation de Demain, dès l'aube](#)

[2<sup>ème</sup> lecture de la Confession](#)

GISELA

[1<sup>ère</sup> lecture de la Confession](#)

[1<sup>er</sup> extrait de La mort du loup](#)

[2<sup>ème</sup> extrait de La mort du loup](#)

[3<sup>ème</sup> extrait de La mort du loup](#)

[Récitation de Demain, dès l'aube](#)

[2<sup>ème</sup> lecture de la Confession](#)