

La « présence-absence » de la poésie belge dans l'enseignement secondaire supérieur

Auteur : Pecharroman Sorce, Vanessa

Promoteur(s) : Delbrassine, Daniel

Faculté : Faculté de Philosophie et Lettres

Diplôme : Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité didactique

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/12969>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



La « présence-absence » de la poésie belge dans l'enseignement secondaire supérieur



*Mémoire réalisé par Vanessa Pecharroman Sorce, en vue de l'obtention du Master en
langues et lettres françaises et romanes, à finalité didactique*

PROMOTEUR : D. DELBRASSINE

FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES

ANNÉE ACADÉMIQUE 2020-2021

REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, je désire adresser mes plus sincères remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide tout au long de la rédaction de ce travail.

Tout d'abord, je tiens tout particulièrement à remercier le promoteur de ce mémoire, Daniel Delbrassine, pour sa disponibilité et son soutien. Ses précieux conseils et ses relectures attentives m'ont beaucoup apporté lors de l'élaboration de ce travail.

Je remercie également Pierre Outers, pour sa collaboration en me fournissant des informations sur les manuels scolaires, ainsi que Paul Aubin qui a eu l'amabilité de répondre à mes questions sur les manuels québécois. Je désire aussi remercier Kerstin Foret pour sa relecture, sa confiance et ses encouragements.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes ami(e)s qui m'ont apporté leur soutien sans faille lors de la réalisation de ce mémoire. Mes remerciements vont spécialement à Chloé Berardis qui m'a toujours soutenue tant dans ce travail de longue haleine que durant la totalité de notre cursus.

Je souhaite adresser ces derniers mots à mes parents, Lina Sorce et Jose Pecharroman Rojo, qui ont toujours été là pour moi lors de ce projet, mais aussi tout au long de mon parcours universitaire. Je remercie ma sœur, Sonia Pecharroman Sorce pour ses encouragements. Je voudrais aussi adresser toute ma gratitude à mes grands-parents pour leur soutien inestimable.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	- 1 -
CHAPITRE 1 : le cadre de travail, état des lieux.....	- 3 -
1. Les concepts.....	- 3 -
1.1.Qu'est-ce que la poésie ?.....	- 3 -
1.1.1.La « chanson », le « rap » et le « slam ».....	- 4 -
1.1.2.La poésie belge.....	- 6 -
2. La pratique de la littérature francophone de Belgique au sein du cours de français.....	- 7 -
2.1. État des lieux.....	- 7 -
2.1.1. L'enseignement de la littérature francophone de Belgique.....	- 8 -
2.1.2. Le cas particulier de la poésie belge.....	- 10 -
2.1.3.La présence des auteurs belges dans les manuels scolaires et les anthologies.....	- 11 -
2.2. Conclusion.....	- 12 -
CHAPITRE 2 : la poésie nationale dans les prescrits scolaires francophones de Belgique, de Suisse romande et du Québec (Canada) de la fin du XX^e siècle à nos jours.....	- 14 -
1. La place de la poésie nationale au sein du cours de français.....	- 14 -
1.1. En Belgique francophone.....	- 14 -
1.1.1. Le référentiel de 1999.....	- 15 -
1.1.1.1. Les programmes de l'enseignement de transition.....	- 16 -
1.1.2. La circulaire de 2014.....	- 24 -
1.1.3. Le référentiel de 2014.....	- 25 -
1.1.3.1. Les programmes de l'enseignement de qualification.....	- 26 -
1.1.4. Le référentiel de 2018.....	- 28 -
1.1.4.1. Les programmes de l'enseignement de transition.....	- 29 -
1.1.5. Élargissement du corpus.....	- 31 -
1.2. En Suisse romande.....	- 32 -
1.2.1. La formation professionnelle initiale.....	- 33 -
1.2.2. École de culture générale.....	- 34 -
1.2.3. Écoles de maturité.....	- 36 -
1.2.4. Conclusion intermédiaire.....	- 37 -
1.3. Au Québec.....	- 37 -
1.3.1. La formation générale.....	- 38 -
1.3.2. La formation générale des adultes de 2015.....	- 41 -
1.3.3. Conclusion intermédiaire.....	- 42 -
2. Comparaison entre les trois régions francophones.....	- 43 -

3. Conclusion.....	- 44 -
CHAPITRE 3 : quelle place les manuels scolaires et les anthologies belges, suisses et québécois offrent-ils à la poésie nationale ?.....	- 46 -
1. Méthodologie d'analyse.....	- 47 -
2. La présence de la poésie nationale dans les manuels scolaires et les anthologies.....	- 48 -
2.1.Manuels scolaires.....	- 48 -
2.2.Anthologies.....	- 57 -
3. Comparaison.....	- 63 -
4. Conclusion.....	- 67 -
CHAPITRE 4 : enquête auprès des enseignants et des élèves.....	- 68 -
1. Cadrage méthodologique.....	- 68 -
1.1.Le cadre de travail et les objectifs.....	- 68 -
1.2.La méthode appliquée.....	- 68 -
2. Les hypothèses.....	- 69 -
3. Résultats de l'enquête.....	- 71 -
4. Synthèse des résultats.....	- 79 -
5. Propositions générales.....	- 82 -
6. Conclusion.....	- 84 -
CONCLUSION.....	- 85 -
1. Synthèse.....	- 85 -
2. Quid de la disponibilité des œuvres ?.....	- 88 -
3. Perspectives.....	- 89 -
PROPOSITION DIDACTIQUE.....	- 91 -
1. Avant-propos.....	- 91 -
2. Séquence didactique : justification des contenus et des activités choisis...	- 91 -
BIBLIOGRAPHIE.....	- 95 -

INTRODUCTION

Qu'est-ce que la poésie belge ? Quels en sont les enjeux à l'école ? Quels sont les auteurs et les textes abordés en classe ? Quelle est sa place dans les référentiels, les programmes ou les manuels scolaires ? Bien des questions auxquelles il est difficile de répondre.

Ce travail est né de la volonté de mettre en évidence la situation de la poésie belge dans l'enseignement secondaire supérieur. Dans notre entourage, peu d'étudiants semblaient se souvenir d'avoir étudié les lettres belges de langue française durant leurs études du secondaire. Si bien que, finalement, peu nombreux sont ceux qui pouvaient citer un auteur vu en classe. Cependant, il est essentiel que le monde scolaire donne la possibilité aux élèves de rencontrer tout type de texte et de leur donner aussi goût à leur culture. Ce constat nous a particulièrement interpellée et nous avons donc décidé de nous interroger sur cette « présence-absence » (Dufays, 1999) de la poésie belge au sein du cours de français.

Ce mémoire s'attachera, dans un premier temps, à définir le terme « poésie » avant de se focaliser sur la « poésie belge ». Nous envisagerons également les différents concepts que ce travail mobilisera abondamment. Ensuite, nous ferons le point sur les différentes études menées sur notre sujet depuis les années 1990, qui nous permettront d'évaluer la situation de la littérature francophone de Belgique, et plus particulièrement, de la poésie belge aujourd'hui.

Le second chapitre s'intéressera à la place qu'occupent, dans les référentiels et les programmes belges, la poésie belge et, de manière générale, les lettres belges de langue française. Il sera également question de confronter le système éducatif belge à celui de deux autres régions francophones, la Suisse romande et le Québec, afin de mettre en évidence la position particulière que celui-ci adopte face à la poésie belge.

Le troisième chapitre présentera une analyse détaillée des manuels scolaires et des anthologies destinés à l'enseignement de transition et de qualification afin d'indiquer quelle place ils réservent à la poésie belge aujourd'hui. Nous réaliserons postérieurement une comparaison avec les outils pédagogiques suisses et québécois pour démontrer dans quelle mesure ces derniers sont ouverts à l'intégration de leur

poésie nationale au sein du cours de français. Nous tenterons également de voir si ces ouvrages proposent les auteurs, les textes, les activités que prescrivent les instructions officielles ou si au contraire, ils se détachent de celles-ci et suggèrent un contenu varié et différent.

La suite de ce travail consistera en une enquête auprès des enseignants et des élèves du secondaire, qui nous permettra de confirmer ou de réfuter nos hypothèses de travail. Il s'agira, plus précisément, de mettre en lumière les pratiques, les opinions, les connaissances, mais aussi les manques présents dans l'enseignement du secondaire supérieur.

Cette partie théorique mènera à l'élaboration d'une séquence didactique qui représentera la dernière section de ce mémoire. À partir des différents manques observés dans les instructions officielles, les manuels scolaires et les anthologies, mais aussi à partir des informations obtenues par les enseignants et les élèves interrogés, nous proposerons aux professeurs un dispositif dans lequel la poésie belge est au centre de l'apprentissage.

CHAPITRE 1 : le cadre de travail, état des lieux

Dans ce premier chapitre, nous délimitons un cadre de travail qui nous permet d'obtenir des résultats, même si ceux-ci resteront partiels puisque l'analyse ne couvrira pas entièrement le champ d'étude. Cependant, le cadre choisi semble offrir une vue d'ensemble de la littérature francophone de Belgique, et plus particulièrement, de la poésie belge dans le degré supérieur¹ de l'enseignement du secondaire.

1. Les concepts

Nous tâcherons, dans un premier temps, de définir ce que nous voulons entendre ici par « poésie », avant de nous tourner vers la poésie belge en particulier. Nous envisagerons également les différentes notions que le travail mobilisera abondamment.

1.1. Qu'est-ce que la poésie ?

Bien que le roman semble avoir envahi l'espace littéraire, la poésie reste bien vivante. En effet, celle-ci fait partie de notre quotidien : les festivals, les rencontres, les lieux, les émissions de radio... (Frontier, 2012, p. 7). La plupart des lecteurs pensent savoir ce qu'est la poésie. Cependant, cette dernière n'est pas aisée à définir. Le dictionnaire *Le Robert illustré* propose déjà plusieurs acceptions du terme :

Poésie : n. f. 1. Art du langage, visant à exprimer ou à suggérer par le rythme (vers ou prose), l'harmonie et l'image. [...]

2. Poème (réciter une poésie).

3. Caractère de ce qui éveille l'émotion poétique. [...]

4. Aptitude à éprouver l'émotion poétique (Dubourg, 2018, p. 1515).

Un objet qui n'est pas correctement défini ne peut être enseigné. Daniel Delas propose donc de différencier poème et poésie, le premier étant le produit de la seconde (2003, p. 46). Selon lui, la poésie réunit les grands problèmes sociaux et philosophiques de l'histoire ainsi que la manière de les vaincre par l'écriture, tandis que l'enseignement tentera de faire « lire/dire/comprendre/aimer/fréquenter » des textes concrets, c'est-à-dire des poèmes (Delas, 2003, p. 48).

¹ Nous entendons par « supérieur » les trois dernières années du secondaire (4^e, 5^e et 6^e).

D'autres auteurs ont également tenté de donner une définition de la poésie. En effet, Judith Émery-Bruneau précise qu'il ne s'agit pas uniquement d'un travail sur le langage, mais que la poésie met aussi en jeu une émotion, un lyrisme. De même, elle considère qu'il peut s'agir d'un phénomène empreint d'une fonction esthétique, d'un lieu de reconnaissance personnel et commun, d'un lieu de patrimoine ou bien d'un espace salvateur des consciences (Émery-Bruneau, 2018, pp. 30-31). Michel Collot ajoute que la poésie est « l'aventure d'un sujet engagé tout entier dans une traversée du monde et du langage. » (cité par Émery-Bruneau, 2018, p. 31).

Sur le plan théorique, nous avons remarqué plusieurs tentatives pour cerner la spécificité de la poésie : « langage "essentiel" (par opposition au langage "brut") pour Mallarmé, "danse" (par opposition à la "marche") pour Valéry, "langage objet" (par opposition au langage "utilitaire") pour Sartre... » (Canvat, 2001, p. 80). Comme l'a indiqué Charles Stevenson (1992 [1957]), la poésie s'est constituée à partir « d'un processus de sédimentation historique complexe ». Ainsi, elle ne peut être formée sur un inventaire de traits particuliers et liés, mais exclusivement sur des traits définis quantitativement et qui se regroupent selon des ressemblances de famille. Selon lui, les caractéristiques les plus importantes sont « la spatialisation réglée par le blanc, la régularité rythmique, la mesure métrique, la rime, l'accent mis sur la structure sonore, le langage figuré, un champ sémantique comportant de nombreux sèmes d'ordre émotif. » (cité par Canvat, 2001, p. 80).

La notion de poésie fait donc débat entre les théoriciens. Dans ce travail, nous avons choisi de considérer qu'un texte est poétique lorsqu'il est construit avec la volonté de créer un rythme et du sens. On ne peut donc pas se limiter aux textes écrits en vers, car la poésie concerne également certains textes en prose. Il nous a aussi paru plus légitime d'étendre notre recherche à trois formes de la poésie au sens large, à savoir la chanson, le rap et le slam.

1.1.1. La « chanson », le « rap » et le « slam »

Ce mémoire s'intéresse donc aussi à ces trois formes, car elles présentent un lien étroit avec la poésie. Tout d'abord, pendant longtemps, la chanson a pu être confondue avec la poésie (Ferniot, 2017, p. 30). En effet, cette dernière ne peut-elle pas être chantée ?

Nous pouvons citer l'exemple de la poésie lyrique, dont le nom rappelle l'instrument de musique (la lyre) qui en soutenait l'inspiration (Gillain et Vrydaghs, 2017, p. 73). Sur cet aspect, la notion de poésie se rapproche de celle de la chanson. Mais peu à peu, dans les divers genres, la musique et la poésie se sont séparées l'une de l'autre, pour ne plus se rencontrer qu'accidentellement (Ferniot, 2017, p. 30). Par exemple, une ode ou une élégie peuvent être mises en musique (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL], 2005).

Le rap, quant à lui, par sa définition et donc, par sa forme, est toujours lié à la poésie. Il combine écriture et performance orale, la musicalité est ainsi essentielle (Tyszler, 2009). Étymologiquement, le rap provient des expressions « Rythm and Poetry » et « Rock Against Police » (Tyszler, 2009, p. 16). Apparue dans les années 1970 aux États-Unis, il s'agit d'un style de musique « fondé sur la récitation chantée de textes souvent révoltés et radicaux, scandés sur un rythme répétitif et sur une trame musicale composite. » (Éveno, 1997, p. 855).

Nous ne pouvons séparer le slam du rap puisqu'il est un « cousin » de celui-ci (Tyszler, 2009, p. 17). Cependant, contrairement au rap, les rimes ne sont pas obligatoires et il n'y a pas de musique instrumentale, en tout cas pas nécessairement. C'est le slameur qui crée son rythme selon la récitation du texte qu'il fait. Il emprunte également à la chanson la musicalité des vers et des assonances (Tyszler, 2009, p. 17).

Historiquement, le slam signifie « claquer » en anglais. Il apparaît à Chicago en 1980 et fait son entrée en Belgique en 2001. Initialement, il était nommé « Spoken and word », mais aujourd'hui, on parle de poésie urbaine, orale, déclamée dans des espaces de natures diverses (un restaurant, un bar, un théâtre, un restaurant, un club étudiant, etc.). Le slam appartient donc au champ de la poésie et se caractérise par le fait que le poème est récité sur scène (Lempen, 2016, pp. 114-115). On va retrouver une liberté formelle, l'objectif étant de toucher un public éloigné de la culture savante. Effectivement, Marc Smith, créateur du slam, désirait rendre plus accessible la poésie (Lempen, 2016, p. 115).

L'intégration au sein de ce mémoire de ces trois formes a pour objectif d'étendre notre champ d'étude et de ne pas se focaliser uniquement sur la poésie classique. Le parti pris de ce travail a donc été d'associer la poésie à la chanson, au slam ainsi qu'au rap. Ainsi,

ces appellations seront utilisées dans la suite de notre réflexion, même s'il convient de garder à l'esprit que la frontière entre ces différentes formes est en réalité bien plus complexe.

1.1.2. La poésie belge

Si l'on ajoute l'adjectif « belge » au terme « poésie », le tout se complexifie davantage. En effet, les lettres belges de langue française ne sont pas les plus faciles d'accès (purisme, aventurisme, repli sur l'expression régionale, néologismes, etc.). Selon Françoise Chatelain, ces dernières ne peuvent être délimitées à l'aide de concepts flous comme « communauté de culture et d'évidence » (2014, p. 242). La littérature francophone de Belgique est également un « objet perpétuellement problématique et problématisé, c'est-à-dire toujours discuté, elle n'apparaît jamais comme un objet naturel et évident (...). Elle permet d'analyser les phénomènes littéraires avec des angles de vue que les autres littératures n'ouvrent pas forcément. » (2014, p. 268).

La littérature francophone de Belgique, et plus particulièrement, la poésie belge ont toujours été écrasées par la littérature française. De plus, notre formation nous pousse à nous tourner vers la France et Paris et à « négliger la production belge » (Denis, 2019). Pour preuve, si l'Université de Liège propose un cours obligatoire sur les lettres belges de langue française², le cours sur la poésie belge³ est laissé au choix. Dès lors, nous sommes en droit de nous demander quels sont les professeurs qui maîtrisent réellement tous les aspects de notre culture. Il est important de souligner qu'étudier cette littérature ne signifie pas faire acte de patriotisme. Il s'agit plutôt de s'interroger sur l'identité des habitants de ce pays, sur les mécanismes culturels afin de comprendre pourquoi les écrivains belges sont moins valorisés que les écrivains français (Denis, 2019).

Dans le cadre de ce travail, nous privilégierons l'appellation « littérature francophone de Belgique ». Certes, « francophone » désigne tous les pays non français où le français est en usage (idée de francophonie). L'appellation « Belgique » est elle-même

² En bac 3, un cours d'*Histoire approfondie des littératures francophones et spécialement de la littérature belge* est obligatoire à l'Université de Liège.

³ En master 1 ou 2, un cours d'*Histoire de la poésie francophone de Belgique* peut être choisi à l'Université de Liège.

problématique ; qu’entend-on par Belgique ? La Wallonie ? Bruxelles ? (Denis, 2019). Nous prendrons en compte l’étendue du territoire belge, mais l’adjectif « belge » fait référence aux œuvres écrites en français par des écrivains d’origine flamande et wallonne. Nous parlerons également de « lettres belges de langue française » ou de « littérature minoritaire ». Cette dernière fait référence aux littératures de moindre renommée qui existent en dehors des grands centres (Belgique, Suisse romande, Québec...). La formule « littérature française », quant à elle, renverra aux œuvres écrites par des auteurs de nationalité française.

2. La pratique de la littérature francophone de Belgique au sein du cours de français

2.1. État des lieux

Dans cette seconde partie, nous tenterons d’établir un état de l’art qui consiste en une synthèse des différentes enquêtes menées précédemment. Au sein de ce travail, nous tâcherons de prendre appui sur ces dernières afin d’étudier la situation actuelle et d’observer l’évolution dans le temps de l’enseignement de la littérature francophone de Belgique.

Les recherches ne s’étendront pas au-delà des années 1990, car c’est durant ces années qu’apparaissent des réformes, dont les référentiels communs⁴ qui fixent « les résultats à atteindre aux points clés du parcours scolaire. » (Lafontaine, 2020, p. 19). C’est également à cette époque que revient la question de l’enseignement de la littérature francophone de Belgique. En effet, la conjonction de l’évolution institutionnelle de la Belgique et d’« Europalia 1980⁵ » va créer un bouleversement et ce, même dans le milieu scolaire. Ainsi, on va voir l’association entre la Communauté française et des ASBL comme la « Promotion des lettres belges ». Au demeurant, en 1990, 25 % des enseignants intègrent les lettres belges de langue française à leur programme (Chatelain,

⁴ Voir le deuxième chapitre (point 1.1.).

⁵ Il s’agit d’un festival international qui a été créé en 1969 à Bruxelles. L’objectif est de célébrer le patrimoine culturel d’un pays invité (Europalia Arts Festival, s.d.).

2014, p. 186). Il nous a donc paru plus judicieux de commencer notre enquête à partir de ces années-là.

2.1.1. L'enseignement de la littérature francophone de Belgique

Depuis les années 1990, la question qui émerge est la place de l'enseignement de la littérature francophone de Belgique dans les classes de français. « Où en est-on ? Où va-t-on ? » (Beckers *et al.*, 2001, pp. 10-27). Au printemps 2000, lors d'une table ronde dirigée par Jean-Louis Dufays, certains ont tenté de trouver des réponses à ces questions : Beckers, Dela Rue, Delcord, Lefebvre, Legros, Quaghebeur et Vandenscrik. Plusieurs d'entre eux ont mis en avant le fait qu'une pédagogie visant à développer des compétences pouvait entraver l'introduction de l'enseignement des lettres belges de langue française en classe. Au demeurant, cette même pédagogie insiste sur le fait qu'il faut ancrer les apprentissages dans des situations qui ont « du sens » pour l'élève, dans des « savoirs de proximité » et des « pratiques sociales de référence » (Beckers *et al.*, 2001). Cette littérature devient donc un objet de savoir privilégié qui serait le moteur des compétences communicationnelles telles que la lecture, l'écriture et l'écoute. Cette culture locale susciterait des discussions entre les élèves et l'enseignant sur des réalités qui leur seraient proches et qui participeraient au paysage socioculturel dans lequel l'élève vit (Dufays, 2001, p. 8). Par ailleurs, les études menées par ces auteurs ont montré qu'Émile Verhaeren est le poète le plus étudié, après Charles Baudelaire et à égalité avec Victor Hugo. Henri Michaux est également l'un des auteurs belges les plus analysés (Beckers *et al.*, 2001, p. 11). De plus, certains montrent que la volonté d'introduire la littérature francophone de Belgique est bien présente. Effectivement, les actions de la « Promotion des Lettres belges », le Prix des Lycéens, les collections « Espace Nord » et « Passé-Présent », les cours obligatoires de littérature francophone de Belgique en Romanes à Liège et à Louvain ou des revues telle que *Textyles* ont des effets positifs. Toutefois, « il reste encore beaucoup à faire. » (Beckers *et al.*, 2001, p. 13).

En 2001, Jean-Maurice Rosier a mené sa propre enquête auprès des élèves. Les études dirigées précédemment évoquent les mêmes noms, à savoir Simenon, Ray, Nothomb et Fonteneau (Rosier, 2001, p. 52). Rosier a donné plusieurs documents incitatifs aux

élèves comme des instruments et des outils destinés à faire découvrir une problématique. Dans un premier temps, ces derniers sont étonnés des propos méprisants sur la Belgique. Plusieurs aspects sont mis en avant par les jeunes, notamment l'opposition entre Paris et la Belgique, notre identité ou les singularités du champ littéraire francophone de Belgique. Par ailleurs, les élèves sont d'une part réticents face aux « écrivains adeptes du légitime et de l'hypercorrection langagière, pas davantage au folklore et à l'identité formelle. » (p. 55). D'autre part, ils aiment particulièrement les grands sujets tel que l'engagement qui passe du local à l'universel. Pour conclure, l'auteur de l'article souligne l'intérêt d'étudier la littérature francophone de Belgique, mais aussi la difficulté qui en est le corollaire. Son expérience met en lumière certains manques patents dans ce domaine (p. 55).

En 2016, Françoise Chatelain et Tanguy Habrand mènent une enquête sur l'enseignement de la littérature francophone de Belgique dans les classes de français (*Prof*, n° 30). Celle-ci expose les résultats des questions suivantes : quelle est la place accordée aujourd'hui à la lecture des auteurs belges dans l'enseignement du secondaire ? Quels sont les auteurs les plus lus ? Suivant quelle(s) logique(s) d'enseignement-apprentissage ? Comment cela se réalise-t-il concrètement ?

Les auteurs du patrimoine les plus lus sont Maeterlinck, Rodenbach, Verhaeren, De Coster et Lemonnier. Ensuite viennent Ghelderode, Gevers, Bourdouxhe, Baillon et Ray. Parmi les contemporains, ce sont Job, Nothomb et Ancion qui sont à l'honneur. Enfin, Gunzig, Harpman, Bauchau, Adamek, les auteurs des Prix des lycéens et Abel (*Prof*, n°30, 2016, p. 18). Par ailleurs, les « textes patrimoniaux sont lus en classe, ils sont immédiatement analysés en référence aux grands courants littéraires identifiés par l'historiographie française. Or pour bien comprendre les enjeux auxquels étaient confrontés des écrivains comme Lemonnier, Maeterlinck, Rodenbach et autres, il faudrait faire place à la découverte du contexte de production de leurs œuvres. » (Gillain, 2017, p. 20). À la question « pourquoi lire les auteurs belges ? », Jean-Louis Dufays et les enseignants mettent en avant trois raisons (*Prof*, n°30, 2016, p. 17). La première est la « proximité », car un décor connu faciliterait le processus de lecture. La seconde raison permettrait de construire un lien social et culturel ; notons enfin une dimension

pratique, car les auteurs belges contemporains peuvent se déplacer dans les écoles et échanger avec les élèves sur leur pratique et leur métier (p. 17).

Enseigner la littérature francophone de Belgique nécessite donc que soient pris en compte, comme le rappellent Jean-Paul Laurent et Georges Legros (1983), « la spécificité du public, ses rapports privilégiés avec la « culture locale », le sens particulier qu'il peut y avoir à élucider ceux-ci, voire à y intervenir activement. » (cités par Canvat, 2001, p. 80).

Les réponses apportées par cette enquête montrent que la situation n'a pas évolué depuis la publication d'un numéro consacré à la même problématique par Jean-Louis Dufays dans la revue *Textyles*. Ainsi, depuis de nombreuses années, ce sont « les mêmes débats, les mêmes promesses, les mêmes observations, les mêmes questions qui reviennent. » (Gillain, 2017, p. 17). La littérature francophone de Belgique n'est pas une priorité, car on laisse une grande place à la littérature française. Cependant, Dufays ajoute les noms de Michaux et de Simenon, mais ils ne sont pas considérés comme des Belges (Dufays, 1999, p. 151). En effet, les *Instructions officielles destinées au Lycée de 1987* invitaient les enseignants à étudier des textes écrits en français par des « auteurs étrangers » (Dufays, 1999, p. 172). Contrairement à l'enquête de 2016, l'auteur évoque l'existence d'un complément du manuel « Lagarde & Michard » paru dans les années 1960 par Robert Guiette : *Écrivains français de Belgique au XIX^e siècle*⁶. Il mérite une mention à part, car ce dernier se consacre entièrement aux lettres belges de langue française. Dufays met en évidence la valorisation spécifique que le manuel fait de la littérature francophone de Belgique. Il est un signe clair de l'intérêt porté à la production littéraire nationale même si, à l'époque, les autres manuels se mettent à la marginaliser.

2.1.2. Le cas particulier de la poésie belge

Bien que la Belgique soit le pays du monde qui compte le plus de poètes au kilomètre carré (Canvat, 2001, p. 79), rares sont les élèves qui en connaissent un grand nombre en sortant du secondaire. En 1991, une enquête du centre d'étude et de documentation pour l'enseignement du français [Cedocef] avait été menée sur l'enseignement de la poésie

⁶ Voir le troisième chapitre (point 2.1.A.).

au troisième degré. Les résultats de cette dernière montrent la place qu'occupent les poètes belges au sein des classes. Parmi les auteurs les moins souvent ignorés par l'école, nous retrouvons Verhaeren et Michaux aux côtés de grands poètes français tels que Baudelaire, Hugo ou bien Apollinaire. De plus, cette étude fait également apparaître une liste d'auteurs les plus étudiés en détail : Baudelaire (80 %), Verhaeren (70 %), Hugo (69 %), Vigny (59 %), Lamartine (59 %), Ponge (47 %), Michaux (44 %), Du Bellay (42 %), Apollinaire (41 %) et Malherbe (39 %) (Legros, Monballin, Van der Brempt, 1991, p. 12). Bien que ces listes soient particulièrement françaises, nous pouvons remarquer que certains poètes belges tiennent tête à de grands poètes français. Leur présence peut témoigner de l'importance accordée à certains écrivains belges et à leur étude.

Par ailleurs, un grand nombre d'élèves connaissent très peu la poésie belge. Le centre a interrogé 520 élèves sortant du secondaire. La majorité d'entre eux n'ont jamais entendu parler de Norge (252), de Chavée (387), de Van Lerberghe (438), de Elskamp (445), de Hellens (463) et de Thiry (477). Nous remarquons toutefois que Verhaeren, Michaux et Maeterlinck principalement sont connus des élèves (Legros, Monballin, Van der Brempt, 1991, pp. 22-23).

2.1.3. La présence des auteurs belges dans les manuels scolaires et les anthologies

Sur la période 1920-1990, différentes enquêtes ont été réalisées sur la littérature francophone de Belgique dans les anthologies et les manuels scolaires belges et français (Dufays, 1999). Cependant, nous avons décidé de considérer une seule analyse (1983), car il s'agit de la seule étude belge à laquelle nous avons eu accès. Bien que cette dernière dépasse le cadre de ce travail, il s'agit de la recherche la plus récente sur notre sujet. Depuis les années 1980, aucune investigation sur la présence des auteurs belges des anthologies et/ou des manuels n'a été réalisée.

C'est donc en 1983 que le Cedocef publie une enquête sur septante manuels belges et français (cité par Dufays, 1999, p. 151). L'étude conclut qu'une quinzaine d'ouvrages ne citaient pas un seul écrivain belge. Néanmoins, pour le reste, ce sont toujours les

mêmes auteurs belges, les plus connus, pour la plupart des poètes, souvent d'origine flamande et de la fin du XIX^e siècle qui sont retenus : Verhaeren, Maeterlinck, De Coster, Rodenbach, Van Lerberghe, Ghelderode, Carême, Crommelynck, Michaux et Elskamp (Dufays, 1999, p. 151). Par ailleurs, les auteurs de l'enquête affirment que les manuels belges sont moins utilisés dans les écoles belges que les manuels français dans les écoles françaises.

2.2. Conclusion

Durant ces dernières années, nous avons vu que l'école place l'enseignement de la littérature nationale dans une situation contradictoire. D'une part, la pédagogie par compétences ne favorise pas l'introduction de ces connaissances dans le cursus scolaire. Au sein des programmes et des manuels, la place accordée aux lettres belges de langue française est marginale par rapport aux auteurs français. De plus, la majorité des élèves ne connaissent que très peu les poètes belges. Ces constations ne cessent de surprendre, d'autant plus que la volonté d'introduire les écrivains belges au sein des classes semble bien présente. D'autre part, les lettres belges de langue française deviennent un objet de savoir privilégié. Certes, des ouvertures sont apparues, au début des années 2000, et les enseignants qui le souhaitaient disposaient de plusieurs moyens pour intégrer la littérature francophone de Belgique (revues, collections...).

Nous avons pu également constater que les auteurs les plus représentés sont les classiques : Verhaeren, Maeterlinck, Rodenbach, De Coster et Lemonnier... Néanmoins, face à ces figures de proue, les écrivains des générations suivantes ont réussi à percer (Simenon, Michaux...).

Ces études ont permis de faire apparaître la question d'une « présence-absence » (Dufays, 1999) de la poésie belge et, de manière plus générale, de la littérature francophone de Belgique dans le cours de français durant ces trente dernières années. En effet, si les écrivains belges ont une place secondaire face à la littérature française, ils bénéficient néanmoins de plusieurs mentions.

Ainsi, au sein de ce mémoire, nous tenterons de répondre à la question suivante : quelle place occupe la poésie belge à l'école et, le cas échéant, dans quelle proportion et dans quel but est-elle utilisée ? Cette démarche est particulièrement intéressante au regard du

fait qu'il importe d'initier les élèves à leur culture et à la lecture, ainsi qu'à l'analyse d'une diversité de textes. Nous avons dès lors choisi d'examiner dans le chapitre deux les occurrences des auteurs et des textes poétiques belges au sein du prescrit légal mais également la manière dont ils sont traités. Ce travail, soulignons-le, concernera dans une moindre mesure les pratiques d'enseignement de cette littérature. Il a pour ambition de faire le point sur la position, à l'heure actuelle, des écrivains belges au sein du cours de français.

CHAPITRE 2 : la poésie nationale dans les prescrits scolaires francophones de Belgique, de Suisse romande et du Québec (Canada) de la fin du XX^e siècle à nos jours

Ce chapitre a pour objet de souligner la place qu'occupe la poésie belge dans le degré supérieur de l'enseignement. Nous avons décidé de restreindre la recherche au 2^e et au 3^e degrés afin de pouvoir concentrer notre réflexion sur les référentiels et les programmes de notre future pratique et de limiter également les manuels scolaires⁷ à étudier. Le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB] sera mis en relation avec celui de deux autres régions francophones : la Suisse romande et le Québec. Les instructions officielles françaises ne nous intéressent pas dans le cadre de ce travail, car nous savons que la France met en avant sa propre littérature (Dufays, 2010, p. 21).

1. La place de la poésie nationale au sein du cours de français

1.1. En Belgique francophone

Durant ces dernières années, le prescrit légal belge n'a pas cessé d'évoluer. En effet, le référentiel en vigueur pour l'enseignement de transition (général et technique de transition) était jusqu'à peu celui publié en 1999. À partir de 2014, l'enseignement qualifiant (technique de qualification et professionnel) bénéficie d'un nouveau référentiel qui a pour titre *Compétences terminales – humanités professionnelles et techniques*. En 2018, un nouveau référentiel est publié pour la filière de transition. Il s'intitule *Compétences terminales et savoirs requis – humanités générales et technologiques* et sera adopté par tous en septembre 2021.

Ces référentiels présentent les différentes sources sur lesquelles nous allons nous appuyer dans cette section. Par ailleurs, nous examinerons également les programmes existants des 2^e et 3^e degrés publiés par les deux grands réseaux : la Fédération de l'Enseignement secondaire Catholique [FESeC] et la Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement [WBE]. L'objectif est d'observer la place donnée à la poésie belge dans

⁷ Voir le troisième chapitre.

les instructions officielles ainsi que de mettre en évidence les différences et les similitudes qui existent entre les filières.

1.1.1. Le référentiel de 1999

Le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis* publié en 1999 s'organise autour de l'apprentissage de trois macro-compétences (lire, écrire, parler-écouter) ainsi que de savoirs disciplinaires (littéraires, artistiques et culturels). Le prescrit légal développe les trois macro-compétences tout en mettant l'accent sur l'importance de privilégier différentes cultures, notamment les lettres belges de langue française :

Le fait que sont ici privilégiées des références culturelles françaises, belges et européennes ne doit surtout pas empêcher les professeurs d'éveiller leurs élèves à la culture littéraire et artistique du monde entier. S'il est normal que les jeunes apprennent en priorité les stéréotypes et les textes fondateurs du lieu où ils vivent, il est essentiel, à l'heure de la société multiculturelle, qu'ils aient également une ouverture sur les autres cultures, en particulier celles liées aux peuples d'Europe et à l'immigration (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 1999, p. 17).

Bien que notre culture locale soit mise en valeur à côté de la culture mondiale, il y a peu de références aux auteurs belges. Dès lors, il est important de se pencher sur la liste non exhaustive et non obligatoire⁸ à étudier au cours du degré supérieur. Les formules souples comme « La légende d'Ulenspiegel et la soif de liberté » qui font intervenir des noms d'auteurs, des thèmes, des courants, des genres, des traits, des mythes ou des personnages en mélangeant deux ou trois éléments, « montrent un souci de ne pas systématiser les savoirs, de s'en tenir à l'essentiel, de donner du jeu » (Dufays, 2010, p. 24).

En ce qui concerne l'origine des auteurs, nous remarquons 66 francophones et 17 non-francophones. Parmi les francophones, 48 Français, 13 Belges, 1 Suisse et 1 Québécoise, 2 Africains et 1 Antillais⁹ (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 1999, pp. 20-22). Au sein des écrivains belges, nous retrouvons : Maeterlinck, Verhaeren, Rodenbach, Ghelderode, Michaux, Magritte, Chavée, Norge, Crommelynck, Yourcenar,

⁸ Cette liste est consultable en annexe A au point 1.

⁹ Lorsque nous recenserons le nombre de poètes ou les termes « poésie », « chanson », « rap », « slam » au sein du prescrit légal et des outils pédagogiques, nous noterons les numéros en chiffres par un souci de clarté et de logique.

De Coster¹⁰ ainsi que Simenon (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 1999, pp. 20-22). Ajoutons que les genres littéraires sont répartis entre le roman, le théâtre et la poésie. Nous remarquons donc l'attention importante dévolue à la poésie au sein du cours de français. Cette inclusion pragmatique apparaît également dans les différentes compétences. En effet, ce savoir n'est présent que pour sensibiliser les élèves. Il est affecté du « S » qui indique que les connaissances ne sont pas à certifier (Ministère de la Communauté française, 1999, p. 23). Nous observons que les seuls savoirs littéraires qui font l'objet d'une certification sont les « grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui » (Dumortier, 2001, pp. 14-15) :

Tableau 1 - Les dix courants

	1 ^{er} D.	Term.
• L'humanisme et l'émancipation de l'esprit		C
• Le baroque et son foisonnement.		C
• Le classicisme et l'ordonnement de l'univers.		C
• Les Lumières et l'émancipation de la raison.		C
• Le romantisme, le sentiment de la nature et l'exaltation du moi.		C
• La modernité et la quête de l'originalité.		C
• Le réalisme et la reconstruction du réel.		C
• Le symbolisme et ses correspondances.		C
• Le surréalisme, ses fantasmes et ses provocations.		C
• La culture contemporaine, ses expériences et ses contradictions.		C

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 1999, p. 18

Le nombre de références à l'art poétique témoigne également de cette « absence » : le terme « poésie belge » n'est pas mentionné tandis que le terme « poésie » apparaît une fois (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 1999, p. 21). Par ailleurs, le référentiel cite trois occurrences de l'adjectif « belge ». Effectivement, ce dernier est attaché à de grands courants tels que le symbolisme et le surréalisme. Mais rien ne confirme que les enseignants analysent, travaillent les auteurs belges lorsqu'ils étudient ces mouvements¹¹.

1.1.1.1. Les programmes de l'enseignement de transition

Afin d'évaluer au mieux la présence de la poésie belge et, de manière plus générale, de la littérature francophone de Belgique au degré supérieur du secondaire, il convient

¹⁰ Ce dernier est mentionné de manière implicite à travers son œuvre *La légende d'Ulenspiegel* (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 1999, p. 21).

¹¹ Nous tenterons de répondre à cette question au chapitre quatre.

d'examiner également les programmes qui sont parus suite à la publication du référentiel de 1999.

A. La FESeC

Les programmes de la FESeC contiennent une partie des finalités de l'enseignement du français, un guide pour la lecture du programme, une partie sur les principes méthodologiques ainsi qu'un chapitre portant sur les six compétences d'intégration. Ces dernières sont exposées sous forme de fiches numérotées auxquelles nous ferons couramment référence tout au long de cette partie du travail. Chaque fiche recense « une série d'objets à écrire, lire, écouter, produire, à voir ou bien qui suscitent de la réflexion. Ils sont accompagnés de méthodes, contextes et conseils qui leur donnent du sens » (FESeC, 2000, 2002).

Au 2^e degré

Le programme du deuxième degré met en avant la poésie à travers deux fiches de compétences. La première concerne la lecture du texte littéraire (fiche 4). La compétence évoquée consiste à « comprendre et interpréter un texte littéraire, porter une appréciation personnelle sur le texte et faire part de sa lecture par divers moyens d'expression » (FESeC, 2002, p. 28). Le « prescrit minimal » impose la poésie romantique en quatrième secondaire. Le texte poétique amène l'élève à mobiliser des ressources variées telles que des connaissances sur le vers, la strophe, le refrain, le couplet, les rimes, les figures de style, les caractéristiques des genres choisis, les notions relatives à la mise en voix et à la musique. Parmi les tâches, le programme propose de faire préparer aux élèves un récital de poèmes illustrant une esthétique. Ainsi, les élèves doivent s'entraîner à lire à voix haute des poèmes qu'ils peuvent accompagner de plusieurs illustrations, ce qui renvoie à la fiche 3 consacrée à l'oralité.

La fiche 6, quant à elle, évoque de manière implicite la poésie (FESeC, 2002, p. 34). En effet, le texte poétique peut très bien répondre à la demande des objets de réflexion qui portent sur « l'exploration de possibilités offertes par la langue pour produire un effet de sens » (FESeC, 2002, p. 34). Les activités proposées mettent en avant la lecture de courts textes littéraires construits à partir de jeux langagiers. De nouveau, les textes

poétiques se prêtent tout particulièrement à ce type d'approche, mais ils ne sont pas nommés par le programme.

Nous avons identifié trois occurrences du terme « poésie » ainsi que de ses dérivés (« poème » et « poétique ») tandis que la « chanson », le « slam » et le « rap » n'apparaissent pas.

Le programme met aussi en évidence l'importance d'introduire « à côté des textes de la littérature française de France et de Belgique, des textes de la francophonie, des textes de la littérature migrante ainsi que des textes qui mettent en jeu l'immigration ou le sentiment d'étrangeté culturelle. » (FESeC, 2002, p. 17). L'instauration de littératures minoritaires par rapport à la France n'apparaît pas dans tous les programmes, mais il est intéressant de le mentionner afin de montrer la volonté d'intégrer également des textes étrangers. Néanmoins, cette indication ne semble pas être valorisée par le reste du programme puisque c'est la seule fois où ce dernier mentionne la littérature francophone de Belgique. Effectivement, aucun auteur belge n'est évoqué, ne fût-ce qu'à titre d'exemple.

Au 3^e degré

Le *Programme – Humanités générales et technologiques. Français. 3^e degré* n'évoque la poésie qu'à travers deux fiches : la 5^e et la 6^e. La première concerne la compétence de lecture et elle précise :

Dans une situation-problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de signification, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix) (FESeC, 2000, p. 26).

L'interprétation est nuancée par rapport au 2^e degré, c'est-à-dire que les élèves sont désormais invités à construire des réseaux de signification pour répondre à des questions que susciterait le texte. La poésie, quant à elle, est présentée dans les objets à lire. Le « prescrit minimal » invite les élèves à lire un recueil de poèmes. Ce point est particulièrement intéressant, car le programme va au-delà du texte pour étudier un recueil. Ensuite, en ce qui concerne les auteurs à aborder, le programme renvoie au

référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français* de 1999. Une part de liberté est donc laissée à l'enseignant, mais le risque est d'offrir un bagage culturel différent aux élèves. Il s'agit d'une conséquence qui a déjà été mentionnée par Georges Legros dans son article « Quelle place pour la didactique de la littérature ? » (2015). Effectivement, une réduction des références culturelles communes a été remarquée et soulignée dans les années 1990 (Legros, 2015, p. 38). L'école construit son propre corpus et place comme objectifs premiers la lecture et le développement du goût ainsi que l'accessibilité de l'œuvre (Legros, 2015, p. 41). Cette dernière doit pouvoir être lue par les élèves, mais aussi « commentée par le professeur dans la perspective qu'il a adoptée » (Legros, 2015, p. 41). Mais, à nouveau, le prescrit légal ne contribue que peu à ce que les enseignants abordent des poètes ou des poèmes belges.

Le programme du 3^e degré impose uniquement de veiller à ce que les textes retenus soient « ouverts, problématiques, offrant des éléments potentiellement polysémiques et des indices diversement interprétables » (FESeC, 2000, p. 26). Dans les apprentissages en lecture, le document propose des ateliers d'écriture qui peuvent avoir pour objectif la rédaction de textes poétiques, premier exemple donné par la fiche 5. Parmi les contextes qui donnent du sens, le récital poétique est encouragé à partir de poèmes que les élèves auraient préalablement analysés et mémorisés.

La fiche 6 tient compte, pour sa part, de l'apprentissage de la notion de littérature. La poésie y apparaît à travers le point de vue de la littérature comme histoire des formes (la forme fixe du sonnet, l'art poétique). Cependant, la poésie est aussi concernée par tous les autres points de cette fiche, tels que : « la littérature comme production d'un auteur, comme patrimoine à transmettre, comme lieu de jeu avec les normes, comme réservoir de valeurs et d'idées, dans le champ des productions artistiques » (FESeC, 2000, p. 28). Parmi les contextes qui donnent du sens, le document précise que les élèves doivent créer quelques pages d'anthologie sur une œuvre, un auteur ou encore un courant. Cette anthologie peut concerner un poète ou un recueil.

Ce prescrit ne se distingue pas par rapport au référentiel. En effet, la poésie belge n'est pas mentionnée, pas plus que les termes « chanson », « rap » et « slam ». Cependant, l'adjectif « belge » apparaît 2 fois. Dans un premier temps, nous remarquons que le programme indique que l'approche interculturelle implique « la compréhension des

comportements et des valeurs des Belges francophones » (FESeC, 2000, p. 17). Or, aucune activité proposée au sein du programme ne met en avant cet argument. Dans un second temps, les élèves peuvent réaliser « l'audioguide d'une exposition invitée ou organisée à l'école ; par exemple, les expositions de la Promotion des lettres belges » (FESeC, 2000, p. 22). La mise en pratique de cette activité peut favoriser l'insertion de la culture locale au sein des classes du français. Ainsi, elle suppose l'exposition d'œuvres d'auteurs belges et donc, la volonté d'introduire notre culture locale. Mais, encore faut-il que les écoles organisent ces excursions.

B. WBE

Les programmes WBE sont divisés par degré : la première partie concerne le 2^e degré et la seconde, le 3^e degré. Chacune est divisée par les trois macro-compétences du référentiel, à savoir « Lire », « Écrire », « Écouter-Parler ». Le document se conclut par des exemples de tâches-problèmes réalisables dans le degré supérieur.

Au 2^e degré

La poésie est présente dans deux macro-compétences du référentiel de 1999. La première concerne le texte poétique en lecture. La compétence évoquée consiste à « reconnaître et apprécier les moyens mis en œuvre par un auteur pour provoquer sur le lecteur un effet esthétique relatif à l'usage de la langue » (Ministère de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2000, p. 18). Le texte poétique amène l'élève à mobiliser des savoirs requis tels que les jeux phoniques, grammaticaux et syntaxiques, lexicaux et rythmiques. Ce titre semble ne s'intéresser qu'aux textes poétiques et n'évoque en rien l'oralité de la poésie. Afin que les enseignants puissent travailler la poésie sous ses différents aspects, le document met à disposition une « définition » :

Tableau 2 - le texte poétique

1.2. Le texte poétique

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Modifier un texte existant ou rédiger un texte original en <ul style="list-style-type: none"> • jouant avec les homophones, • créant des rimes, des allitérations, • renouvelant des expressions stéréotypées, • jouant avec la polysémie, • créant des néologismes. ♦ (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Les jeux phoniques (rime, assonance, allitération, homophones...). ♦ Les jeux lexicaux (entre autres : champs lexicaux, polysémie, connotations, comparaisons, métaphores, néologismes...). ♦ (...)

Ministère de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2000, p. 24

La macro-compétence « Écriture », quant à elle, a pour but d'introduire des textes dont l'intention est de divertir, d'informer et de persuader. La poésie se trouve inscrite dans le domaine du divertissement. En outre, nous retrouvons le même tableau cité ci-dessus qui présente le texte poétique dans la macro-compétence « Écriture ».

Dès le second degré, les enseignants sont invités à intégrer de nouvelles lectures. Ainsi, les élèves découvrent des romans contemporains, jouent avec les mots ou écoutent des poèmes (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2000, p. 13).

Le nombre de références à l'activité poétique coïncide avec ce que nous venons d'expliquer. Effectivement, le terme « poésie » et ses dérivés (« poème », « poétique ») apparaissent trois fois. La « chanson » est mentionnée 1 fois tandis que le « slam » et le « rap » ne sont pas cités.

Bien que la poésie belge et de manière plus générale, la littérature francophone de Belgique ne semblent pas présentes, nous remarquons la volonté d'introduire notre littérature. En effet, le personnage célèbre de Charles De Coster, à savoir Thyl Ulenspiegel est mentionné :

Progressivement, on amènera les élèves à prendre conscience qu'il existe dans notre culture un fonds commun de personnages (Robinson Crusoé, Thyl Ulenspiegel...), de mythes (le bon sauvage, l'âge d'or...), de thèmes

(l'enfance malheureuse, l'amour éternel...) qui ont traversé le temps et les œuvres (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2000, p. 17).

Au 3^e degré

Le programme du 3^e degré ne cite la poésie qu'à l'occasion d'une brève explication :

Tableau 3 - la poésie

2. La poésie

♦ Repérer, dans un poème dont on ignore l'auteur, des critères d'identification qui permettent de l'apparenter à un courant littéraire et artistique, voire dans certains cas, identifier le poème lui-même.	♦ La « fonction poétique » à travers <ul style="list-style-type: none"> • les jeux phoniques (rimes, assonances, allitérations...), • les jeux grammaticaux et syntaxiques (inversion, symétrie, répétition de la même structure, répartition du singulier et du pluriel...), • les jeux lexicaux (parallélismes et oppositions, répétitions, personnifications, champs lexicaux, polysémie, connotations, comparaisons, métaphores...), • les jeux rythmiques (coupes, cadences, enjambements...).
♦ Déterminer le caractère novateur, voire transgressif, d'un texte poétique, par rapport aux stéréotypes dominants.	♦ Connaissances sur l'histoire littéraire.

Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2000, p. 39

Le corpus ne semble pas être au centre de l'attention, mais nous pouvons quand même le sous-entendre dans le syntagme « courant littéraire ». Ce dernier fait référence aux différents courants qui existent et peut donc très bien se référer au symbolisme, au surréalisme ou encore au réalisme, trois courants dans lesquels la Belgique s'est illustrée¹². Les élèves devront mobiliser les mêmes savoirs requis qu'au 2^e degré et avoir une connaissance sur l'histoire littéraire.

Plus loin, le texte poétique est à nouveau mentionné. Les professeurs seront chargés de développer la créativité des élèves en produisant différents textes poétiques, une amplification poétique ou un pastiche. Par ailleurs, l'écriture poétique n'a aucune visée certificative (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2000, p. 48).

¹² Nous tenterons de confirmer ou de contester cette idée au chapitre quatre.

Le programme de 2000 se conclut par différentes tâches problèmes qui permettent aux enseignants de créer des séquences. Parmi celles-ci, les professeurs peuvent « comparer des poèmes et des peintures « académiques » des années 1850-1880 (...) » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2000, p. 78). Le corpus proposé pour la poésie est le suivant : « des textes de Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Mallarmé, Corbière, des toiles de Delacroix, Rops, Courbet, Manet, Monet, Degas, Toulouse-Lautrec, etc. » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2000, p. 78). Bien que Rops soit le seul poète belge, il n'est pas improbable que les enseignants évoquent De Coster puisqu'il s'agit d'un poète qui s'est affirmé durant les années 1850-1880.

La littérature francophone de Belgique est mentionnée dans d'autres parties du programme. Dans un premier temps, les enseignants peuvent utiliser des courants tels que le réalisme pour étudier des auteurs belges comme Lemonnier (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2000, p. 36). Ensuite, les élèves de cinquième secondaire doivent lire un livre d'un « écrivain belge d'expression française » qui peut être choisi dans une liste indicative¹³ (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2000, pp. 37-38). Cette dernière est composée de 21 auteurs belges dont un poète : Henri Michaux. Par ailleurs, le programme propose des écrivains différents de ceux mentionnés dans le référentiel tels qu'André Baillon ou Amélie Nothomb. Enfin, nous constatons que, en trois ans, une seule lecture belge est obligatoire.

La quasi-absence de notre littérature locale peut s'expliquer par le fait qu'il ne s'agit pas de l'objectif premier du programme :

Ce que l'on vise, au troisième degré, ce n'est pas l'acquisition d'un bagage littéraire exhaustif (avoir lu tous les chefs d'œuvre de la littérature du moyen âge à nos jours), mais bien

- le développement des aptitudes à lire tous les types de textes,
- l'installation d'un savoir-être qui permette à l'adolescent de se découvrir, de réfléchir sur lui-même et sur les différentes attitudes face à l'existence (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2000, p. 33).

¹³ Cette liste est consultable en annexe A au point 2.

1.1.2. La circulaire de 2014

En 2014, une circulaire (n°4751) intitulée « Enseignement de la littérature belge francophone » désirait introduire la littérature belge francophone dans l'enseignement. « Or quels sont les professeurs qui en ont véritablement entendu parler comme d'un texte de loi et à appliquer ? » (Gillain, 2017, p. 19). Cette circulaire est « un signe de détresse » plutôt qu'une véritable réforme. En effet, nous ne trouvons « rien qui n'ait déjà été énoncé auparavant. » (Gillain, 2017, p. 19). Les recommandations que mettent en avant les auteurs n'apprennent rien de nouveau :

Il nous paraît souhaitable de :

- souligner la nécessité d'étudier la littérature en tenant compte de son ancrage historique, géographique, social et fonctionnel (les « fonctions » et « usages » de la littérature) : la littérature ne peut se résumer à l'étude d'une succession de courants désincarnés ;
- mettre en place quelques balises claires et précises ;
- et surtout construire les savoirs de référence (en tant que ressources pour l'exercice des compétences) en tenant compte de la position spécifique des élèves en tant qu'ils sont de jeunes citoyens belges francophones (Circulaire, 2014, p. 2).

Le dernier point est essentiel, car il nous permet de nous rendre compte qu'il est important de tenir compte du fait que les élèves qui sont en face de nous, soient des Belges francophones. Ils connaissent donc certaines choses, ont certaines idées que nous ne pouvons ignorer. Le jeune doit être placé au centre des préoccupations.

Ces propositions abstraites sont accompagnées d'une liste de courants, de mouvements, de genres et d'auteurs à faire découvrir aux élèves. Bien que cette dernière soit riche et variée, il nous paraît compliqué de les intégrer en classe au vu des compétences à certifier prioritairement :

- Le romantisme national (Weustenraad, Potvin, Moke,...)
- Le réalisme (De Coster, Caroline Gravière...)
- Le symbolisme (Maeterlinck, Verhaeren, Rodenbach, Van Lerberghe)
- Le naturalisme (Georges Eekhoud, Camille Lemonnier,...)
- La littérature ouvrière ou prolétarienne (Constant Malva,...)

- Le surréalisme (Nougé, Lecomte, Goemans, Scutenaire, Magritte, Dumont,...) et la « Belgique sauvage »
- Les usages du roman (Baillon, Plisnier, Rolin, Muno, Harpman, Emmanuel, Malinconi, Toussaint, etc.)
- L'expérimentation théâtrale (Crommelynck, Ghelderode, Louvet, Piemme,...)
- Le réalisme magique (Franz Hellens, Paul Willems,...)
- Le fantastique (Jean Ray, Thomas Owen,...)
- Le roman policier (Simenon, Steeman,...)
- La bande dessinée (apport pionnier des années 30 : Hergé et Jijé ; des auteurs de la ligne claire comme E.P. Jacobs, A. Franquin, Degotte, Morris, R. Macherot, M. Tillieux, Peyo,... ; l'œuvre d'auteurs du dernier tiers du XXème siècle tels D. Comes, J.-Cl. Servais, Fr. Schuiten, R. Huisman et pour leur travail scénaristique, des auteurs tels J.-M. Charlier, J. Dufaux, J. Van Hamme) (Circulaire, 2014, p. 4).

Lorsque les professeurs enseignent cette littérature, ils sont invités à s'appuyer sur des actions menées « par les institutions publiques du Ministère de la Culture » (Circulaire, 2014, p. 4). Par exemple, la « Fureur de lire », le « Prix des Lycéens », la « Promotion des lettres belges », la collection « Espace Nord » (Circulaire, 2014, p. 4).

1.1.3. Le référentiel de 2014

De nombreux changements apparaissent au sein du cours de français suite à l'émergence d'un nouveau référentiel en 2014. Les objectifs (intégration, émancipation) sont poursuivis au travers de sept Unités d'Acquis d'Apprentissage [UAA] : « Justifier, expliciter » (UAA 0), « Rechercher l'information » (UAA 1), « Réduire, résumer, synthétiser » (UAA 2), « Défendre une opinion par écrit » (UAA 3), « Défendre oralement une opinion et négocier » (UAA 4), « S'inscrire dans une œuvre culturelle » (UAA 5) et « Relater et partager des expériences culturelles » (UAA 6).

Bien que le référentiel du qualifiant propose de nombreux changements dans le cours de français, il ne présente aucun savoir. Par ailleurs, d'une part, l'UAA 5 propose de travailler sur un texte poétique ou sur une chanson et, d'autre part, l'UAA 6 se centre sur le texte poétique (Communauté Française Wallonie-Bruxelles, 2014). Il s'agit des

uniques mentions de la poésie (20 fois). Nous remarquons donc un espace affecté à la création poétique ainsi que l'importance à la réception des œuvres culturelles.

1.1.3.1. Les programmes de l'enseignement de qualification

A. La FESeC

En 2014, un nouveau programme de français destiné à l'enseignement de qualification apparaît. Ce dernier est proche du référentiel de 2014, qu'il intègre tout en l'explicitant et en opérant des choix de progression.

Aux 2^e et 3^e degrés

Le programme *Humanités professionnelles et technique de qualification* de 2014 ne mentionne pas la poésie belge. Par ailleurs, de manière plus générale, la littérature francophone de Belgique est présente dans les exemples de situations d'apprentissage. En effet, la tâche proposée pour la « réduction de texte » (UAA 2) se base sur une encyclopédie en ligne gratuite (*Made in Belgium*) qui présente des personnalités belges telles qu'Eddy Merckx, Léopold II, les frères Dardenne ou bien Benoît Lengelé (FESeC, 2014, p. 113).

Le cours de français « encourage une posture réflexive face à la langue, à la communication et aux tâches scolaires caractéristiques de la culture scolaire. » (FESeC, 2014, p. 17). Cette posture ne semble néanmoins pas considérée comme accessible à tous si l'on en croit l'avis d'un élève cité par le programme : « la poésie, c'est bon pour les poètes professionnels » (FESeC, 2014, p. 17). C'est l'unique mention du terme « poésie » au sein du programme.

B. WBE

En 2015, WBE publie un programme destiné aux élèves du qualifiant et du professionnel. Il met en avant les processus à mobiliser (connaître, appliquer, transférer) et les attendus en termes de productions tant pendant l'apprentissage que lors de l'évaluation.

Aux 2^e et 3^e degrés

Le programme *Humanités professionnelles et techniques* de 2015 tente de rompre avec le référentiel de 2014, qui ne présente aucun savoir. En effet, il consacre un chapitre à la littérature francophone de Belgique « La place de la littérature belge francophone et de la culture belge », qui est applicable au deuxième degré ainsi qu'au troisième degré (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2015, pp. 58-60). Les différentes raisons d'étudier cette littérature sont exposées : la première concerne la proximité de toutes les composantes du champ littéraire : auteurs, maisons d'édition, critique, etc. La deuxième met en avant la volonté d'instituer des références communes. Enfin, la troisième explique que son histoire, son espace, ses coutumes attestent « d'une expérience de vie qui n'est pas exactement celle des habitants des pays voisins » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2015, pp. 58-60).

En outre, le programme met en avant les courants, les mouvements ou les genres qui sont représentés en « Belgique francophone : le symbolisme, le naturalisme, l'expressionnisme, le surréalisme, le fantastique, le policier, la bande dessinée. » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2015, p. 59). De plus, plusieurs ressources institutionnelles sont évoquées : « Plaquettes éditées à l'occasion de la Fureur de Lire, Prix des Lycéens, Un écrivain en classe, La Collection Espace Nord » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2015, pp. 59-60). Ces dernières permettent d'aider les enseignants à introduire les lettres belges de langue française au sein de leur classe.

La poésie est aussi présente dans un des dispositifs proposés par le programme : « Composer un poème à partir de poèmes existants » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2015, pp. 95-97). À partir des UAA 0 et 5, les élèves travailleront la poésie. Ils seront capables de « lire un poème », « d'en manifester leur compréhension », « d'écrire un poème personnel en utilisant des éléments de poèmes sources » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2015, p. 95). Chaque enseignant peut utiliser le support qu'il désire : « poèmes en vers et/ou en prose », des « images », des « tableaux » ou bien des « photos » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2015, p. 95). Le document propose également une grille d'évaluation afin que les enseignants (mais aussi les élèves) sachent quels sont les objectifs à atteindre (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2015, p. 11). Le nombre d'occurrences renforce cette

impression : le terme « poésie » et ses dérivés (« poèmes », « poétiques ») sont mentionnés 78 fois tandis que la « chanson », le « slam » et le « rap » ne sont pas évoqués. Néanmoins, aucun exemple n'accompagne ces différentes tâches.

1.1.4. Le référentiel de 2018

Le référentiel de 2018 s'inscrit dans la lignée du référentiel de 2014, étant donné qu'il fonctionne également selon le système des UAA. Cependant, le nouveau référentiel mobilise des savoirs, c'est-à-dire des références linguistiques, culturelles et littéraires. Par exemple, l'étude des courants littéraires et artistiques.

Par rapport au référentiel de 1999, nous constatons un discours novateur sur la littérature francophone de Belgique :

La littérature et autres manifestations artistiques belges présentent un enjeu spécifique pour l'appropriation d'une culture commune en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par ailleurs, les littératures étrangères et autres manifestations artistiques étrangères, francophones ou non, trouvent également leur place dans le cours de français (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 60).

Les auteurs du référentiel (didacticiens, inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants...) constatent le réel enjeu des lettres belges de langue française afin de posséder une culture propre. Cependant, il s'agit de la seule mention de l'adjectif « belge » au sein du référentiel. Le document tente également de privilégier les littératures minoritaires francophones et étrangères. Ce discours est cependant contradictoire lorsque l'on sait que le référentiel ne donne aucun exemple belge, canadien, suisse, etc. De plus, le grand tableau des savoirs¹⁴ « concerne principalement, mais non exclusivement, la littérature française » (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 60). En effet, ce dernier ne mentionne pas le terme « poésie belge » tandis que le terme « poésie » apparaît 3 fois et est accompagné 1 fois de l'adjectif « lyrique ». Il fait aussi référence à 9 reprises au terme « chanson » tandis que l'on évoque une seule fois le « rap » et le « slam », qui sont représentés comme des genres

¹⁴ Ce tableau est consultable en annexe A au point 3.

littéraires, ce qui atteste d'une ouverture à la culture poétique juvénile (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, pp. 61-62).

Ces résultats permettent d'envisager l'ouverture de la poésie dans son sens général au cours de français. En presque vingt ans, le nombre de références au domaine poétique est passé d'une à près de 24 occurrences. Cela va de pair avec l'idée d'élargissement des corpus¹⁵ (Dufays, 2010). Néanmoins, le corpus belge présent dans le référentiel de 1999 disparaît et aucun nouvel exemple n'est suggéré.

1.1.4.1. Les programmes de l'enseignement de transition

L'étude des nouveaux programmes de transition a pour dessein de voir la place qu'occupe la poésie belge aujourd'hui.

A. La FESeC

Bien qu'il intègre des exemples de situations d'apprentissage, le nouveau programme de la FESeC est proche du référentiel de 2018.

Au 2^e degré

En ce qui concerne le programme du 2^e degré, la poésie est présente au sein de deux UAA. La première concerne l'UAA 5 pour laquelle la compétence à développer consiste en une amplification, une recomposition ou une transposition d'une œuvre culturelle source. Au sein de cette compétence, nous retrouvons le texte poétique (FESeC, 2018, p. 50). En quatrième année, l'élève devra être capable de « combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image. » (FESeC, 2018, p. 50). Tout comme dans le *Programme – Humanités générales et technologiques. Français. 2^e degré* de 2002, il sera amené à mobiliser des ressources variées telles que des connaissances sur le vers, la strophe, le refrain, les figures, la voix, les formes poétiques, etc. (FESeC, 2018, p. 51).

L'UAA 6, quant à elle, évoque la poésie à travers la compétence « relater une rencontre avec une œuvre culturelle » (FESeC, 2018, p. 56). Il s'agit donc d'expliquer à autrui une

¹⁵ Voir le point 1.1.5. de ce chapitre.

rencontre avec un texte poétique. Le programme ne détaille pas plus que ce nous venons d'évoquer.

Le nombre d'occurrences du terme « poésie » ne diffère pas de celui du référentiel, sauf pour le terme « chanson » qui apparaît ici 10 fois.

Au 3^e degré

Suite à notre analyse du *Programme – Humanités générales et technologiques. Français. 3^e degré* de 2018, nous nous sommes rendu compte que les tâches concernant la poésie ne changent pas par rapport au 2^e degré (FESeC).

B. WBE

Les programmes de WBE ne se divisent pas en 7 UAA comme le référentiel ou comme le programme de la FESeC. Il évoque des « contenus disciplinaires » qu'il met en lien avec les UAA et se conclut par des « dispositifs didactiques ».

Aux 2^e et 3^e degrés

Le nouveau programme de 2018 diverge légèrement de celui des années 2000. En effet, il considère les 2^e et le 3^e degrés de manière homogène. Dès la quatrième secondaire, les élèves découvriront les critères qui font d'un texte un poème « – disposition, versification, liberté par rapport au langage normé – » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 62).

De plus, un chapitre sur la littérature francophone de Belgique est également intégré au programme (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 70). Il s'agit d'une copie conforme du chapitre sur les lettres de langue française du *Programme – Humanités professionnelles et techniques, 2^e et 3^e degrés* de 2015. Ainsi, il n'y a aucune différence entre les élèves de transition et du qualifiant.

La poésie est présentée de façon identique à l'ancien programme (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2018, pp. 115-118). Cependant, parmi les définitions de genres de discours, on évoque les distinctions entre les différents types de poésie :

« poésie épique, poésie dramatique et poésie lyrique » (Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 150).

1.1.5. Élargissement du corpus

Durant ces dernières années, nous remarquons un élargissement des corpus entre les anciens et les nouveaux programmes (Privat, 2015). Les années 1990 sont marquées par un élargissement des corpus littéraires qui ne fera qu'augmenter. Le cours de français ne s'appuie plus que sur un corpus imposé et commun « à travers la découverte des grands courants littéraires » (Dufays, 2010, p. 19). Il s'agit dès lors de la fin du « canon » littéraire (Dufays, 2010). Aujourd'hui, le cours de français permet l'accès à une diversité de textes ou d'extraits tout en réfléchissant aux diverses lectures et interprétations que les élèves peuvent en faire (Legros, 2015 ; Falardeau et Sauvaire, 2015 ; De Croix et Ledur, 2016). Comme nous l'avons vu précédemment, ces écrits sont choisis par l'enseignant selon le goût des élèves ou encore leurs capacités de lecteur (Legros, 2015). Il est également important de souligner que le cours de français ne se centre plus uniquement sur une étude chronologique des auteurs du patrimoine, mais également sur l'intérêt porté aux œuvres contemporaines. En outre, comme le mentionnait Roland Barthes dans son ouvrage « Le bruissement de la langue – Essais critiques IV » (1984), la lecture d'œuvres contemporaines permet de « retourner le classico-centrisme » et de faire de « l'histoire de la littérature à reculons » (cité par Delbrassine, 2019-2020). Bien que l'élargissement des corpus littéraires soit observable, le référentiel de 1999 mentionne la volonté de fournir à l'élève un enseignement culturel riche et diversifié.

Le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis* de 2018 renforce cette idée :

Le cours de français poursuit une visée d'intégration (maîtrise des usages discursifs et sociaux, construction et appropriation d'une culture commune) et d'émancipation (formation d'apprenants réflexifs, d'acteurs culturels, de citoyens critiques et engagés) (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 2).

Les UAA 5 et 6, dans les référentiels de 2014 et de 2018, sont tournées vers la culture, car elles travaillent les compétences « s'inscrire dans une œuvre culturelle » et « relater

des expériences culturelles ». Elles ont pour dessein de « développer le goût et la maîtrise de la lecture d'œuvres culturelles » (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 34).

La section consacrée aux connaissances langagières, littéraires et artistiques précise que le cours de français est un « lieu privilégié d'enseignement, d'apprentissage de savoirs langagiers et de réflexion sur la langue » (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 57) et qu'il a pour objectif « de donner accès à la diversité de la culture littéraire et artistique d'hier et d'aujourd'hui, et de fournir des clés pour la comprendre et se l'approprier » (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 61). Nous constatons donc un élargissement du corpus puisque nous ne rencontrons plus seulement des œuvres littéraires, mais aussi artistiques (donc poétiques).

Ces observations qui concernent aussi bien la place de la littérature francophone de Belgique ainsi que les contextes dans lesquels elle est abordée vont maintenant être mises en regard des systèmes scolaires de deux autres régions francophones, la Suisse romande et le Québec, qui présentent la même situation de sujétion culturelle que la FWB par rapport à la France.

1.2. En Suisse romande

Dans la partie francophone de la Suisse, les programmes diffèrent selon les cantons. Nous nous intéresserons aux programmes du degré secondaire II, c'est-à-dire du degré supérieur. Trois voies d'études sont possibles : la formation professionnelle initiale, l'école de culture générale ainsi que l'école de maturité¹⁶. Chacune de ces formations peut être complétée par une « maturité professionnelle, spécialisée ou gymnasiale ».

Cette section s'attachera à étudier la place de la poésie suisse en se basant sur le prescrit légal en vigueur, ainsi que sur une recherche par mots-clés réalisée au sein de ce dernier.

¹⁶ Ce sont les épreuves externes en Belgique (CESS).

1.2.1. La formation professionnelle initiale

A. Plan d'Études¹⁷ cantonal de Maturité Professionnelle¹⁸

Ce Plan d'Études¹⁹ cantonal découpe la discipline du français en huit semestres dans lesquels les apprentissages et ses objectifs sont mentionnés. Lors de l'évaluation finale orale, les élèves sont tenus d'analyser chez eux quinze extraits, « sans préparation en classe, sur trois œuvres étudiées en classe pendant toute la durée de la formation appartenant à des genres différents (roman, théâtre, poésie) » (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse [DIP], 2018, p. 17). Les élèves entrent en contact avec la poésie pour la première fois lors du sixième semestre. À travers la communication orale et la communication écrite, ils développeront les différentes compétences telles que l'analyse d'un poème ou d'un recueil, la composition de poèmes, de chansons, etc. (DIP, 2018, pp. 25-26). Les enseignants sont libres de choisir quel poète étudier puisque le programme n'en soumet aucun. Durant le dernier semestre, les élèves apprendront à utiliser les terminologies littéraires correctes quant à ce genre (« poésie épique, dramatique, lyrique... ») (DIP, 2018, p. 31).

Bien que la poésie semble importante au sein du prescrit, les auteurs proposés sont majoritairement français et ne sont pas suisses. Ces différentes listes destinées aux enseignants sont non obligatoires :

Tableau 4 : liste de lecture

Liste de lecture (suggestions) :
<ul style="list-style-type: none">• Une liste d'œuvres littéraires sera éditée par chaque centre de formation. L'élève devra étudier minimum 6 à 8 œuvres, dont :<ul style="list-style-type: none">- 2 à 3 œuvres écrites avant le XX^e siècle (p. ex. Molière, Dom Juan ; Voltaire, Zadig ; Maupassant, Boule de suif ou Le Horla ; Flaubert, Madame Bovary ; Baudelaire, Les Fleurs du mal)- 3 à 6 œuvres écrites à partir du XX^e (p. ex. Camus, L'étranger ; Jacques Prévert, Paroles ; Sartre, Les mains sales ; Ionesco, Rhinocéros ; Romain Gary, La vie devant soi ; Laurent Gaudé, Eldorado ; nouveautés)

DIP, 2018, p. 16

¹⁷ Les plans d'études correspondent à nos référentiels belges.

¹⁸ Elle équivaut aux programmes du qualifiant en Belgique.

¹⁹ Nous avons pris pour exemple la filière « Nature, paysage et alimentation », car la seconde filière « Technique, Architecture et Science de la vie » présente les mêmes contenus.

Tableau 5 : littérature et médias

3. Littérature et médias	
3.1. Compréhension d'œuvres littéraires	<ul style="list-style-type: none"> lire et comprendre en règle générale 6 à 8 œuvres littéraires de la liste suivante : <ul style="list-style-type: none"> 2 à 3 œuvres écrites avant le XXe siècle (p. ex. Molière, Dom Juan ; Voltaire, Zadig ; Maupassant, Boule de suif ou Le Horla ; Flaubert, Madame Bovary ; Baudelaire, Les Fleurs du mal) 3 à 6 œuvres écrites à partir du XXe (p. ex. Camus, L'étranger ; Jacques Prévert, Paroles ; Sartre, Les mains sales ; Ionesco, Rhinocéros ; Romain Gary, La vie devant soi ; Laurent Gaudé, Eldorado ; nouveautés) étudier les œuvres de manière autonome, en groupe et en classe, et les intégrer dans le contexte littéraire, sociétal et historico-culturel

DIP, 2018, p. 19, p. 21, p. 26, p. 29

Le nombre de références à l'art poétique est assez important : le terme « poésie » se retrouve mentionné à 3 reprises, ses dérivés (« poétique », « poème ») sont évoqués 9 fois, le terme « chanson » apparaît à 9 endroits du document tandis que le « slam » et le « rap » ne sont pas cités. Cette observation atteste d'une ouverture au champ poétique, mais pas de la mise en avant de la littérature nationale, puisqu'aucun poète suisse n'est présent.

Durant cette même année 2018, un document qui se focalise sur la branche du français est paru. Il s'agit d'un accompagnement qui permet de détailler les différentes compétences. En ce qui concerne la poésie, nous remarquons que le complément n'ajoute rien.

1.2.2. École de culture générale

Dans certains cantons, elle est également appelée école de commerce et de culture générale. Elle permet l'obtention du diplôme de culture générale qui permet d'accéder à certaines écoles supérieures. Afin d'accéder à une haute école spécialisée correspondant à la filière d'études choisie, les élèves peuvent compléter leur diplôme par une maturité spécialisée.

A. Plan d'Études cadre pour les écoles de culture générale

Le présent programme présente la discipline de manière générale, c'est-à-dire qu'il explique les objectifs généraux du français (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 2004, pp. 19-20). En ce qui concerne la littérature suisse, elle est mentionnée implicitement :

Il permet une rencontre avec la littérature de différentes époques. Il contribue ainsi à ce que les élèves puissent comprendre des textes anciens et contemporains dont la lecture est difficile, puissent participer à la culture de leur région linguistique et puissent se construire une identité linguistique et culturelle; ce faisant, ils perçoivent aussi l'importance, la valeur et les différentes fonctions de la langue orale et écrite, du dialecte et de la langue standard (CDIP, 2004, p. 20).

En d'autres mots, il est essentiel que les élèves puissent se construire une identité qui leur est propre à travers leur patrimoine littéraire et culturel. Il y a donc une volonté apparente de favoriser la culture suisse, mais nous remarquons qu'il n'y a aucun exemple au sein du document. Les termes « poésie », « chanson », « slam » ou bien « rap » n'apparaissent pas (CDIP, 2004).

B. Plan d'Études cantonal maturité spécialisée pédagogie

Le *Plan d'Études cantonal maturité spécialisée pédagogie* de 2019, quant à lui, présente un programme détaillé de savoirs, de savoir-faire (ou objectifs détaillés) et les contenus à travailler durant l'année. Les activités poétiques sont des activités d'analyse et de commentaire réalisées par l'élève dans un apprentissage autonome (DIP, 2019, p. 12). Cependant, ces dernières ne seront pas évaluées lors des examens (DIP, 2019, pp. 13-14).

Le document présente une liste des œuvres obligatoires associées à un contenu qui sera évalué à l'écrit et à l'oral :

Tableau 7 : programme des œuvres pour l'année

- Programme des œuvres pour l'année :
 - Le texte théâtral et sa représentation : ANOUILH, Jean, *Antigone*. La table ronde, 2008. 128 p.
 - Littérature et débat d'idée : DIDEROT, Denis, *Le supplément au voyage de Bougainville*. Paris : Gallimard, 2002. 190 p.
 - Le récit d'aventure : GAUTIER, Théophile, *Le capitaine Fracasse*. Paris : Hachette, 2005. 223 p.
 - La littérature de témoignage : LEVI, Primo, *Si c'est un homme*. Paris : Julliard, 1987. 315p.
 - La fiction romanesque : GIONO, Jean, *Un roi sans divertissement*. Paris : Gallimard, 2003. 243 p.

DIP, 2019, p. 15

Comme nous pouvons le remarquer, ces contenus sont au nombre de cinq. Ces ouvrages sont prévus pour la dernière année du secondaire.

Afin d'approfondir ces apprentissages, des lectures²⁰ sont ajoutées, mais elles ne sont pas obligatoires. Mise à part les auteurs français et certains auteurs étrangers (Robert Stevenson, Samuel Beckett), nous ne retrouvons aucun écrivain suisse (DIP, 2019, p. 15).

Le nombre de références à la poésie est faible : elle apparaît 4 fois tandis que la « chanson », le « slam » et le « rap » ne sont pas mentionnés.

1.2.3. Écoles de maturité

Dans le domaine de l'enseignement secondaire suisse, les écoles de maturité sont des établissements publics postobligatoires du degré secondaire II qui préparent à la maturité gymnasiale.

A. Plan d'Études cantonal francophone pour la formation gymnasiale²¹

En ce qui concerne la formation gymnasiale, son enseignement s'appuie sur quatre axes : « langue et communication », « langue et pensée », « langue et culture », « langue et expression de soi » (Direction de l'instruction publique et de la culture, 2020, p. 15). Malgré cette volonté de favoriser la culture locale, ni la poésie suisse et ni, de manière plus générale, la littérature suisse ne sont mentionnées au sein de ce document.

²⁰ Cette liste est consultable en annexe B au point 1.

²¹ Cette formation équivaut aux programmes de transition en Belgique.

La poésie n'est mentionnée qu'une seule fois à travers son dérivé « poème ». En effet, les élèves sont invités à lire et comprendre un texte quel que soit son type, dont celui du poème (Direction de l'instruction publique et de la culture, 2020, p. 17). Afin d'aider leurs élèves à l'« expression de soi », les enseignants devront mettre en avant des modèles littéraires et poétiques. Il s'agit des seules mentions de la poésie.

1.2.4. Conclusion intermédiaire

La poésie figure au sein des genres à enseigner à l'école en regard de compétences de compréhension et de production tant écrites qu'orales. Elle n'est cependant pas une priorité pour les différents plans d'études que nous venons d'évoquer. Quant au corpus, ce sont les auteurs français qui sont privilégiés. Le prescrit légal ne recommande et ne mentionne aucun poète suisse.

1.3. Au Québec

Dans l'enseignement québécois, les troisièmes, les quatrièmes et les cinquièmes secondaires font partie du 2^e cycle²². À la fin de leur cinquième, les élèves reçoivent un diplôme d'études secondaires [DES]. Le cycle supérieur²³ comprend la formation générale, la formation continue ainsi que l'éducation des adultes. Nous présenterons la place qu'occupe la poésie québécoise dans les programmes liés à la formation générale et la formation des adultes.

Il est important de souligner que le Québec est menacé par un éclatement multiculturel et/ou par une absorption dans la culture anglo-saxonne (américaine). Il est tiraillé entre la nécessité de construire une culture nationale et le souci de préserver les liens avec l'Hexagone : de là, les hésitations (et les revirements parfois spectaculaires) entre patrimoine québécois et patrimoine français (Canvat, 2001, pp. 77-78). Néanmoins, les

²² Équivaut au 3^e degré du secondaire en Belgique (5^e et 6^e).

²³ Nous avons choisi comme dénomination « cycle supérieur » pour caractériser les trois dernières années du secondaire, car l'acceptation « degré » s'applique particulièrement à la Belgique. En effet, le degré désigne la division des études secondaires en trois (1^{er} degré, 2^e degré, 3^e degré) sur laquelle les programmes se sont appuyés, mais fait également référence à la division binaire : degré inférieur et supérieur.

programmes officiels demandent aux professeurs de faire prévaloir la littérature québécoise sur la française, afin d'assurer l'enracinement des élèves dans leur identité culturelle (Chatelain, 2014, p. 228). Il sera donc intéressant d'examiner ce prescrit dans le cadre de notre réflexion.

1.3.1. La formation générale

A. Programme d'études de 1996

En 1996, un premier programme de français destiné au présecondaire et au secondaire paraît. Nous nous focaliserons néanmoins sur la partie destinée aux élèves du secondaire, objet de notre étude. Chaque année est divisée en plusieurs dominantes²⁴ et pour chacune d'entre elles, les objectifs terminaux sont précisés.

L'enseignement poétique est présent en troisième et en cinquième secondaires²⁵ sous forme de cours facultatifs et laissé au choix des enseignants (Ministère de l'Éducation, 1996, pp. 49-50). La poésie repose sur quatre macro-compétences et a pour objectif d'offrir à l'élève différentes perspectives. Elle prévoit l'analyse, l'écoute, la lecture et l'écriture de la poésie classique, contemporaine ainsi que la chanson.

Au sein du programme, nous avons identifié 64 occurrences du terme « poésie » et d'un de ses dérivés (« poème », « poétique ») et 14 occurrences de « chanson ». Le « slam » et le « rap » n'apparaissent pas. La « poésie québécoise » n'apparaît pas, tout comme des exemples québécois (Ministère de l'Éducation, 1996). Le ministère de l'Éducation développe donc un enseignement de la poésie de qualité auprès des étudiants, bien que le contenu ne soit pas précisé.

En 2010, Judith Émery-Bruneau, professeure titulaire à l'Université du Québec en Outaouais (Gatineau), s'est intéressée aux différents programmes et mentionne que l'ancien programme de 1995 suggérait que 80 % des œuvres à lire soient écrites par des auteurs québécois, canadiens ou provenant de la francophonie. Le programme insistait surtout sur l'idée que les élèves devaient s'ouvrir au patrimoine culturel

²⁴ Il s'agit des compétences à travailler.

²⁵ Ce tableau est consultable en annexe C aux points 1 et 2.

(Émery-Bruneau, 2010, p. 11). Malgré cette volonté ancienne de favoriser l'émergence d'une conscience culturelle, le programme de 1996 ne respecte pas ce projet.

B. Programme d'études de 2009

L'activité poétique est présente au travers des compétences « lire et apprécier des textes variés », « écrire des textes variés » et « communiquer oralement selon les modalités variées ». Cette discipline peut être développée pour que les élèves puissent explorer leurs capacités créatrices (MELS, 2009, p. 24) ou découvrir des univers littéraires (MELS, 2009, p. 80). Il s'agit de mettre à profit l'imaginaire, la créativité, les sentiments, les émotions et la sensibilité esthétique des élèves. Les enseignants sont invités à travailler la poésie, la chanson ainsi que le slam. Le programme proposera également une définition de ces différentes notions²⁶ (MELS, 2009, pp. 156-157).

En ce qui concerne ce programme de 2009, nous remarquons une augmentation des occurrences par rapport au programme de 1996. En effet, le terme « poésie » et ses dérivés (« poème », « poétique ») apparaissent 90 fois tandis que la « chanson » est mentionnée 29 fois et le « slam » 1 fois. Le « rap » n'est pas du tout évoqué.

La littérature québécoise est bien représentée dans le nouveau programme de 2009 à travers la chanson ou le cinéma (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec [MELS], 2009, pp. 23-24). En effet, le prescrit légal du cours de français incite les professeurs à voir

des contextes intéressants, liés le plus souvent, mais non exclusivement, à l'actualité locale, nationale ou internationale et qui rejoignent les intentions éducatives des domaines généraux de formation (...) Ainsi, considérée dans son évolution ou en relation avec celle d'autres milieux francophones du Canada et d'ailleurs, la réalité du Québec peut être mise en perspective (MELS, 2009, p. 13).

²⁶ Ces définitions sont consultables en annexe C au point 3.

Au Québec, les élèves ont la possibilité de préparer des livres et des auteurs québécois pour un autre groupe de jeunes nouvellement arrivés au pays (MELS, 2009, p. 21). Le document incite les professeurs à mentionner l'histoire de leur pays ainsi que leur littérature. Le programme entend favoriser le développement de la culture locale.

Le corpus littéraire est assez varié. En effet, nous retrouvons un certain nombre d'auteurs québécois dont plusieurs sont poètes : Nelligan, Perrault, Tremblay, Dore, Leclerc²⁷ (MELS, 2009).

C. Le complément du programme de 2009

En 2011, un complément de ce programme disciplinaire paraît (MELS, 2011). Ce dernier met en avant les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser pour chaque année du secondaire. Il s'agit d'un outil mis à la disposition des enseignants pour les aider à planifier leur enseignement et les apprentissages (MELS, 2011, p. 3).

Durant le second cycle, l'élève continue de travailler l'univers poétique avec l'aide de l'enseignant. En troisième secondaire, il aborde « la poésie lyrique sous diverses formes (poèmes ou chansons) » (MELS, 2011, p. 37). En quatrième et en cinquième secondaires, viennent s'ajouter des œuvres poétiques qui « traduisent un engagement, une prise de position » viennent s'ajouter. Les élèves étudient également la chanson ainsi que le slam (MELS, 2011, p. 87). De plus, en cinquième année, ils écoutent également des poètes « parler de leur rapport à la parole, à la langue et à la culture. » (MELS, 2011, p. 37). Les activités poétiques sont travaillées à partir de trois compétences : la « lecture », l'« écriture » ainsi que la « communication orale²⁸ » (MELS, 2011, p. 38). La poésie est vue de manière continue durant le 1^{er} et le 2^e cycles. Ce tableau est suivi par un autre²⁹ qui le complète sur le plan des activités. Les élèves devront faire différentes tâches et atteindre certaines compétences. Néanmoins, le complément stipule qu'il faut « sensibiliser les élèves « au langage poétique qui leur

²⁷ Ils sont présents dans plusieurs endroits du programme.

²⁸ Ce tableau est consultable en annexe C au point 4.

²⁹ Ce tableau est consultable en annexe C au point 5.

permettra peu à peu d'interpréter et d'apprécier des poèmes et d'y réagir. » (MELS, 2011, p. 37).

Nous remarquons que la plupart des poètes du programme sont québécois : DesRochers, Turcotte, Ferland, Desjardins, Hébert, Lalonde, Loco Locass, Queen Ka, Micone, Vigneault, Leclerc et Miron. Parmi ces auteurs, nous retrouvons des groupes de hip-hop (MELS, 2011, p. 38).

Les termes qui se réfèrent au domaine poétique sont nombreux. Nous avons identifié 81 occurrences du terme « poésie » ou d'un de ses dérivés (« poème », « poétique »), 11 occurrences de « chanson » et 2 occurrences de « slam ». Le terme « rap » n'apparaît pas.

1.3.2. La formation générale des adultes de 2015

La formation des adultes permet aux élèves de devenir compétents en français, autonomes dans ces apprentissages, mais aussi être des citoyens responsables. Le programme de 2015 (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) semble sensible à l'importance de la culture québécoise et de la culture francophone, notamment à travers le texte poétique, bien qu'il soit lié à la création. La poésie est représentée au travers de certaines compétences telles que la « lecture », l'« écriture » et la « communication orale ». En troisième et en cinquième années secondaires, la chanson, le poème et le conte poétique seront travaillés³⁰ (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 41). Elle permet de développer la créativité et l'imagination des élèves.

Contrairement au programme de la formation générale, la poésie (« Explorer l'univers poétique ») n'est pas un cours optionnel, mais obligatoire (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, pp. 291-312). Durant toute une année (5^e année), les élèves sont confrontés à la poésie à raison de 250 heures l'année. En outre, une journée mondiale de la poésie est organisée afin que les élèves découvrent une poésie vivante et « surtout, savourent le plaisir de jouer avec les mots. » (Ministère

³⁰ Ce tableau est consultable en annexe C au point 6.

de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 303). Ajoutons que les élèves élargiront leur culture à travers trois dimensions : sociolinguistique, sociologique et esthétique. C'est dans cette dernière que l'on va retrouver la dimension poétique. Les élèves devront « apprécier l'apport de certaines particularités lexicales (ex. : archaïsme, québécisme, régionalisme, emprunt à une autre langue, joual³¹) à la dimension esthétique, voire poétique d'une œuvre. » (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 176).

Cette forte présence de l'activité coïncide avec le nombre de références. En effet, la « poésie » et ses dérivés « poème » et « poétique » apparaissent 109 fois, la « chanson » est mentionnée 36 fois, tandis que le « slam » et le « rap » ne sont pas évoqués.

Le corpus québécois est quasi absent au sein du programme. Un seul exemple est présent : Gilles Vigneault, *J'ai mal à terre* (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 303). Il s'agit d'un poète, auteur de contes et de chansons. Bien que le programme n'impose pas des auteurs en particulier, il précise la volonté de mettre en avant la culture québécoise et francophone :

Langue et culture au cœur du programme d'études

La langue française, la culture québécoise et la culture francophone sont considérées comme objets d'apprentissage dans ce programme et deviennent des occasions de partage et d'interaction. L'observation de textes écrits et oraux variés ainsi que les expériences culturelles auxquelles est convié l'adulte lui permettent d'accroître sa curiosité à l'égard de la langue française et de la culture francophone, et des autres langues et cultures (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 3).

1.3.3. Conclusion intermédiaire

Comme nous l'avons vu précédemment, les textes de genre poétique sont travaillés pendant les trois dernières années du secondaire. En effet, durant ces dernières années, la poésie devient de plus en plus importante au sein du prescrit légal. Le domaine poétique permet de sensibiliser les élèves à la culture francophone et québécoise, mais également de s'ouvrir au monde. Ainsi, les élèves peuvent « réfléchir à leur propre

³¹ Français populaire canadien (CNRTL, 2005).

rapport à la culture et vivre un retour sur soi par la poésie » (Émery-Bruneau, 2018, p. 34).

Les deux genres les plus étudiés pour enseigner la poésie sont la chanson et le slam. Précisons que la chanson a une grande importance chez eux, dans la constitution de leur identité. En outre, à ces deux genres s'ajoutent les poèmes lyriques, engagés, classiques et modernes. Parmi le corpus, nous retrouvons principalement des chansons de groupes musicaux ou des poètes québécois tels que Desjardins, Loco Locass ou Vigneault.

Bien que les programmes tentent d'introduire la culture québécoise, une absence se fait sentir au sein des classes. En 2018, Émery-Bruneau s'est intéressée au lien qu'entretenaient les enseignants avec la poésie et elle a pu observer que ceux-ci étudiaient principalement des auteurs et poètes québécois au 1^{er} cycle ainsi qu'au début du 2^e cycle, puis des auteurs plus classiques et surtout d'origine française en cinquième secondaire. Au niveau des auteurs français, Baudelaire est en tête, puis Rimbaud, Verlaine et Hugo ainsi que Ronsard, seul poète du XVI^e siècle (Émery-Bruneau, 2018, p. 35).

2. Comparaison entre les trois régions francophones

Cette section du travail entend confronter le cas belge aux autres régions francophones dont il a précédemment été question.

Dans un premier temps, la poésie n'est pas une priorité en Belgique ni en Suisse romande puisqu'elle n'est pas certifiée à la fin d'un parcours ou de l'année scolaire. En effet, les cours sur la poésie nationale ne sont pas obligatoires. L'objectif de ces deux pays est de sensibiliser les élèves à la création poétique. Néanmoins, les deux pays francophones se caractérisent par la volonté d'intégrer la poésie nationale au sein du cours de français dans le degré supérieur.

En ce qui concerne le Québec, la poésie est particulièrement présente au sein du 2^e cycle. Le prescrit insiste particulièrement sur les genres à travailler afin de développer les

compétences lectorales, scripturales ou d'écoute : la chanson et le poème lyrique (3^e et 4^e années), le slam (4^e année), les poèmes engagés (4^e et 5^e années) et les poèmes classiques et modernes (5^e année). En 2015, l'apprentissage de la poésie est obligatoire.

Bien que les prescrits légaux recommandent qu'une place soit faite à la littérature nationale, c'est toujours une place secondaire par rapport à la littérature française. Pour la Belgique, cette situation perdure depuis plus de vingt ans (Dufays, 1999, p. 161). En effet, si nous nous focalisons sur les contenus, nous pouvons constater que le référentiel de 2014 ne présente aucun savoir et donc aucune mention à la poésie. En outre, il y a une différence entre le réseau de la FESeC et le réseau WBE, étant donné que ce dernier se distingue par une présence plus importante des lettres belges de langue française au sein de ses programmes. En effet, le *Programme – Humanités professionnelles et techniques, 2^e et 3^e degrés* de 2015 et le *Programme – Humanités générales et technologiques. Français. 2^e et 3^e degrés* de 2018 sont les seuls documents qui se consacrent entièrement à notre littérature par le biais d'un chapitre complet et précis. Nous avons également constaté que les auteurs les plus représentés au sein du corpus sont les grandes figures de proue de notre patrimoine culturel : Verhaeren, Rodenbach, Van Lerberghe, Maeterlinck, Michaux, Simenon, Ray, Nougé, etc. Pour la Suisse romande, ce sont principalement les auteurs français qui sont prescrits.

Aujourd'hui, en Belgique, les programmes de français ont tendance à laisser une relative liberté aux enseignants en ne prescrivant pas de listes d'auteurs ou de textes obligatoires, ce qui nous empêche de définir avec précision la culture poétique enseignée, à partir du prescrit légal. En l'absence de corpus prescrit et de listes indicatives, le même cas de figure se présente au Québec. Cependant, les professeurs doivent respecter un certain « quota en faveur de la littérature québécoise, et d'autre part des œuvres écrites par des auteurs féminines » (Dufays, 2010, p. 21).

3. Conclusion

Sur base des différentes observations dégagées des prescrits légaux, nous avons tenté de montrer en quoi la place de la poésie belge dans le cours de français de l'enseignement secondaire supérieur semble aujourd'hui secondaire.

Malgré la quasi-absence de la littérature francophone de Belgique et plus précisément, de la poésie belge, les prescrits légaux du cours de français incitent les professeurs à introduire notre culture locale. La Belgique n'est néanmoins pas un cas singulier puisque la Suisse romande est dans la même situation. Chacune de ces littératures est ancrée dans une formation littéraire dont le modèle reste la France. Le Québec, quant à lui, se distingue par la forte présence d'un corpus québécois. Mais, n'oublions pas que la « littérature québécoise représente un enjeu particulier en raison de l'isolement du Québec au sein d'une culture anglophone » (Dufays, 1999, p. 161).

Notre étude qui vise à dégager la place des lettres belges de langue française, et plus précisément, de la poésie belge va se compléter grâce à l'analyse des manuels scolaires.

CHAPITRE 3 : quelle place les manuels scolaires et les anthologies belges, suisses et québécois offrent-ils à la poésie nationale ?

Les manuels scolaires constituent un outil d'enseignement utilitaire, quelle que soit la discipline. Nombreux sont les enseignants qui les utilisent, car ils présentent des séquences entières doublés d'exercices sur de nombreux sujets. Ainsi, un jeune professeur peut s'y reporter afin de constituer son cours ; il peut même reprendre un, plusieurs chapitres ou poursuivre un parcours préétabli. Le manuel consiste en « une sorte d'explication illustrée des programmes pour l'élève, et son usage compense même parfois chez l'enseignant une lecture succincte des textes officiels. » (Brillant Rannou, 2010, p. 167).

En outre, les enseignants peuvent également s'aider, pour construire leurs séquences, d'anthologies qui s'organisent différemment par rapport aux manuels :

Une anthologie est un ouvrage composé de textes, choisis dans un ensemble préexistant qui peut être l'œuvre d'un auteur unique ou de plusieurs auteurs, appartenant à une communauté linguistique, à une époque, à une région, ou qu'on peut rattacher à un moment courant ou à un même genre littéraire (Aron, Saint-Jacques, Viala, 2002).

Dans cette troisième partie du travail, nous allons évaluer la présence de la poésie nationale dans les manuels et anthologies de français destinés aux élèves³² au sein de trois régions francophones : la Belgique, la Suisse romande et le Québec. En effet, il paraît judicieux d'interroger ces ouvrages afin d'observer la place qu'ils réservent à la poésie nationale et d'analyser leurs manières de la traiter. Pour ce faire, nous avons choisi un échantillon significatif de manuels et d'anthologies conçus pour les 2^e et 3^e degrés. Ceux qui nous intéressent ici sont les manuels destinés au degré supérieur, c'est-à-dire de la 4^e secondaire à la 6^e.

³² Au sein de ce travail, nous avons décidé de ne pas analyser les manuels à destination des professeurs, car ils n'apportent pas de réponses intéressantes pour l'objet de ce travail.

Par ailleurs, il est important de mentionner que l'accès aux manuels et aux anthologies suisses et québécois n'a pas été aisé³³. Nous avons donc choisi certains ouvrages afin de donner un aperçu général de la place de la poésie nationale dans ces deux pays francophones.

1. Méthodologie d'analyse

L'analyse des différents manuels scolaires et des anthologies suppose que nous explicitions au préalable notre méthodologie de travail. Après avoir expliqué comment s'organisent ces ouvrages dans chaque région francophone et les différents choix que nous avons effectués, il sera intéressant d'examiner le sort qu'ils réservent à la poésie nationale, objet de ce travail. Pour ce faire, nous aborderons plusieurs questions :

- La poésie belge fait-elle l'objet de chapitres complets ou les textes poétiques sont-ils dispersés ?
- Les textes poétiques sont-ils présentés dans leur intégralité ou sont-ils sous forme d'extraits ?
- L'étude d'un poète est-elle proposée de manière détaillée, par une simple mention ou y a-t-il une présence de citations ?
- Les auteurs sont-ils diversifiés ou sont-ce toujours les mêmes poètes à être mentionnés ?

Enfin, nous observerons les différentes exploitations que ces manuels et ces anthologies font du texte poétique.

- Le genre est-il étudié pour lui-même (quelles tâches sont abordées - UAA) ?

³³ Pour la Suisse romande, nous avons sollicité de l'aide auprès de *Clip support-per*, dirigé par Jean-François de Pietro, collaborateur scientifique à l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel. Christophe Ronveaux, professeur de didactique de la lecture à l'Université de Genève a aussi été approché, mais nous n'avons reçu aucune réponse de sa part. Pour le Québec, le prix des ouvrages à commander en ligne pouvait être très élevé et nous avons dû nous limiter à certains titres.

- Est-il mis au service d'un courant, d'une époque qu'il représente (simple exemple, lecture) ?

Nous répondrons à ces questions pour chaque ouvrage abordé. Enfin, nous présenterons en annexe les résultats de nos observations.

2. La présence de la poésie nationale dans les manuels scolaires et les anthologies

2.1. Manuels scolaires

A. En Belgique francophone

Pour le secondaire supérieur, les collections de manuels se répartissent selon les années (4^e, 5^e ou 6^e) ou degrés (2^e ou 3^e), les domaines littéraires (théâtre, roman, poésie, etc.) ou bien selon les versions élèves/professeur. Nous nous sommes tout d'abord limitée à six collections et nous les avons parcourues afin d'y rechercher des traces de la poésie belge, de la chanson, du slam ainsi que du rap. Le parti pris de ce travail implique aussi le fait que n'y sont pas abordés tous les manuels existants. En effet, nous avons choisi un échantillon significatif de manuels dans chacune des trois années ainsi que dans les deux filières. Il ne s'agit pas d'un jugement de valeur ni d'une sélection critique, mais simplement de la volonté de donner une explication à cette « présence-absence » (Dufays, 1999) de la poésie belge.

Tableau 6 – Six collections de manuels scolaires en usage en Belgique pour le cours de français

<i>Lagarde & Michard</i> (FT-FQ ³⁴) – Bordas et Asedi (1960)
<i>Parcours & Références</i> (FT) – De Boeck & Larcier (2003-2004)
<i>Point-virgule</i> (FT) – Plantyn (2013-2014)
<i>Français pour se qualifier</i> (FQ) – Van in (2012-2013)
<i>Objectif français pour se qualifier</i> (FQ) – Van in (2016-2017)
<i>Connexion Français</i> ³⁵ (FT) – Van in (2019-2020)

Les manuels *Point-virgule 4*, *Objectif français pour se qualifier 4*, *Connexion français 4* et *Français pour se qualifier 5 et 6*³⁶ ne font aucune allusion au domaine poétique belge.

Même si la présence de la poésie belge est moindre face à celle de son homologue français, elle apparaît dans différents manuels avec trois visées. La première consiste à donner un aperçu du patrimoine belge. Pour preuve, le complément du manuel français *Lagarde & Michard*, portant sur la littérature francophone de Belgique au XIX^e siècle, propose différents auteurs du patrimoine et des textes structurés par genre : poésie, roman, théâtre. Ils sont alors étudiés chronologiquement à travers des courants. Ce complément présente une introduction biographique ainsi que des informations sur le contexte. L'ouvrage est principalement axé sur huit poètes belges et leur œuvre : De Coster, Lemonnier, Eekhoud, Rodenbach, Verhaeren, Van Lerberghe, Elskamp et Maeterlinck. Pour chaque poème, le complément précise le sujet et certains textes sont présentés intégralement dans l'ouvrage. Par ailleurs, l'ouvrage ne propose aucune activité didactique.

Cette visée peut être également observée dans la collection *Parcours & Références* pour le tome qui se consacre à la poésie. Elle occupe ici près du quart des séquences proposées pour chaque degré. Toutefois, dans le manuel *Récit & Poésie* du 2^e degré

³⁴ FT : enseignement de transition (général et technique de transition).

FQ : enseignement qualifiant (technique et professionnel de qualification).

³⁵ Le manuel *Connexion français 6* destiné aux élèves de dernière année paraîtra en septembre 2021.

³⁶ Ce manuel définit toutes les formes de poésie, mais exemplifie ses propos avec des poètes français (Hugo, Apollinaire, Nerval...).

(Brasseur et Canvat, 2004) portant sur les récits et la poésie, les diverses séquences mises en œuvre visent également à faire découvrir des textes poétiques célèbres et ainsi à donner un aperçu du patrimoine littéraire français et belge. Il suggère d'abord d'initier l'élève à une réflexion critique sur le fonctionnement de la chanson française par le biais de son analyse. Ensuite, il aborde l'oralisation du poème ainsi que sa visualisation. Enfin, l'écriture poétique est aussi traitée par le manuel au départ de consignes simples.

Le troisième chapitre intitulé « Lire et comprendre des textes poétiques du passé » vise à lire des textes poétiques dont les formes et les thèmes feront l'objet d'une analyse. Ensuite, l'élève apprend à repérer dans les productions culturelles des traces des écrits poétiques du passé et les traits représentatifs de certains grands courants compris entre la période médiévale et le XIX^e siècle (p. 211). Ce chapitre comprend les œuvres de Ronsard, de Marot, d'Hugo, etc.

Le dernier chapitre de ce manuel, qui se centre sur la communication de la poésie, a pour objectif « d'apprendre à l'élève à comprendre un texte littéraire pour dégager une appréciation personnelle » (p. 257). Afin d'illustrer cet objectif, plusieurs poètes belges et leurs œuvres sont mentionnés et/ou présentés tels que Beaucarne (p. 261, p. 267 et p. 276), Moreau (p. 280) ou bien Norge (p. 280). Un des huit chapitres de *Point-virgule 4* intitulé « Quand les cœurs s'épanchent ! » aborde également cette compétence. En ce qui concerne l'origine des auteurs, ils sont tous français.

Le manuel *Récit & Poésie* du 3^e degré³⁷ (Brasseur et Canvat, 2003), quant à lui, s'inscrit dans la logique du précédent puisqu'il s'appuie sur les apprentissages abordés dans le volume destiné à la quatrième. Il est toujours question de donner du sens à la poésie et à son enseignement auprès des élèves et de les intéresser à ce genre d'écriture. Néanmoins, nous ne retrouvons pas cette continuité au niveau des contenus. En effet, un seul chapitre porte sur la poésie belge : « Des poètes maudits aux symbolistes belges : filiations et évolutions ». Un exercice de comparaison des contenus est proposé entre le poème *Les villes tentaculaires* de Verhaeren et le poème *À New York* de Senghor (p. 232). Outre cette activité, la poésie belge permet d'illustrer les grands courants du symbolisme et du surréalisme. Les poètes mentionnés sont Verhaeren, Maeterlinck, Van

³⁷ La partie sur la poésie représente 173 pages sur un total de 540 pour les deux manuels confondus du 3^e degré.

Lerberghe (pp. 230-233) ainsi que Lavendhomme (p. 283). Ils sont présentés et accompagnés d'un ou plusieurs de leurs textes.

La seconde visée majeure concerne le travail de la poésie belge au service des UAA dans les nouveaux manuels scolaires. La séquence 7 du manuel *Français pour se qualifier 4* se consacre à l'écriture d'une note critique à propos d'une chanson : *Ma belle arabelge* de Claude Semal (UAA 3) (Brimant, Duvivier, Leturcq, Loncke et Liemans, 2014, p. 124). Une autre séquence se consacre à la poésie : « Boulevard du rime – Composer un florilège » dont l'objectif est de produire une anthologie. Effectivement, à partir de poèmes français (*Le spleen de Paris* de Baudelaire, *Marie* d'Apollinaire, etc.) et de deux haïkus³⁸ belges (Bilquin), les élèves découvrent dans un premier temps ce qu'est la poésie en général. Ensuite, ils travaillent la forme (vers, strophe, assonance, etc.) et s'entraînent à réécrire un poème (UAA 5). Brel est uniquement mentionné à partir d'un vers (p. 98).

Finalement, la poésie belge est présente dans des séquences ou des parcours traitant de la poésie ou de la chanson. Un premier ouvrage permet d'établir un lien entre littérature (et plus précisément le domaine poétique) et musique belges : c'est le cas de *Connexion 5* (3^e degré). La séquence 2 « Les chansons courent... » travaille la chanson et la poésie, la chanson et la littérature en vue de « défendre oralement une position personnelle (suite à une discussion – UAA 4) ». Nous trouvons par exemple la mention de la chanson *Ne me quitte pas* de Jacques Brel (Croes *et al.*, 2020, p. 25). De plus, la séquence 8 « Absolus, mais maudits ! » aborde aussi la poésie (réaliser l'interview d'un poète maudit – UAA 2), mais à partir de trois poètes français : Baudelaire, Verlaine et Rimbaud (pp. 187-225).

En outre, dans les *Point-virgule 3^e degré (A et B)*³⁹, deux séquences qui s'intitulent « Des mots pour se comprendre » et « Dis-moi qui tu es, je te dirai d'où tu viens »

³⁸ « Poème de trois vers de cinq, sept et cinq syllabes, évoquant de manière allusive un incident, un spectacle naturel, un état d'âme, mis en rapport direct ou indirect avec une des quatre saisons. » (CNRTL, 2005).

³⁹ La collection a prévu deux manuels pour le dernier degré bien que ces derniers ne soient pas uniquement destinés aux 5^e et 6^e années. Ils portent les lettres A et B et ils sont interchangeables, c'est-à-dire que le professeur peut très bien utiliser le B avant le A. Le professeur a une grande liberté d'utilisation. Le cahier d'activités n'est consultable qu'en ligne et nous n'y avons pas accès.

mentionnent les noms de Carême (Hermans, Joly, Meyer et Wegnez, 2013, p. 26), de Brel (p. 279) et de Rodenbach (p. 280).

Dans *Objectif français pour se qualifier 5 et 6*, plusieurs poèmes sont évoqués : *Allégorie* (Delemazure et al., 2017, p. 91) et *La publicité transfigurée* de Paul Nougé, *Le petit non* de Norge, *Désarroi* d'Esther Granek, *Je me de* d'Achille Chavée (p. 110), *Papaoutai* de Stromae (p. 132). Enfin, dans la onzième séquence du manuel *Objectif pour se qualifier 5* « Composer un poème à partir de poèmes existants » (Delemazure et al., 2016, pp. 78-91), la poésie est travaillée sous toutes ses formes (UAA 5 et 0). Bien que le corpus soit principalement français (Rimbaud, Prévert, Hugo...), les poètes belges tels que Nougé, Granek et Norge trouvent également leur place.

Trois collections permettent de s'intéresser, de manière plus générale, aux lettres belges de langue française. Dans un premier temps, le parcours 5 « Échos de belgitude » du manuel *Point-virgule A* (3^e degré) évoque la littérature francophone de Belgique à travers un article paru dans *Le Soir* en 2011. Jacques de Decker, secrétaire perpétuel de l'Académie royale de langue et de littérature francophone de Belgique et Paul Aron, professeur à l'Université libre de Bruxelles [ULB] réagissent à la question suivante : « Y a-t-il une littérature belge ? ». Ils répondent par l'affirmative : la littérature francophone de Belgique est bien présente et ce, même dans l'enseignement. Cette insertion n'a pas été évidente à cause de tous les « préjugés » (Hermans et al., 2013, p. 179). Dans un second temps, c'est par la mention de trois auteurs belges que la littérature francophone de Belgique est présente au sein du *Point-Virgule B* : Nicolas Ancion (pp. 200-201), Jean-Marie Klinkenberg (pp. 280-284) et Jules Destrée (pp. 288-289).

Dans *Objectif français 6*, la figure d'Amélie Nothomb est évoquée à partir d'une séquence (Delemazure et al., 2017, pp. 28-31). L'ouvrage présente sa biographie sur Wikipédia ainsi que les couvertures de *Stupeur et tremblements* et *Fear and Trembling*. Les élèves devront pratiquer différentes activités en lien avec cet auteur, mais rien ne concerne les lettres belges de langue française à proprement parler, l'objectif étant de faire un bilan de lecture. Au sein de la séquence 11, plusieurs citations dont trois de René Magritte sont mentionnées (pp. 88-89) afin que les élèves puissent exprimer leur représentation du surréalisme, repérer les mots récurrents et constituer des paires

(opposées ou proches). À partir de ce qu'ils ont découvert, ils doivent montrer ce qu'ils ont appris et comparer leurs réponses avec celles de la classe. Dans la partie « Fiche-outil », le résumé de *Nuit d'encre pour Farah* de M. Madi (p. 139) et la mention de *L'assassin habite au 21* de Stanislas-André Steeman (p. 192) sont utilisés à titre d'exemple. Enfin, lorsque le courant surréaliste est mentionné, deux noms belges sont mis en avant : Nougé et Chavée.

Finalement, l'ouvrage de Sabine Dardenne, *J'avais 12 ans, j'ai pris mon vélo et je suis partie à l'école* apparaît dans la première séquence du manuel *Français pour se qualifier 4* (Brimant et al., 2014, pp. 8-9).

Plusieurs observations nous permettent de clore cette section sur la Belgique : tout d'abord, nous avons remarqué que la poésie belge occupait une place marginale par rapport à la poésie française au sein des manuels scolaires. En effet, seules deux collections anciennes (*Lagarde & Michard* et *Parcours & Références*) mettent spécialement en avant le domaine poétique belge. Bien que cette dernière soit particulièrement présente, elle n'est pas exploitée sauf à être juste présentée ou à servir d'exemple. De plus, nous avons constaté qu'ils proposent différents poètes tels que Van Lerberghe ou Nothomb. Aujourd'hui, ces ouvrages ne sont plus en vigueur, mais il est intéressant de voir que, à l'époque, on se préoccupait déjà de l'enseignement de la littérature francophone de Belgique, et plus particulièrement, de la poésie belge.

À part les ouvrages que nous venons d'évoquer, la poésie belge n'est pas exploitée sinon qu'elle sert d'exemple pour les activités suivantes : l'écriture poétique, la composition de poèmes à partir de poèmes existants (UAA 0 et 5), l'écriture d'une note critique à partir d'une chanson (UAA 3), la défense orale d'une position personnelle à partir d'une chanson et/ou d'un poème (UAA 4), la réécriture d'un poème (UAA 5). En outre, peu de poèmes sont présentés entièrement dans les manuels scolaires.

Ajoutons que la littérature francophone de Belgique dans son ensemble n'est pas représentée davantage. Effectivement, elle est présente au départ de mentions et/ou d'exemples. Les différents manuels soulèvent également des questions, des réflexions, mais n'approfondissent pas le sujet.

Enfin, les manuels que nous venons d'analyser proposent une grande diversité au sein des poètes belges : rares sont les noms qui apparaissent dans plusieurs manuels⁴⁰. Nous avons également constaté que les auteurs étudiés en 1960 disparaissent peu à peu au fil du temps. Par exemple, Maeterlinck apparaît pour la dernière fois en 2004 dans la collection *Parcours & Références*. Nougé, quant à lui, est toujours évoqué en 2017 dans *Objectif français pour se qualifier*. Ces poètes que l'on pourrait qualifier de « classiques » laissent place à une nouvelle génération : ainsi Brel⁴¹ est présent dans le manuel *Connexion français 5* (2020).

B. En Suisse romande

Au sein de cette section, nous recenserons les poètes suisses et les activités poétiques qui sont aujourd'hui proposés au sein des manuels scolaires suisses. Durant le tronc commun (jusqu'à 15 ans), les enseignants ont à leur disposition de nombreux manuels scolaires qu'ils nomment « Moyens d'enseignement romands (MER) » (Plan d'études romand [PER], 2010-2021). Après la formation obligatoire, le nombre d'ouvrages diminue, ainsi que leur usage. Par ailleurs, nous avons tout de même trouvé une collection *Des mots aux textes*.

Ce manuel paru en 2002 est conçu à l'intention des classes de maturité professionnelle en Suisse romande. Néanmoins, il ne leur est pas exclusivement destiné. En effet, la matière n'est pas spécifique et il peut donc être utilisé dans d'autres filières de formation. Cet ouvrage est divisé en plusieurs chapitres indépendants, c'est-à-dire qu'ils peuvent être étudiés séparément. Chaque chapitre est divisé en deux parties : la théorie et les exercices. L'objectif étant de permettre aux élèves d'« acquérir les connaissances techniques de base », de les « familiariser progressivement avec le langage et la culture littéraires tout en améliorant leur faculté de compréhension, d'expression et de communication. » (Biétry, 2002, p. V).

Le chapitre huit se concentre exclusivement sur la poésie : « La versification » (Biétry, 2002, pp. 61-72). Nous partons de la forme de la poésie (vers, rimes, strophes, etc.) pour

⁴⁰ Parmi les 25 poètes belges rencontrés, seuls 8 poètes apparaissent dans plusieurs manuels.

⁴¹ Les résultats de nos observations sont consultables en annexe D.

aborder des poèmes en vers libre ainsi qu'à forme fixe tels que le sonnet, la ballade, le pantoum⁴² ou bien le rondeau. Afin d'exemplifier ces différentes notions, ce manuel utilise différents extraits de poèmes d'auteurs français : Ronsard, Hugo (p. 61), Verlaine (p. 62), Baudelaire (p. 67), Prévert (p. 68), Heredia (p. 69) ou bien Nerval (p. 70). Bien que ce corpus soit varié, notamment grâce à la diversité d'auteurs issus de différents horizons et de différents siècles, aucun auteur n'est d'origine suisse.

À l'issue de ce chapitre, les élèves pourront jongler avec ces différents termes après l'analyse d'un poème (chapitre 11) (pp. 85-88). Le manuel propose dans un premier temps une méthode en plusieurs étapes : « lecture, situation, forme, nature et thème principal », « analyse détaillée » (p. 85). Dans un second temps, il expose un exemple de l'analyse du poème « Le Dormeur du Val » de Rimbaud (pp. 86-88).

L'analyse de ce manuel suisse a permis de rendre compte que la poésie est abordée pour elle-même tout en exerçant à l'analyse d'un poète. Nous avons également constaté qu'il s'agit de l'une des activités à travailler en priorité. Cependant, le choix des auteurs s'est porté sur des poètes d'origine française et non suisse. En outre, ce corpus reste varié et couvre plusieurs époques⁴³.

C. Au Québec

Au Québec aussi, les enseignants peuvent s'aider, pour constituer leurs séquences, de différents manuels scolaires et outils pédagogiques agréés. Pour l'enseignement secondaire supérieur, il existe différents types de manuels de français bien que les anthologies de textes soient plus utilisées (Aubin, 2016).

Afin d'avoir une vue d'ensemble, nous avons sélectionné trois manuels dans chaque année du secondaire (3^e, 4^e, 5^e). Nous avons choisi les ouvrages qui se rapprochent le plus des manuels belges afin de garder une certaine cohérence au sein de notre travail. En effet, nous avons opté pour des manuels destinés aux élèves présentant des activités à visée didactique. Ce choix a été effectué au sein d'un catalogue général qui tente de

⁴² « Poème à forme fixe, emprunté à la poésie malaise, composé d'une série de quatrains à rimes croisées, dans lesquels le deuxième et le quatrième vers d'une strophe sont repris par le premier et le troisième vers de la strophe suivante, le dernier vers du poème reprenant en principe le vers initial. » (CNRTL, 2005).

⁴³ Il ne nous a pas semblé nécessaire de faire un compte rendu de nos observations étant donné qu'aucun auteur n'est suisse.

dresser une liste exhaustive des manuels scolaires produits au Québec depuis 1765 (Aubin, 2016). Ces manuels revêtent une grande importance parce qu'ils organisent les contenus d'enseignement ainsi que les apprentissages à réaliser. Il faut les considérer comme un prolongement des textes d'orientation et des programmes.

Tableau 7 – Deux collections de manuels scolaires québécois pour le cours de français

<i>À l'œuvre ! Un regard sur la littérature</i> (3 ^e et 4 ^e années) – Éditions Marie-France (2011-2012)
<i>Ellipse</i> (5 ^e année) – CEC (2020)

La collection *À l'œuvre ! Un regard sur la littérature* présente différents extraits de texte mais n'évoque pas la poésie québécoise, contrairement au manuel *Ellipse*, destiné à la dernière année du secondaire.

Le manuel *Ellipse* est composé de deux livres : un cahier d'apprentissage et un matériel de l'enseignant, que nous n'évoquerons pas dans le cadre de ce travail. Dans la partie sur « Les modes de discours », les auteurs consacrent une place centrale à la poésie (Bélanger *et al.*, 2020, pp. 18-29). Ces parcours permettent d'étudier la structure d'un texte, les figures de style, les rimes ainsi que les poèmes en vers libre, la poésie engagée et lyrique. Ils réalisent différents exercices d'analyse, de compréhension, de versification... Afin de rendre ces différentes notions concrètes, le manuel présente plusieurs auteurs et des extraits de leurs textes. Parmi les Québécois (14), nous retrouvons, par exemple, Ouellette (p. 18), Leclerc (p. 24), Desjardins (p. 25) ou bien Les Cowboys fringants (p. 26).

Parmi les trois dossiers thématiques que nous avons étudiés de manière détaillée, seul le dossier 1 « Textes littéraires sur le thème de l'itinérance » (pp. 56-76) travaille la poésie à partir d'une figure québécoise : Gilles Vigneault et un extrait de sa chanson, *La ballade d'un sans-abri* (pp. 71-76). Le manuel présente tout d'abord une brève biographie du poète ainsi qu'une mise en contexte de la chanson. Ensuite, les élèves répondent à différentes questions de compréhension, d'interprétation et/ou doivent

réagir à différents passages. Il s'agit donc d'exercices favorisant transfert des notions et des concepts étudiés.

Concentrons-nous à présent sur la littérature québécoise que nous rencontrons sporadiquement au sein du manuel scolaire. D'une part, des activités d'argumentation, de compréhension et/ou d'interprétation sont organisées à partir d'auteurs québécois tels que Simoneau-Gilbert (p. 36) ou Desjardins (p. 77). D'autre part, certains écrivains québécois sont simplement mentionnés ou servent d'exemples : Tremblay (p. 7) ou Gerbet (p. 44).

Si les analyses descriptives n'apportent pas de résultats flagrants, elles permettent néanmoins de dégager quelques constats. La poésie québécoise n'est évoquée qu'à l'occasion d'un seul manuel scolaire et plus précisément, celui de la dernière année. En outre, il s'agit essentiellement de la chanson québécoise qui est mise en évidence. Bien que les élèves soient invités à juger ou interpréter les œuvres poétiques, la versification reste une priorité. De manière plus générale, la littérature québécoise est également représentée au sein de l'ouvrage. En outre, le choix des poètes et des auteurs québécois est riche et varié. En effet, le nom d'un auteur n'apparaît jamais deux fois. Nous avons également constaté que les auteurs sont à la fois classiques et contemporains⁴⁴.

2.2. Anthologies

Outre la représentation de l'art poétique national au sein des manuels scolaires dont il a précédemment été question, nous allons ici évoquer la « présence-absence » (Dufays, 1999) de la poésie nationale et, de manière générale, celle de la littérature nationale au sein des anthologies.

A. En Belgique francophone

En 2009, Paul Aron (ULB) et Françoise Chatelain, inspectrice et docteur en langues et lettres (ULB), proposent une anthologie nommée *Manuel et anthologie de littérature*

⁴⁴ Les résultats de nos observations sont consultables en annexe E.

*belge à l'usage des classes terminales de l'enseignement secondaire*⁴⁵. Comme son nom l'indique, il s'agit également d'un manuel qui prétend être la source de séquences ou de « situations-problèmes » permettant aux élèves de s'approprier du savoir littéraire. Nous remarquons donc la présence de textes destinés à faire réfléchir les élèves sur la langue, l'identité, etc., mais également des pistes pour un savoir littéraire articulé sur les mouvements littéraires et une série de domaines thématiques (Aron et Chatelain, 2009).

Cet ouvrage didactique se focalise principalement sur la littérature francophone de Belgique et, plus précisément, sur la poésie belge. En effet, nous avons constaté que 25 poètes belges étaient mentionnés : Plisnier, Michaux, Brel, Yourcenar, Verhaeren, Maeterlinck, Van Lerberghe, Rodenbach, Nougé, Chavée, Lecomte, Neuhuys, Norge, Dotremont, Colinet, Cliff, Cold Wan, Semal, Crickillon, Linze, Detrez, Verheggen, Lambersy, Desmeth, Jacqmin. Mais, tous ne sont pas évoqués pour leur poésie : nous le verrons par la suite (Aron et Chatelain, 2009).

Dans le chapitre deux intitulé « Connaître les grands courants », la poésie expérimentale et ses auteurs sont évoqués. À la fin de ce parcours, les élèves sont amenés à écrire une brève synthèse sur ce qui permet de reconnaître la poésie moderne et postmoderne. Ils concluront cette dernière en prenant position sur la question suivante : « Fondamentalement, la poésie belge est-elle différente de la poésie française de la même époque ? ». Afin de répondre à cette question, ils peuvent s'appuyer sur des chapitres consacrés au symbolisme et au surréalisme. Les textes et les auteurs proposés sont tous belges : Dotremont, Colinet, Cliff, Jacqmin, Neuhuys, Nougé, Norge ainsi que Cold Wan. La plupart de leurs œuvres sont des extraits qui peuvent « susciter des travaux personnels, tant en compréhension qu'en production, et faire l'objet de comptes rendus, de débats, ou être le point de départ d'une recherche personnelle ou en groupe » (Aron et Chatelain, 2009).

Ce même sous-chapitre permet aux élèves d'étudier de manière détaillée le courant symboliste. Pour ce faire, ils doivent par exemple travailler sur deux extraits de deux recueils : *Serres chaudes* de Maeterlinck ainsi que *Les Villages illusoires* de Verhaeren. Les élèves sont amenés à les analyser et faire des liens avec le mouvement. Pour le

⁴⁵ L'ouvrage que nous possédons est une version numérique, nous ne pouvons donc pas préciser les numéros de pages.

poème de Verhaeren, ils doivent comparer le thème du travail avec un texte de Lemonnier, l'œuvre picturale de Meunier ainsi que la pièce de théâtre *Le Forgeron* de Banville (Aron et Chatelain, 2009).

À partir de différents poèmes, les élèves apprennent aussi quelques particularités de la poésie symboliste. *L'insinuée* de Van Lerberghe utilise des images qui se rapprochent du titre du recueil *Entrevisions*. Les élèves doivent montrer comment celles-ci convergent pour « suggérer une révélation fugace et poétique » (Aron et Chatelain, 2009). *Serres chaudes* de Maeterlinck, *Les Vies encloses* de Rodenbach, *Poème en prose* de Verhaeren, quant à eux, permettent de travailler les formes poétiques traditionnelles et innovantes (versification, images, rythme) (Aron et Chatelain, 2009).

En ce qui concerne le mouvement surréaliste, ses démarches éthique et poétique sont travaillées au départ de plusieurs poèmes dont *A Cor et à Cri* de Chavée (Aron et Chatelain, 2009).

Au sein du chapitre trois « La littérature, instrument de connaissance du monde », l'engagement littéraire est travaillé notamment à partir d'un poème de Verheggen : *Le degré zorro de l'écriture*. Dans un premier temps, les élèves doivent souligner les éléments qui évoquent l'engagement littéraire dans le texte. Dans un second temps, ils doivent comparer ce poème avec les propos recueillis lors de la rencontre de Pierre Mertens, écrivain belge de langue française, avec le public de la Maison de la Culture de la région de Charleroi. À la fin de ce sous-chapitre, les élèves sont amenés à chercher « de quelle manière les écrivains se sont engagés ou, au contraire, se sont tenus éloignés des débats socio-politiques de leur temps » (Alain et Chatelain, 2009). Ils peuvent choisir comme point de départ les auteurs qui ont été abordés au sein du manuel.

Notons que cet ouvrage est destiné à être manipulé par les élèves afin que ces derniers comprennent en quoi consiste réellement la poésie belge ainsi que sa différence avec la poésie française. Contrairement aux manuels scolaires belges dont il a été question précédemment, notre culture locale est pour la première fois travaillée pour elle-même et ce, de manière détaillée. Cependant, nous remarquons que les poètes belges sont moins nombreux par rapport aux poètes français. En effet, l'anthologie propose 25

poètes belges dont 7 que nous avons déjà rencontrés (Verhaeren, Maeterlinck, Rodenbach, Van Lerberghe, Chavée, Nougé et Norge)⁴⁶.

B. En Suisse romande

En ce qui concerne les anthologies en Suisse romande, nous n'en avons trouvé qu'une seule, écrite par le même auteur que le manuel analysé précédemment : *Précis d'histoire de la littérature française : Tome 1, Moyen Âge, XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles*⁴⁷ (Biétry, 2005).

Cet ouvrage, destiné spécialement aux élèves, présente deux objectifs. D'une part, présenter l'essentiel de la littérature française et, d'autre part, enrichir le langage des élèves. L'anthologie s'ouvre sur une ligne du temps qui commence par le Moyen Âge et se termine par le XVIII^e siècle. Elle met en avant les auteurs, les peintres et les événements importants de chaque siècle, tels que Michel-Ange, Descartes, Molière, Shakespeare, etc. Pour chaque siècle mentionné, l'auteur présente un aperçu historique où il intègre l'histoire de la Suisse et la littérature de ce siècle avec les auteurs et les œuvres qui ont marqué l'histoire. Enfin, le chapitre se clôt par une série de questions auxquelles les élèves peuvent répondre afin de vérifier la bonne compréhension. Pour ce qui regarde la littérature, nous retrouvons un corpus uniquement français.

C. Au Québec

Cette section a pour dessein de recenser la place de la poésie québécoise au sein de trois anthologies du degré supérieur.

⁴⁶ Cette liste est consultable en annexe D.

⁴⁷ Nous n'avons pas accès au tome 2, car l'ouvrage est indisponible.

Tableau 8 – Trois anthologies québécoises pour le cours de français

<i>Anthologie littéraire – Du Moyen Âge au XIX^e siècle</i> (Beauchemin Chenelière – 2006)
<i>Anthologie littéraire – De 1850 à aujourd’hui</i> (Beauchemin Chenelière – 2008)
<i>Anthologie de la littérature québécoise</i> (Beauchemin Chenelière – 2018)

Les rédacteurs de ces anthologies reconnaissent l’impact de la visée didactique sur les élèves. Ainsi, les nombreux morceaux choisis sont accompagnés d’« activités interactives » en ligne dont nous n’avons pas l’accès. Elles permettent aux élèves de tester leurs connaissances sur les extraits littéraires et leur contexte socio-historique.

Les deux premières anthologies se consacrent à l’étude de différents « courants » divisés en plusieurs chapitres. Chaque chapitre s’ouvre sur un tableau récapitulatif des événements politiques et historiques, culturels et littéraires en France qui ont marqué le siècle. Pour chaque siècle, le contexte socio-historique est mentionné et expliqué. Chaque œuvre littéraire est introduite par la biographie de son auteur. Tous les extraits sont renforcés par une capsule « Vers l’analyse » qui propose une série de questions qui visent à approfondir le texte, à en saisir les éléments constitutifs ainsi que le sens.

Afin d’offrir une anthologie variée et riche, la littérature française est confrontée aux littératures étrangères dont la littérature québécoise. Cette dernière est notamment marquée par des encadrés bleus ornés d’une fleur de lys, symbole que l’on rencontre souvent au Québec, surtout dans les lieux marqués par le passé. Les différents extraits et auteurs présents mettent en évidence des données historiques, sociologiques, littéraires ou théoriques. Ces derniers sont une synthèse des courants littéraires, philosophiques et artistiques qui ont marqué l’histoire. Les littératures savante et populaire (chanson, correspondance, récits de voyage) sont également en opposition.

La poésie est abordée à partir de ses différents sous-genres tels que le planh⁴⁸, la pastourelle, le jeu parti ou débat, la chanson d’aube, l’estampie, la carole, la ballette, le

⁴⁸ Forme occitane médiévale de la complainte (Bonneville et Laurin, p. 31).

rondeau, la virelle⁴⁹, la chanson de toile, la romance, la reverdie (Bonneville et Laurin, 2006, p. 31).

Le choix des auteurs est particulièrement varié : au sein des deux anthologies, nous retrouvons les grandes figures de proue françaises telles que Du Bellay, Ronsard, Hugo, Rimbaud ou bien Apollinaire. Par ailleurs, la place accordée aux poètes québécois est secondaire : Burana (p. 32), Gagné (p. 33), Nelligan (Bonneville et Laurin, 2006 et 2008, p. 66, p. 225, p. 298), Lasnier (Bonneville et Laurin, 2008, p. 67), Gauvreau (p. 112), Miron (p. 215), Ducharme (pp. 216-217), Sol (p. 223), Gauthier, Heredia, Leconte de Lisle, Chopin, Morin, Dugas, Delahaye (p. 292).

La littérature québécoise, quant à elle, n'est pas plus représentée. Par exemple, nous remarquons Fréchette (Bonneville et Laurin, 2006, p. 215), Loranger (Bonneville et Laurin, 2008, pp. 33-35) ou bien Garneau (p. 96).

Contrairement aux deux ouvrages analysés précédemment, la troisième anthologie « Anthologie de la littérature québécoise » parue en 2018 se centre particulièrement sur la culture québécoise. L'objectif de l'ouvrage est de montrer que le Québec n'est pas isolé du reste du monde. L'évolution de la littérature est ainsi présentée dans ses particularités et dans ses rapports avec des événements marquants de la scène internationale.

Certains poètes français sont évoqués, mais c'est la poésie québécoise qui domine l'ouvrage. Pour n'en citer que quelques-uns : Fréchette (Forest, Savoie, Vaillancourt, 2018, p. 39), Nelligan (pp. 74-75), Le May (p. 76), Garneau (p. 83 et p. 85), Leclerc (p. 162 et p. 170). La littérature québécoise est également fort présente à travers différents écrivains : Bégon (p. 15), Langevin (p. 103), Dubé (p. 116).

Au terme de ce parcours sur les anthologies utilisées au sein des classes du français au Québec, le moment est venu d'effectuer quelques conclusions. Les deux premiers volumes privilégient un corpus français contrairement à la dernière anthologie que nous avons analysée. En effet, celle-ci se centre sur la littérature québécoise et plus

⁴⁹ Forme de chanson à danser, très rythmée (Bonneville et Laurin, p. 31).

particulièrement, sur la poésie québécoise. Elle donne une voix à la poésie comme partie de la littérature et la désigne aussi comme objet spécifique d'enseignement.

Enfin, le corpus québécois est riche et varié. Nous avons constaté un certain nombre de poètes, de chanteurs ou encore de groupes musicaux. De plus, nous avons recueilli un total de 75 poètes québécois dont Nelligan, qui est présent dans les trois anthologies. En outre, nous avons également constaté que Moffat, Leclerc, Vigneault, Godin, Les Cowboys fringants, Mes Aïeux et Desjardins étaient aussi travaillés dans le manuel scolaire *Ellipse*⁵⁰. De nouveau, la majorité des auteurs sont chanteurs, ce qui correspond bien à la culture populaire et au tempérament québécois.

3. Comparaison

Cette section du travail entend confronter les ouvrages belges à ceux des deux autres régions francophones dont il a précédemment été question.

En Belgique, l'analyse des manuels scolaires et des anthologies du cours de français a permis de rendre compte dans un premier temps de la diversité des approches en matière d'étude de la poésie belge. Le *Manuel et anthologie de littérature belge à l'usage des classes terminales de l'enseignement secondaire* de 2009 la travaille pour le genre qu'elle représente et les particularités qui la caractérisent. En effet, sont proposés des textes destinés à faire réfléchir l'élève sur les enjeux citoyens liés à la langue et sur l'identité subjective de celui qui vit en Belgique francophone. Ensuite, des pistes pour un savoir littéraire articulé sur les mouvements littéraires les plus importants ainsi qu'une série de domaines thématiques qui livrent des matériaux pour la diversité des apprentissages de la communication et de la littérature recommandés par les programmes du 3^e degré sont également suggérés.

L'approche de la poésie belge proposée actuellement diffère du complément *Lagarde & Michard* et des manuels de la collection *Parcours & Références*. Ces derniers n'accordent que très peu de place à l'analyse. L'accent porte plutôt sur l'exposition du patrimoine belge à travers la présentation de poètes et de leurs œuvres. En effet, dans la

⁵⁰ Les résultats de nos observations sont consultables en annexe E.

seconde collection, c'est la poésie française qui est abondamment travaillée au départ du mouvement romantique, ce qui répond aux attentes du programme qui prescrit l'étude de la poésie romantique en 4^e secondaire. *Récit & Poésie* du 2^e degré fait écho au référentiel de 1999, car les élèves obtiennent une vision d'ensemble de la poésie médiévale jusqu'au romantisme, tout en la mettant en lien avec la culture contemporaine (Brasseur et Canvat, 2004, p. 77). En outre, l'objectif « d'apprendre à l'élève à comprendre un texte littéraire pour dégager une appréciation personnelle », fait directement référence à la fiche 4 du programme du 2^e degré : « comprendre et interpréter un texte littéraire, porter une appréciation personnelle sur le texte et faire part de sa lecture par divers moyens d'expressions. » (FESec, 2002, p. 28).

Quant au *manuel Français pour se qualifier 4*, il utilise la poésie belge pour l'écriture d'une note critique (UAA 3).

Les derniers manuels sélectionnés (*Point-virgule*, *Objectif français pour se qualifier*, *Connexion Français*) traitent de la poésie belge de manière marginale. Les textes poétiques ou les poètes belges sont simplement mentionnés ou servent d'exemples dans des séquences qui se focalisent sur la poésie ou la chanson en tant que genres. Comme le conseille le programme du 3^e degré de transition (FESec, 2000), les manuels *Point-virgule A et B* du 3^e degré proposent de travailler la versification, de considérer la poésie comme le « reflet d'une époque » et de réaliser une anthologie poétique.

Les manuels de qualification sont innovants en termes de savoirs puisque le référentiel de 2014 n'en imposait aucun. En ce qui concerne les UAA travaillées, la collection *Objectif français pour se qualifier* coïncide avec le programme du 2^e et 3^e degrés de l'officiel de 2015. En effet, la séquence « Composer un poème à partir de poèmes existants » est la même que celle proposée au sein du programme (Ministère de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, 2015, pp. 95-99).

Enfin, nous avons remarqué que le nombre de poètes belges dans les quatorze ouvrages belges analysés précédemment est faible (42), mais leur diversité est bien présente. En effet, nous avons rencontré des poètes « classiques » comme des « contemporains » et même des rappeurs. Peu nombreux sont les auteurs qui apparaissent plusieurs fois dans différentes collections. En outre, les différents poèmes belges présents au sein des

manuels scolaires et des anthologies sont soit presque toujours cités entièrement (37), soit sous forme d'extraits de recueils (16).

Ainsi, ces différentes constatations issues des ouvrages rejoignent celles de Dufays sur la place de la littérature francophone de Belgique dans les manuels scolaires en 1999. À partir de la fin des années 1950, les lettres belges de langue française occupaient entre 10 et 15 % des manuels scolaires et des anthologies belges (Dufays, 1999, p. 154). Dufays concluait son examen des manuels et du prescrit légal en expliquant que la relation entre l'enseignement et la littérature francophone de Belgique était toujours une relation de second ordre :

D'une manière générale, le discours de l'école belge à l'endroit de la littérature nationale s'est signalé tout au long du siècle par sa discrétion. Lorsque les instructions officielles recommandent qu'« une place » soit faite aux auteurs belges, c'est toujours une place secondaire par rapport aux auteurs français, et, si les manuels leur ont consacré en moyenne 10 à 15 % de leur volume, ils se sont rarement souciés de les mettre en valeur par un exposé spécifique (Dufays, 1999, p. 154).

Aujourd'hui, la situation n'a guère évolué puisque les auteurs belges sont peu nombreux au sein des ouvrages. En effet, si nous regardons le dernier manuel paru en 2020, seul un poète est évoqué (Brel). De plus, ce sont toujours les auteurs français qui sont mis en valeur afin d'étudier la poésie.

Du côté de la Suisse romande, le constat est bref : aucune place n'est laissée à la poésie suisse au sein des deux ouvrages analysés. Effectivement, le corpus est exclusivement français. Ainsi, les ouvrages répondent à la demande du prescrit légal puisque ce sont les mêmes compétences et les auteurs français qui sont travaillés (Baudelaire par exemple).

Au Québec, avant la cinquième année du secondaire, seule la poésie française est abordée au sein des ouvrages. Or, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, les programmes prescrivent de favoriser la poésie québécoise et ce, dès la troisième année. Le manuel *Ellipse* traite de plusieurs aspects : la versification et l'interprétation des œuvres poétiques. Nous avons constaté que la majorité des activités exercées au Québec sont également utilisées en Belgique, mais aucune n'est présente en

Suisse romande. Au sein des anthologies, l'accent porte plutôt sur les différentes représentations de la poésie et les différentes époques qu'elle illustre.

Le choix des auteurs dans les ouvrages québécois s'est porté sur les Français ainsi que sur les Québécois. Par ailleurs, il est indéniable que la littérature québécoise a une place plus importante dans les ouvrages québécois que la littérature francophone de Belgique et la littérature suisse au sein de leurs manuels et anthologies. En effet, nous avons dénombré 80 poètes québécois au sein de l'ensemble des quatre manuels scolaires et anthologies québécois.

Nous avons constaté que les manuels scolaires et les anthologies québécois ont respecté la demande principale des programmes, c'est-à-dire d'aborder un certain nombre d'auteurs québécois dont des femmes. Nous avons aussi remarqué que plusieurs poètes québécois mentionnés dans le prescrit sont présents dans les ouvrages analysés précédemment : Nelligan, Tremblay, Leclerc, Desjardins et Vigneault. Mais, les manuels et les anthologies innoveraient essentiellement en ce qui concerne le choix des poètes. En ce qui concerne les activités, nous nous sommes rendu compte que l'analyse, l'interprétation et l'écriture, qui sont mentionnées dans le prescrit légal, sont travaillées.

En conclusion, contrairement à son homologue française, la poésie nationale est abordée sporadiquement au sein de ces trois pays francophones et sa place reste secondaire dans les manuels scolaires et les anthologies par rapport à la littérature française.

Ces analyses ont également révélé un certain nombre de méthodes d'approche poétique dans l'un ou l'autre pays :

- La poésie nationale a une fonction d'illustration, d'accompagnement d'un courant (symbolisme, surréalisme), d'une époque (« l'émergence du Québec moderne – Une littérature rebelle et identitaire ») ou d'un thème (la poésie engagée) (Belgique et Québec) ;
- La poésie nationale permet de travailler les formes poétiques et le rythme (vers, rimes, etc.) (Belgique et Québec).

- La poésie nationale est simplement exposée, mais n'est pas travaillée. Par exemple, la biographie des poètes est présentée ainsi que leur(s) texte(s) (Belgique) ;
- La poésie nationale sert d'exemple dans des tâches complexes comme la comparaison, l'écriture créative ou la note critique (UAA 3), la défense d'une position personnelle suite à une discussion (UAA 4) et la composition d'un poème à partir de poèmes existants (UAA 0 et UAA 5) (Belgique).

4. Conclusion

Quinze manuels et anthologies ont été scrupuleusement observés, ce qui a permis de mieux cerner la présence ainsi que la variété des approches de la poésie nationale au sein du cours de français. Bien que les procédures de la poésie nationale présentent certaines tendances, force est de constater que les approches de la poésie nationale peuvent varier dans un même pays, d'une collection à l'autre, voire au sein d'une même collection. Ces ouvrages permettent donc d'objectiver notre analyse en la fondant sur des traces vérifiables.

Soulignons enfin que ces hypothèses ne sont fondées que sur l'échantillonnage des manuels et anthologies sélectionnés. Même si plusieurs d'entre eux sont accompagnés de cahiers à destination du professeur, il est impossible de connaître avec précision l'exploitation réelle qu'en font les enseignants sur le terrain. Nous ignorons donc comment les enseignants les utilisent et s'ils prennent le temps de s'arrêter sur la littérature francophone de Belgique et plus particulièrement, sur la poésie belge. Il convient dès lors d'élargir nos observations aux pratiques effectives de professeurs dans différentes écoles et de comparer ces données avec celles que nous venons de présenter. Il est également utile d'interroger également les élèves afin d'en savoir plus sur leurs opinions et sur leurs connaissances sur le sujet.

CHAPITRE 4 : enquête auprès des enseignants et des élèves

1. Cadrage méthodologique

Après avoir examiné la place de la poésie nationale dans le prescrit légal et dans les ouvrages didactiques, il nous paraissait important de nous rendre sur le terrain et de rencontrer enseignants et élèves afin de les interroger.

1.1. Le cadre de travail et les objectifs

Pour ce faire, nous sommes partie de différentes hypothèses⁵¹ de travail, qui ont été parfois appuyées ou réfutées grâce à une enquête réalisée dans les classes de français au secondaire supérieur. L'objectif de cette étude est de faire le point sur la place actuelle de la poésie nationale, notamment sur les types d'activités que consacrent les enseignants à celle-ci et sur leur opinion quant à la poésie belge en général. Il était également question de s'intéresser aux connaissances des élèves ainsi qu'à leur ressenti.

Les résultats de l'enquête ont donc été minutieusement analysés⁵², dans l'espoir de mener divers constats susceptibles de mettre en lumière les problèmes majeurs de la place de la poésie nationale dans l'enseignement. Dans le chapitre six, un modèle de séquence didactique a été élaboré afin de proposer une méthode qui prend en compte les avis des professeurs et des élèves.

1.2. La méthode appliquée

Afin de mener à bien cette enquête, nous avons réalisé deux questionnaires qui ont été revus et corrigés à plusieurs reprises, pour des raisons de précision et d'efficacité⁵³. Les questionnaires ont été préalablement testés sur des enseignants et sur des élèves du secondaire afin de vérifier leur opérationnalité.

⁵¹ Ces hypothèses sont présentes au point 2 de ce chapitre.

⁵² Voir annexe H.

⁵³ Un exemplaire de chaque questionnaire se trouve en annexes F et G.

Le premier questionnaire était destiné aux étudiants de première année en langues et lettres françaises et romanes⁵⁴ ainsi qu'à des élèves de quatrième, cinquième, sixième ou septième secondaire, issus de l'enseignement de transition ou du qualifiant. Au total, 92 questionnaires ont été recueillis⁵⁵ : 12 en bac 1, 41 en général de transition, 17 en technique de transition, et 22 en technique de qualification. Par conséquent, l'échantillon concerné présente une majorité de copies issues de l'enseignement de transition. Le questionnaire des élèves était principalement centré sur des questions de connaissances et sur leur opinion quant à l'apprentissage de la poésie nationale⁵⁶.

Le second questionnaire était destiné à des enseignants de français issus de divers réseaux et diverses filières. Au total, 14 questionnaires ont pu être analysés, dans lesquels se trouvaient 6 enseignants travaillant dans la filière de transition, 3 dans celle du qualifiant, et 5 travaillant simultanément dans ces deux filières. Les professeurs possèdent entre 11 et 30 ans d'expérience dans le métier. Cette diversité nous semblait importante afin d'obtenir un panorama de la place de la poésie nationale qui soit le plus complet possible. Le questionnaire était orienté sur les pratiques propres des enseignants et sur leur perception quant à l'apprentissage de la poésie belge⁵⁷.

Au vu de la situation sanitaire (COVID-19), les deux questionnaires ont été distribués en main propre et partagés par e-mail. Nous nous sommes rendu compte que le contact direct a été plus efficace que l'échange par courriel, car les enseignants et les élèves ont répondu à notre demande et se sont investis dans la tâche. Il est important de préciser que ces documents sont restés anonymes afin que chacun se sente libre de donner son opinion avec honnêteté (enseignants, étudiants et élèves).

2. Les hypothèses

L'analyse de la place de la littérature francophone de Belgique, et plus particulièrement de la poésie belge, nous a permis de dégager diverses hypothèses de travail qui seront exploitées au point suivant. Nous avons décidé de répartir ces informations en trois

⁵⁴ Il nous a paru intéressant d'interroger les étudiants de bac 1, car ces derniers viennent de différentes écoles secondaires et ont choisi des études littéraires.

⁵⁵ Au départ, nous avons distribué 182 questionnaires, mais 92 personnes ont répondu.

⁵⁶ Voir annexe F.

⁵⁷ Voir annexe G. Certaines questions ont été tirées de l'enquête menée par Chatelain et Habrand en 2016.

catégories, selon les trois pôles du triangle pédagogique : apprenant, enseignant et savoir (d'après Houssaye, 1993, cité par Beckers, 2003).

a. L'apprenant

Hypothèse 1 :

L'élève est réticent à l'idée d'étudier la poésie belge, car elle est hermétique (chapitre 2, 1.1.3.1.).

b. L'enseignant

Hypothèse 2 :

Les enseignants abordent les auteurs belges lorsqu'ils travaillent les courants surréalistes et/ou symbolistes (chapitre 2, 1.1.1.).

Hypothèse 3 :

Les enseignants utilisent la poésie belge et de manière plus générale, les lettres de langue française comme simple exemple (chapitre 3, 2.1.A.).

Hypothèse 4 :

Les enseignants pratiquent les activités proposées au sein du prescrit légal et des manuels scolaires (chapitre 2 et 3).

Hypothèse 5 :

La formation des enseignants est insuffisante : deux cours sur la littérature francophone de Belgique et sur la poésie belge à l'Université de Liège (chapitre 1, 1.1.2.).

Hypothèse 6 :

Les enseignants abordent les sous-genres de la poésie tels que la chanson, le slam ou le rap suite à l'apparition du nouveau référentiel de 2018 (chapitre 2, 1.1.4.).

c. Le savoir

Hypothèse 7 :

Absence de la poésie belge et de manière plus générale, de la littérature francophone de Belgique dans le prescrit et les manuels scolaires (chapitre 2 et 3).

Hypothèse 8 :

La littérature francophone des lettres de langue française a une place secondaire par rapport à la littérature française au sein du cours de français (chapitre 2 et 3).

Hypothèse 9 :

La majorité des auteurs abordés en classe sont les auteurs du patrimoine littéraire (chapitre 2, 1.1.1. et chapitre 3, 2.1.A., 2.2.A.).

3. Résultats de l'enquête

Après avoir examiné les questionnaires des enseignants et des élèves, nous avons pu constater différents résultats qui semblent significatifs pour l'étude de notre sujet.

Tout d'abord, nous nous étions intéressée à la place qu'accordaient les enseignants à la poésie belge au sein de leur classe (Q6). Pour donner suite aux réponses de la question 6, nous avons pu constater que 2 enseignants sur 14 ont *abandonné* l'étude de la poésie nationale, 5 professeurs l'abordent de manière *occasionnelle* et 7 travaillent *exceptionnellement* cette pratique. Précisons qu'aucun enseignant ne la travaille *régulièrement, fréquemment* et/ou *systématiquement*. Ces résultats divergent légèrement de ceux des élèves : 46,7 % d'entre eux insistent sur le fait qu'ils n'ont *jamais* étudié la poésie belge durant leurs années du secondaire. 40,2 % répondent l'avoir étudiée *parfois* tandis que 11,9 % l'ont travaillée *souvent* (Q2). En outre, 68,4 % des élèves semblent relativement d'accord quant au fait qu'aucun poète belge n'est évoqué lorsque la poésie est abordée en classe (Q9). Or, la poésie en général est presque *toujours* abordée par les enseignants (57,1 %). Deux enseignants ont même ajouté qu'ils étudiaient essentiellement la poésie française (Q5).

Plus généralement, nous avons pu constater que la majorité des élèves indiquent qu'ils ont étudié la littérature francophone de Belgique de manière *partielle* (40,2 %). 30,4 % d'entre eux ne l'ont *jamais* étudiée en classe et 22,8 % l'ont travaillée de manière *régulière*. Nous remarquons cependant que 5,4 % des élèves étudient *toujours* les lettres belges de langue française (Q1). Ces résultats sont légèrement différents de la pratique déclarée par les professeurs. Effectivement, 6 enseignants sur 14 affirment l'aborder de manière *occasionnelle*, 3 sur 14 l'abordent *exceptionnellement* et 3 autres, *régulièrement*. Enfin, les deux derniers enseignants la travaillent *fréquemment* ou *systématiquement* (Q3).

Ensuite, nous nous sommes intéressée aux activités que les enseignants font pratiquer à leurs élèves, afin de mieux cerner le type de tâche consacré à la poésie belge. Suite aux réponses de la question 20 du document enseignant, nous avons observé que trois activités étaient largement pratiquées par les 14 professeurs concernés.

L'analyse d'un poème afin d'en construire le sens et de l'interpréter est pratiquée par la grande majorité des enseignants interrogés (13/14). La recherche des figures de style, quant à elle, est présente dans la classe de 12 enseignants, tandis que la lecture à voix haute est pratiquée par 9 de ces enseignants. Viennent ensuite la lecture des différents poèmes en silence (8/14), l'écoute de la lecture d'un poème (7/14), la reproduction d'un genre (7/14), l'écriture d'une appréciation critique (6/14), la déclamation des poèmes devant la classe (4/14) et, enfin, l'écriture d'un pastiche (4/14) et l'observation de l'oralité de la poésie (4/14). Ainsi, notre hypothèse n°4 ne peut être que partiellement confirmée, puisque par exemple la recherche des figures de style ne figure pas dans le prescrit légal.

En ce qui concerne la régularité de la pratique de ces activités poétiques (Q21), l'analyse d'un poème afin d'en construire le sens et de l'interpréter se trouve en première position, suivie de la recherche des figures de style et de la lecture à voix haute.

Diverses raisons sont pointées par les enseignants quant au choix de ces activités (Q22). Parmi les plus citées, nous retrouvons en premier lieu le lien avec le prescrit légal (UAA). En effet, les différents professeurs mentionnent le fait que ce sont des activités imposées par le programme, mais ils précisent également l'intérêt de ces différentes compétences. Néanmoins, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, toutes les activités

ne sont pas prescrites par le prescrit légal (figures de style). Il semblerait donc que l'influence est autre. Les exercices sont inscrits dans une tradition qui semble toujours présente au sein du cours de français. En outre, un enseignant indique que l'analyse d'un poème est une activité qui est incluse dans sa planification de l'année scolaire avec ses collègues.

Une seconde raison citée par plusieurs enseignants semble être le fait que les deux premières activités permettent d'aider les élèves à la compréhension des poèmes qu'ils étudient en classe, mais également aux futurs textes qu'ils aborderont ultérieurement. Ils précisent aussi que le développement de la qualité de l'expression est essentiel. Plusieurs professeurs pointent aussi la facilité de la mise en place de l'activité avec les figures de style, notamment lorsque le nombre d'élèves présents est conséquent.

Enfin, certains enseignants pointent le fait qu'un poème doit s'écouter pour entendre le rythme et un professeur précise que l'un des objectifs principaux de cette activité (lecture à voix haute) est l'apprentissage de la lecture. Un témoignage indique qu'il s'agit de la première mission du professeur de français.

Si nous nous focalisons sur deux activités concrètes qui permettent de sensibiliser les élèves au champ institutionnel littéraire belge, à savoir la rencontre d'un poète en classe et la visite d'une maison d'édition belge, nous remarquons que les résultats des enseignants et des élèves sont relativement cohérents. En ce qui concerne la première activité, un seul enseignant a fait venir un poète au sein de sa classe (Q27) et aucun élève n'a rencontré un poète (Q11). Le professeur souligne qu'il est plus concret pour les élèves de voir que derrière un texte et/ou un livre se cache une personne réelle. En outre, cela change l'angle d'approche (rendre la littérature vivante et concrète) et permet aux élèves de sortir de leur routine. L'activité s'est déroulée sous forme de questions/réponses.

En ce qui concerne les visites des maisons d'édition belge, les élèves conviennent tous qu'ils n'ont jamais visité une maison d'édition (Q12). Un élève répond néanmoins qu'il en a visité une lors d'une excursion à la Foire du Livre à Bruxelles en première secondaire. Cette information sort du cadre de notre enquête, mais elle est intéressante car elle permet de mettre en lumière le fait que la visite d'une maison d'édition belge au sein des classes du secondaire supérieur ne se réalise pas. Bien que ces résultats soient

insuffisants, cela n'empêche en rien la connaissance des maisons d'édition belge (14,1 %) : Éditions *Dupuis* (7,6 %), Éditions *Galopin* (4,3 %), Éditions *Poussière de Lune* (2,17 %), Éditions *Racine* (2,17 %), Éditions *Chemin*, Éditions *Versant Sud* (1,08 %), Éditions *Dricot* (1,08 %), Éditions *Casterman* (1,08 %), Éditions *Le Lombard* (1,08 %), Éditions *De Boeck* (1,08 %) et Éditions *Marabout* (1,08 %).

Lors de notre enquête auprès des élèves, nous nous sommes intéressée à leur opinion quant à la découverte de la poésie belge (Q5). La majorité des élèves répondent en avoir envie *parfois* (43,4 %), 30,4 % répondent *jamais*, 16,3 % répondent *souvent* et 6,5 % répondent *toujours*. Ces résultats sont cohérents avec ceux des professeurs (Q24). 9 enseignants sur 14 indiquent que les élèves ne sont pas motivés par le fait de réaliser une tâche en lien avec la poésie belge. Ils tentent néanmoins de les motiver en déconstruisant les clichés et de passer outre les aprioris (1/9), en liant les textes à des choses qui leur sont proches (1/9), en leur vendant leur produit (1/9) ou en valorisant le patrimoine des œuvres/auteurs étudiés (1/9). Un enseignant, en revanche, indique : « Je leur explique que l'on ne fait pas toujours ce que l'on veut et je les force un peu. »

Or, il existe un manque important au niveau de la dynamique motivationnelle des élèves (« pourquoi apprendre ? »). Eccles et Wiglfied (2000, cité par Fagnant, 2019-2020, p. 63) démontrent que la motivation des apprenants dépend notamment de l'intérêt intrinsèque de l'élève (le plaisir que l'apprenant éprouve à réaliser cette tâche, un intérêt subjectif pour un contenu), l'utilité de la tâche (l'adéquation entre la tâche proposée et le but futur de l'apprenant) et l'importance (la valeur que le sujet accorde à bien « se débrouiller » dans un cours ou face à certains apprentissages). Ainsi, la motivation des élèves rentre-t-elle en compte pour ne pas étudier la poésie belge ?

Dans le cadre de cette question (Q24), le formulaire présente un certain déficit, dans la mesure où nous nous sommes rendu compte, à postériori, que la formulation ne permettait pas aux enseignants de donner une réponse relativement complète. Il aurait en effet été intéressant de savoir si ce facteur entrait en jeu lorsqu'ils décidaient d'évoquer la poésie belge au sein de leur classe.

Bien que la motivation des élèves soit atténuée, il semblerait qu'ils soient conscients de l'importance de l'apprentissage de la poésie à l'école (Q15, Q16 et Q17). Les résultats sont significatifs : au total, 79,3 % des élèves indiquent qu'ils sont favorables à cet

apprentissage, 10,8 % pensent que ce n'est pas utile. Seuls deux élèves ont un avis partagé sur la question (2,1%) et 6,5% des élèves n'ont pas donné leur avis. Ainsi, pour une grande majorité des élèves, l'apprentissage de la poésie belge est profitable au sein des classes du français. Nous pouvons aussi constater que, pour chaque classe, la majorité a répondu être favorable.

Si l'on s'intéresse aux raisons évoquées par les élèves, nous pouvons remarquer que dans trois classes, l'avantage le plus important de l'apprentissage de la poésie belge est la connaissance de leur patrimoine littéraire et historique. Leur avis est le même que celui de 76,9 % des enseignants (Q28). Pour la classe du qualifiant, la poésie belge permet principalement de savoir parler et améliorer son vocabulaire (6/21). De nombreux élèves indiquent également qu'elle permet d'étendre leur culture générale.

En ce qui concerne les réponses des élèves ayant répondu par la négative à la question, la première raison citée est l'inintérêt du sujet. En effet, ces derniers partagent l'impression qu'il s'agit d'un thème ennuyeux et inutile pour leur futur. Des témoignages indiquent que, se destinant à des études scientifiques, ils ne voyaient pas l'intérêt d'étudier cette matière. Nous pouvons donc constater que les élèves tiennent compte des situations professionnelles. Cela sous-entend peut-être qu'ils souhaitent avoir plus d'activités présentant une certaine adéquation avec les pratiques sociales de référence. La seconde raison évoquée par les élèves est la complexité des poèmes belges.

Si nous nous intéressons aux poètes belges abordés au sein des classes du cours de français, nous avons constaté que ce sont principalement les poètes français qui sont mentionnés par les élèves (Q6 et Q8). Cependant, certains Belges sont évoqués : Carême (5,4 %), Demoulin (3,26 %), Angèle (2,17 %), Roméo Elvis (2,17 %), Nottet (1,08 %), Yourcenar (1,08 %), Maeterlinck (1,08 %), Wouters (1,08 %), Damso (1,08 %), Verhaeren (1,08 %), Jacqmin (1,08 %), Cliff (1,08 %), Rodenbach (1,08 %). Les réponses à la question 7 indiquent que les élèves ont connu ces auteurs principalement par les livres (10,8 %) ou par un membre de leur famille (9,78 %).

En ce qui concerne les enseignants, la majorité des poètes étudiés sont francophones (12/14 – Q8). Parmi les auteurs du patrimoine, nous avons remarqué que les poètes les plus mentionnés sont Nougé (5/14), Verhaeren (4/14), Maeterlinck (3/14) et Chavée (2/14). Du côté des auteurs contemporains, nous remarquons qu'il s'agit de

Nothomb (7/14), de Job (2/14), de Toussaint (2/14) ainsi que d'Abel (2/14). Un seul enseignant introduit Brel dans ses séquences (Q16, Q17 et Q18). Nous constatons donc que la chanson, le rap ou le slam sont très peu évoqués au sein du cours de français. Cela contredit partiellement notre hypothèse n°6.

Ces différents poètes sont étudiés, car ils permettent de montrer des spécificités de la Belgique en ce qui concerne la littérature francophone de Belgique. Trois enseignants soulignent également qu'ils n'étudient pas ces auteurs non parce qu'ils sont belges, mais parce qu'ils sont intéressants (Q9).

Dans la mesure où ils enseignent la poésie belge (Q14), la plupart des enseignants l'abordent à l'occasion lorsqu'ils se penchent sur des courants tels que le surréalisme, le symbolisme etc. (11/13 – hypothèse n°2). En effet, ils précisent qu'il est judicieux d'étudier ces poètes, car la Belgique a une histoire avec ces courants (Q12). Les trois textes les plus abordés sont *Au palais des images les spectres sont rois*, *Publicité transfigurée* de Nougé et *Bruges-la-Morte* de Rodenbach. Il est essentiel d'indiquer que la majorité des enseignants ne choisissent pas des textes qui sont diffusés et valorisés par l'institution culturelle (Q19). Ainsi, cela contredit notre hypothèse n°9.

Précédemment, nous avons constaté que certains élèves avançaient comme raison au désintérêt l'hermétisme des textes poétiques belges. Cependant, il est essentiel de souligner que les enseignants les abordent toujours lorsqu'ils travaillent sur des courants tels que le surréalisme ou le symbolisme. Ainsi, la difficulté ne serait-elle pas imputée aux mouvements eux-mêmes ?

De plus, les différents témoignages indiquent qu'ils étudient la poésie belge comme simple exemple pour étudier un thème, un courant, etc. (Q13 – hypothèse n°3). Nonobstant, un enseignant y consacre une séquence durant la cinquième année du secondaire (Q11).

Nous remarquons donc que l'enseignement de la littérature francophone de Belgique, et plus particulièrement, la poésie belge représentent une faible proportion au sein des textes étudiés durant l'année scolaire (Q6 et Q7). Cette observation semble appuyer notre hypothèse n°7.

Les enseignants avancent différentes explications quant à cet état de fait que nous venons d'expliquer (Q10, Q35 et Q36). La première concerne la domination de la France. En effet, un certain nombre de professeurs voient dans la position périphérique du pays par rapport à la France l'unique raison de cette « présence-absence » (Dufays, 1999) de la poésie belge. Certes, le sentiment d'infériorité est patent et la majorité des productions françaises par rapport à l'édition belge est écrasante. En outre, certains professeurs affirment que les auteurs les plus enseignés sont les auteurs français parce qu'ils sont réputés et connus. L'hypothèse n°8 semble donc partagée par les enseignants.

Un second facteur, non des moindres, joue également un rôle quant à la place laissée à la poésie belge par les enseignants. Il s'agit du lien avec le prescrit légal (Q34). 10 enseignants sur 14 affirment que les programmes ont une réelle influence sur cet enseignement. Si l'on s'intéresse aux raisons évoquées, nous pouvons constater que nombre d'entre eux pensent qu'elle n'est pas mise en avant, donc que son étude n'est pas une obligation (5/10). Deux professeurs indiquent qu'il s'agit de la « base » de la création de toutes les séquences et, enfin, les programmes sont déjà chargés : il semble donc compliqué d'ajouter des séances supplémentaires en fonction de nos goûts et de ceux des élèves (manque de temps). C'est sans doute pour cela que la moitié des enseignants (7/14) souhaitent que le futur prescrit légal mentionne plus précisément la poésie belge. En effet, deux d'entre eux précisent qu'ils ont besoin de mieux connaître leur patrimoine culturel (Q31).

Bien qu'elle soit peu présente au sein des programmes, les enseignants tentent tout de même de trouver différents moyens pour découvrir des informations sur le sujet (Q25) : les librairies et les bibliothèques (11/14), les discussions entre collègues (8/14), la presse écrite (6/14), les blogs littéraires (6/14), la radio (2/14), la télé (2/14) et les réseaux sociaux (1/14). Deux enseignants ont ajouté deux autres moyens : l'utilisation des cours universitaires (Klinkenberg, Demoulin) ou internet.

La majorité d'entre eux (78,5 %) utilisent également la collection « Espace Nord », 50 % s'intéressent aux « Prix des lycéens en Littérature », 15,3 % à l'association culturelle « Maison de la poésie », tandis que 15,3 % utilisent la revue « Le carnet et les Instants » (Q26). Il est intéressant de souligner que les élèves connaissent ces outils

et/ou actions (Q14). Certains ont précisé qu'ils les avaient découverts soit à l'école soit par un membre de leur famille.

Enfin, la plupart des enseignants n'utilisent pas de manuels ou d'autres supports pour enseigner la poésie belge (11/13), mais aucune explication n'est donnée (Q29). En ce qui concerne les deux autres enseignants, ils utilisent soit des manuels classiques (aucun exemple donné) soit le recueil de Liliane Wouters, *Ça rime et ça rame*. Ils n'expliquent pas non plus les raisons de cette utilisation.

La troisième raison, évoquée de nombreuses fois, est la formation insuffisante des futurs enseignants du français (peu présente dans le cursus universitaire). Le constat d'une méconnaissance du sujet ressort de la question 33 adressée aux enseignants : « En 2014, une circulaire (n°4751) sur l'enseignement de la littérature belge a été publiée. Le saviez-vous ? ». 12 enseignants n'en ont jamais entendu parler et certains ont souligné que « c'était dommage, car cela pouvait les aider ». Quant aux deux derniers professeurs, ils en ont eu connaissance, soit en raison de leur abonnement aux circulaires, soit par mise à disposition à l'école. Mais, ils n'en tiennent pas compte. L'hypothèse n°5 semble donc partagée par les enseignants.

Enfin, nous avons constaté l'intervention de deux autres facteurs : le manque de temps ainsi que l'attrait éventuel des professeurs pour la poésie belge.

Un grand nombre d'enseignants (8/14) s'accordent à dire que la disponibilité éditoriale ne joue pas de rôle dans l'enseignement de la poésie belge. En effet, plusieurs ressources sont disponibles, l'école permet d'imprimer les différents textes et enfin, il n'y a aucune obligation quant à l'achat des recueils (Q30).

Le facteur de la « difficulté » ou de « l'incompréhension » ne semble pas non plus entrer en compte. Si nous nous intéressons aux résultats des enseignants (Q23), 69,2 % affirment que les élèves n'éprouvent pas de difficulté à comprendre la poésie belge. Les élèves, quant à eux, semblent du même avis puisque 10,8 % affirment avoir *toujours* des difficultés, 19,5 % *souvent* tandis que 41,3 % ont répondu *parfois* et 23,9 % ont répondu *jamais* (Q3). En effet, seuls 6 élèves sur 92 pensent que la poésie belge est destinée aux « poètes professionnels » (Q4). Cela signifie donc que la majorité des élèves pensent

qu'elle est accessible. Ainsi, notre hypothèse n°1 est infirmée puisque la complexité de la poésie belge ne semble pas être un facteur à la réticence de son étude.

La dernière question du document « enseignant » s'ouvrait sur un commentaire personnel quant à la place et l'apprentissage de la poésie belge dans les classes de français au degré supérieur. Les quelques réponses proposées en annexe rejoignent les différents points évoqués ci-dessus. Mais, une réponse attire notre attention : « (...) j'aborderais sans doute autrement la littérature et la poésie belge si j'avais un autre public, comme des élèves du général ou une part moins importante d'élèves issus de l'immigration. » Cela sous-entend-il que les élèves du qualifiant ou du professionnel n'ont pas le droit au même enseignement que les élèves du général ? Ce même enseignant a répondu par l'affirmative lorsqu'on lui a demandé si les élèves éprouvaient des difficultés à comprendre la poésie belge (Q23). Ce résultat est surprenant, car les résultats des élèves sont relativement cohérents entre les différentes filières. En outre, nous n'avons pas tenu compte de ce critère lors de l'élaboration de notre enquête, car la filière ne semblait pas être un facteur qui jouait un rôle important dans l'enseignement de la poésie belge.

4. Synthèse des résultats

Après avoir soigneusement analysé les résultats des questionnaires, nous avons pu réaliser divers constats qui nous ont permis de construire une séquence sur la poésie belge, tenant compte de chacun des éléments cités ci-dessous.

1. La place de la littérature francophone de Belgique, et plus précisément celle de la poésie belge, est secondaire par rapport à la littérature française.

Un premier constat est que, malgré la conscience accrue chez les enseignants de l'importance d'aborder les lettres belges de langue française au sein de leur classe, la place accordée à la poésie belge reste secondaire par rapport à celle de la France. En effet, élèves et enseignants s'accordent à dire que les principaux auteurs à travailler doivent être les grandes figures de proue, qui selon eux sont les auteurs français (Hugo, Mallarmé, Baudelaire...). La poésie belge ne semble donc pas une priorité pour les professeurs.

Cette considération est probablement à l'origine de la méconnaissance des élèves sur notre sujet. Un élève nous a demandé oralement : « Madame, c'est quoi la différence entre la poésie belge et la poésie française ? ». En outre, nous avons constaté que le peu de connaissances qu'ont les élèves est lié aussi à l'environnement des élèves en dehors de l'école : la famille, internet, les films, les livres, etc. Or, la majorité des élèves insistent sur le fait que l'étude de la poésie belge est profitable. Ils ont donc conscience de l'importance de notre patrimoine littéraire, mais aussi historique.

2. Les élèves n'expriment pas l'envie de découvrir la poésie belge.

Les résultats du questionnaire des élèves nous ont permis de constater que la majorité des élèves n'ont pas envie d'apprendre la poésie belge. Ce constat est peut-être dû au type d'activités que font pratiquer les enseignants, notamment la recherche des figures de style ou bien l'étude formelle du poème (structure, vers, rimes). En effet, les facteurs relatifs à la classe (activité, évaluation, etc.) influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève (d'après Viau, 2004, cité par Fagnant, 2019-2020, p. 56). La plupart des professeurs que nous avons interrogés semblent être inscrits dans une tradition. Cela peut être dû au fait qu'ils se rattachent à ce qu'ils ont étudié ou travaillé durant leurs années universitaires ou simplement à ce qu'ils ont vu, eux-mêmes, durant leurs années du secondaire.

3. Le corpus utilisé est principalement « classique ».

Nous avons pu constater dans nos analyses que les enseignants mentionnent la plupart du temps les auteurs classiques et les plus connus tels que Nougé, Verhaeren, Maeterlinck, Nothomb, Job ou bien Abel. Précisons que ces poètes se retrouvaient également dans l'enquête menée par Chatelain et Habrand en 2016⁵⁸. Seul un enseignant introduit Jacques Brel dans ses séquences. Le rap, le slam et la chanson sont donc peu, voire pas du tout représentés. Or, comme nous l'avons mentionné, les élèves aimeraient travailler sur des auteurs qu'ils connaissent.

De plus, nous pouvons nous demander si le choix des auteurs ne joue également pas un rôle quant au refus d'étudier la poésie belge. Les conséquences visibles semblent toucher de manière plus importante les élèves en technique de transition (option art) et

⁵⁸ Voir le premier chapitre (point 2.1.1.).

les élèves du qualifiant (options art et structure de l'habitat et arts plastiques). Effectivement, lorsque les élèves ont répondu au questionnaire en classe, nous avons reçu plusieurs questions orales intéressantes. Dans un premier temps, un élève a demandé : « pourquoi ne voyons-nous pas en classe des poètes vivants ? ». Dans un second temps, un autre nous a demandé si les rappeurs étaient des poètes. Suite à notre réponse positive, plusieurs élèves se sont exclamés en disant qu'ils ne comprenaient pas pourquoi ils étudiaient les « vieux poètes » en classe. Ils préféreraient travailler sur des auteurs qu'ils écoutent tous les jours quitte à les mettre en relation avec les auteurs du passé.

4. Les activités pratiquées par les enseignants sont inscrites dans une tradition.

Nous avons constaté que nombreux sont les enseignants qui demandent à leurs élèves de rechercher les figures de style, de lire différents poèmes en silence, de réciter des poèmes, d'étudier l'aspect formel (structure, vers, rimes). L'analyse pour l'analyse est donc fortement présente, mais l'approche ne peut se réduire à l'application d'outils d'analyse formelle sur les textes (Delbrassine, 2021).

Les enseignants ne semblent pas ancrer les apprentissages de la poésie belge dans des situations qui ont du sens pour l'élève, dans des savoirs de proximité et des pratiques sociales de référence.

Plusieurs conséquences peuvent être mises en avant pour les élèves exposés à ces pratiques (Delbrassine, 2021). Dans un premier temps, il s'agit de la sensation d'un exercice vide de sens. Dans un second temps, nous pouvons envisager le développement d'une inappétence acquise pour la poésie.

5. Les enseignants ne prennent pas en compte les dimensions de l'oralité et de l'émotion.

Lors de l'analyse des questionnaires des enseignants, nous avons constaté que peu de professeurs tiennent compte de la dimension orale du poème. Outre la lecture à voix haute et la déclamation des poètes qui sont évoquées par plusieurs des enseignants interrogés, la poésie est associée à une production écrite. Par exemple, ils pratiquent la mise à l'écrit d'un pastiche sans tenir compte de la musicalité et du rythme du texte. Le genre est ainsi « déformé » (Delbrassine, 2019-2020). De plus, une grande majorité de

ces derniers font même pratiquer à leurs élèves une lecture silencieuse. Nous remarquons également que la simple « récitation et mémorisation » de la poésie reste ancrée dans les pratiques des enseignants. Or, la poésie est forcément orale, qu'elle soit écrite, lue ou récitée. Il est essentiel de ne pas ignorer le statut hybride qui est le sien (Delbrassine, 2019-2020). La poésie ne doit pas être vue uniquement comme un genre écrit, l'oralité doit être également mise en évidence.

L'émotion, quant à elle, est abordée de manière partielle avec l'activité « Analyser un poème afin d'en construire le sens et de l'interpréter ». En effet, cette dernière implique une intervention personnelle sur le texte. Cependant, cette dimension subjective devrait être régulière, car les élèves, eux-mêmes, indiquent que la poésie belge est une « façon d'exprimer ses sentiments, son opinion, ses souvenirs,... »

5. Propositions générales

Les divers constats susmentionnés nous ont permis de réaliser quelques propositions afin de réserver une place à la poésie belge au sein des classes du français du degré supérieur.

Dans un premier temps, nous avons constaté que les élèves sont déjà empreints de préjugés, d'opinions, d'idées sur ce que sont les lettres belges de langue française. De plus, il sera ardu de se détacher de leurs préconceptions et de les faire adhérer totalement aux idées communiquées par l'enseignant (Ryelandt, s.d.).

La discipline du français a des visées autant fonctionnelles que culturelles. Par conséquent, il serait irréaliste d'avoir des exigences excessives : une séquence didactique pour chaque année du degré supérieur, quelques heures de cours, tout au plus, suffisent. Cependant, cela ne diminue en rien notre ambition : il s'agit de rentrer dans le vif du sujet, « c'est-à-dire de viser l'intelligibilité de l'entreprise poétique en Belgique francophone, dans ses relations avec la France comme dans sa spécificité. » (Canvat, 2001, p. 83).

En premier lieu, il paraît essentiel d'étudier les savoirs socio-institutionnels afin de familiariser les élèves aux aspects matériels et institutionnels de la culture du livre

(librairies, collections,...), mais aussi de mettre l'accent sur les divers conflits de légitimité entre le centre et la périphérie qui traversent le champ littéraire belge francophone. Il s'agira, par exemple, de mettre les élèves physiquement en contact avec des collections (Espace Nord par exemple), de leur faire rencontrer des poètes, de les faire s'interroger sur la présence de la poésie belge dans le champ culturel francophone (maisons d'éditions, prix littéraires, etc.).

Il s'agira aussi de faire découvrir les liens qui existent entre la poésie belge et la poésie française. Les grands courants tels que le symbolisme et le surréalisme permettent ces rapprochements.

Il s'agira encore d'introduire des activités réceptives ou créatives où l'attention première se portera d'abord sur les effets perçus, avant d'en venir à l'analyse des moyens. Ces tâches favorisent l'émotion des élèves et prennent en compte leur avis. Il est essentiel de varier les ateliers et que ceux-ci puissent plaire aux élèves afin qu'ils découvrent un monde poétique. En ce qui concerne le corpus, nous tenterons de privilégier tant les poètes contemporains que les poètes classiques. Un rapport à la poésie doit être instauré, notamment par une variation des contenus. En effet, en étudiant la poésie belge, le professeur peut mettre les élèves en contact avec une littérature qui leur est proche par ses thèmes et par son langage.

De plus, l'enseignement de la poésie belge ne saurait être différent de l'enseignement de la poésie tout court. Il est donc essentiel de tenir compte de la dimension de l'oralité. La récitation et la mémorisation de la poésie ont longtemps été ancrées dans nos pratiques d'enseignement (Delbrassine, 2019-2020). En effet, qui n'a jamais récité un poème lorsqu'il était en primaire ? Introduire un modèle didactique pour l'enseignement de la dimension orale de la poésie est donc très intéressant quand on sait que celle-ci est peu, voire pas du tout, présente dans les pratiques des enseignants.

Il est aussi important de traiter le rythme qui est une « organisation singulière du sens » (Dessons et Meschonnic, 2005 [1998], p. 26). Il est donc essentiel au sens des œuvres parce qu'il montre « la manière dont un sujet s'approprie le langage » (Gillain et Vrydagh, 2017, p. 77). Nous insistons donc sur l'importance d'aborder le son, les sonorités, le rythme, la musicalité et leur rapport avec le sens. En outre, l'élève peut, à partir du texte et de son oralisation, d'une part développer des images mentales en

complément de l'œuvre et d'autre part construire un sens personnel, qu'il reconstruit à partir de son expérience propre. Il peut également se produire des refus ou de l'indifférence de la part des adolescents. Dès lors, l'élève va développer une singularité et l'un des enjeux de l'enseignement est de trouver un espace où cette singularité pourra s'exprimer. Mais, il sera essentiel de laisser une place aux interprétations personnelles et plurielles des élèves (Delbrassine, 2019-2020).

Enfin, l'oralisation est l'une des pratiques sociales de référence les plus répandues. Ainsi, la mise en avant de l'oralité lorsque l'on aborde la poésie belge peut donner du sens aux yeux des élèves.

6. Conclusion

Ce chapitre a permis de mettre en lumière le fait que la poésie belge et, de manière plus générale, les lettres belges de langue française occupent une place secondaire au sein du cours de français.

Nous nous sommes aperçue que, de manière générale, ce que nous avons mis en évidence dans les trois premiers chapitres de ce mémoire se confirmait dans les pratiques effectives des enseignants, mais également dans le ressenti des élèves. En outre, les différents constats que nous avons évoqués précédemment nous orientent pour créer une séquence, qui servira de modèles aux enseignants qui désirent introduire la littérature francophone de Belgique dans leur cours de français.

CONCLUSION

1. Synthèse

Notre propos est de présenter la place faite à la littérature francophone de Belgique et, plus particulièrement, à la poésie belge dans l'enseignement secondaire supérieur aujourd'hui. Plus simplement, nous allons tenter de synthétiser nos observations dans les lignes qui suivent, en nous fondant sur les quatre chapitres précédents de ce mémoire.

Après avoir défini les ensembles « poésie » et « poésie belge », le présent travail nous a permis d'établir un état des lieux, en détaillant les différentes études menées sur notre sujet depuis les années 1990. Si la volonté d'aborder les lettres belges de langue française est bien présente, ni le prescrit légal ni les outils pédagogiques ne la favorisent mais lui accordent une place marginale par rapport à la littérature française. Aujourd'hui, la place de la littérature francophone de Belgique au sein du cours de français dans l'enseignement secondaire supérieur n'a guère évolué. Son enseignement est donc resté ce qu'il était : un enseignement sans grande visibilité, ancré dans une formation littéraire dont le modèle reste français. Cet état de fait s'explique par différents facteurs.

Le premier est institutionnel : le prescrit légal prouve que les lettres belges de langue française ne sont pas une priorité. De manière générale, les deux grands réseaux (WBE et FESeC) se montrent discrets quant à la question de la littérature francophone de Belgique. En effet, elle est moins présente que les chefs-d'œuvre du panthéon littéraire français. Cependant, même s'ils ne sont pas toujours respectés par les professeurs, les référentiels et les programmes représentent des documents de référence et des documents irremplaçables. En 1990, ces derniers ne citent que les auteurs belges les plus connus, quand ils en citent ! La majorité de ceux-ci sont souvent d'origine flamande et du XIX^e siècle : Verhaeren, Maeterlinck, De Coster, Rodenbach, Van Lerberghe, Ghelderode, Crommelynck, Michaux, Elskamp...

Paradoxalement, de telles mentions s'estompent dans les programmes actuels. En effet, le prescrit légal ne propose plus et/ou n'impose plus des écrivains belges aux professeurs. Seul un tableau avec les périodisations (Moyen Âge, Renaissance...) et

leurs caractéristiques à travailler sur les trois dernières années du secondaire est mentionné. Ajoutons néanmoins que le programme de l'officiel de 2018 tente de promouvoir notre littérature en indiquant ses avantages, les courants dans lesquels elle se démarque et en proposant des ressources institutionnelles belges, mais cette tentative reste limitée.

Nous constatons donc que les enseignants possèdent une grande liberté quant au choix des auteurs à étudier aujourd'hui. Par ailleurs, comme nous l'avons souligné dans notre deuxième chapitre, le risque est que les élèves aient des bagages culturels différents. D'autre part, imposer une liste d'auteurs, comme le fait la France (liste d'auteurs du Bac), ne semble pas non plus être la meilleure solution vu les contraintes imposées. En effet, ce canon littéraire évolue avec le temps. Nous l'avons vu, les auteurs présents dans le complément du « Lagarde & Michard » ne sont presque plus évoqués dans les ouvrages actuels. En outre, la mesure serait inefficace, car nous nous heurterions à la liberté des enseignants, et cela signifierait également que tous les élèves seraient soumis à la culture des élites. Par ailleurs, il s'agit d'une attente des professeurs parce qu'il s'agit du seul moyen d'assurer un bagage commun aux élèves (Dufays, 2010, pp. 19-20).

Le deuxième facteur a été éclairé par cette étude : les manuels scolaires et les anthologies, quant à eux, coïncident dans une certaine mesure avec les recommandations du prescrit légal. On ne s'étonne donc pas que les ouvrages utilisés à l'école aujourd'hui soient presque tous consacrés aux écrivains français. Nous remarquons cependant une exception ancienne : le volume V du « Lagarde & Michard » qui comporte une annexe de 60 pages sur la Belgique francophone dans son édition des années 1960 (mais cette annexe est rare à trouver à l'heure actuelle...). Cependant, il s'agit d'un manuel français qui a été publié il y a quarante ans... En outre, bien que la collection *Parcours & Références* (2003-2004) traite de la poésie française, la poésie belge est aussi envisagée en tant que genre pour les particularités qui la caractérisent. Son analyse sur les contenus et les pratiques a permis de rendre compte de la diversité des approches en matière d'étude de la poésie belge. En ce qui concerne les ouvrages récents, ils se montrent plutôt francophiles.

La Belgique francophone n'est pas la seule à faire peu de cas de sa littérature nationale. En effet, lors de l'analyse des prescrits étrangers, nous nous sommes rendu compte que

les poètes suisses partagent le même statut que les Belges. Les programmes, les manuels scolaires et les anthologies ne prescrivent aucun auteur suisse et mettent en évidence la littérature française. En revanche, le Québec recommande aux enseignants de respecter un quota d'auteurs québécois, mais aussi des œuvres écrites par des femmes. Cette demande est respectée au sein des manuels et des anthologies puisque comme nous l'avons vu dans notre troisième chapitre, un certain nombre d'écrivains québécois sont mentionnés. Nous avons également remarqué que tant les classiques que les contemporains sont présents : Nelligan, Tremblay, Desjardins, Kanapé Fontaine, Les Cowboys fringants...

Ces constatations et observations quant à la place de la poésie belge, nous ont conduite à nous rendre dans les établissements scolaires afin d'interroger les enseignants ainsi que les élèves. Les résultats nous ont permis de réaliser divers constats quant aux pratiques des enseignants. Nous nous sommes aussi tournée vers leur opinion ainsi que vers les connaissances et les avis des élèves. L'objectif étant de récolter un maximum d'informations afin de proposer une séquence efficace. Nous avons ensuite réalisé que la formation des enseignants pouvait également jouer un rôle quant à l'« absence » de la poésie belge. Comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre, pour les étudiants en langues et lettres françaises et romanes à l'Université de Liège, il existe deux cours sur la littérature francophone de Belgique, dont un qui est facultatif. Selon les professeurs du secondaire interrogés, cette formation est insuffisante. Toutes sortes d'explications sont données par les enseignants pour ne pas dépasser le quota d'auteurs belges et, sous cet argument, il semblerait qu'il y ait un non-dit : « nous ne sommes pas préparés à changer notre manière d'enseigner ». Mauvaise volonté ? Elle est sans doute présente, mais nous ne la considérons pas unanime. Il s'agirait plutôt d'un défaut de connaissances, qui attise la peur du changement.

Ce bilan se confirme dans les classes de français : effectivement, lorsque nous avons interrogé les élèves quant aux poètes qu'ils avaient étudiés en classe, uniquement trois noms sont évoqués : Yourcenar, Verhaeren et Carême. Par ailleurs, certains élèves connaissent d'autres auteurs belges qu'ils ont rencontrés en dehors de l'école. Par exemple, parmi les poètes classiques, nous retrouvons Maeterlinck, Wouters, Jacqmin, Rodenbach et Cliff. Comme rappeurs, il y a Roméo Elvis, Nottet et Damso et enfin,

Angèle comme chanteuse. Le fait que certains élèves s'intéressent à la culture belge en dehors du milieu scolaire invite peut-être à enfin introduire la poésie belge au sein du cours de français.

À travers l'entièreté de ce mémoire, nous avons donc tenté de démontrer la « présence-absence » (Dufays, 1999) de la poésie belge dans les classes du degré supérieur. À notre sens, celle-ci n'est pas assez mise en évidence et est trop peu abordée dans l'enseignement. C'est pourquoi à la fin de ce travail, nous avons voulu proposer aux enseignants une séquence didactique sur la poésie belge intégrant divers exercices créatifs, un contenu varié et permettant, ainsi, à l'élève de découvrir sa culture. Cette proposition concrète s'appuie sur les constats et observations que nous avons relevés dans les chapitres précédents.

2. Quid de la disponibilité des œuvres ?

Notre parti pris, lors de ce travail, a été de s'intéresser à la poésie belge sous un angle didactique. C'est pour cette raison que nous n'avons pas entrepris d'écrire un chapitre entier sur la disponibilité éditoriale des œuvres belges. Il nous a cependant paru important de l'évoquer brièvement par une recherche que nous avons menée afin de mettre en lumière la place de la poésie belge dans les librairies, qui peut également avoir un impact sur l'enseignement.

Aujourd'hui, il n'est pas toujours évident de se procurer des poèmes belges. En effet, dans l'ensemble de trois librairies liégeoises (Pax, Livre aux Trésors, Oiseau-lire), nous avons constaté la présence de douze poètes belges : Verhaeren, Rodenbach, Cliff, Lombé, Brel, Wouters, Maeterlinck, Carême, Jacqmin, Norge, Nougé et Thiry. En outre, le nombre d'exemplaires varie entre un et cinq ouvrages maximum. La majorité des poètes disponibles sont français : Hugo, Mallarmé, Baudelaire, Rimbaud, Apollinaire, etc.

Lorsque nous avons interrogé le libraire d'Oiseau-lire, il nous a informée que lorsque la « librairie » devait effectuer des choix, elle se tournait principalement vers les classiques et donc les auteurs français (*Les Fleurs du mal* de Baudelaire par exemple). Il a

également ajouté que les nouveautés belges étaient présentes dans la librairie, mais ne restaient que deux à trois mois environ. Nous constatons donc que la durée d'offre d'un recueil est assez brève : les ouvrages ne peuvent espérer rester plus de deux mois en librairie. Nous avons également demandé aux différentes librairies si les écoles faisaient des commandes sur la poésie belge : elles répondent toutes par la négative.

Une majorité des enseignants que nous avons interrogés affirment que ce facteur ne joue pas un rôle dans l'enseignement de la poésie belge à l'école. Or, nous défendons l'idée selon laquelle les librairies peuvent influencer les enseignants quant à leur choix et inversement. En effet, si la demande des écoles quant à la poésie belge devient régulière, cela inciterait peut-être les différents libraires à reconsidérer les recueils qu'ils proposent. En outre, si les librairies sentent l'intérêt du monde scolaire quant à celle-ci, ils envisageraient sûrement d'augmenter les recueils belges au sein de leurs rayons.

3. Perspectives

Suite à ce travail de longue haleine, nous soutenons aujourd'hui l'intérêt d'une éducation poétique belge au sein du cours de français. Nous affirmons qu'il est essentiel pour les élèves de travailler sur une culture qui leur est proche et de se forger ainsi une identité culturelle. Nous ajoutons également que les élèves sont empreints de préjugés, d'opinions, d'idées sur ce que sont les lettres belges de langue française. Il serait donc ardu de les détacher de leurs préconceptions et de les faire adhérer totalement aux idées communiquées par l'enseignant.

Soyons réalistes : la création d'un cours obligatoire sur la littérature francophone de Belgique ne semble pas envisageable. Cependant, en premier lieu, certaines modifications peuvent être envisagées au sein du prescrit légal. Bien que nous ayons constaté que le discours sur les lettres belges de langue française est novateur dans le référentiel de 2018, quelque chose nous interpelle : la littérature française n'est pas évoquée.

La littérature et autres manifestations artistiques belges présentent un enjeu spécifique pour l'appropriation d'une culture commune en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par ailleurs, les littératures étrangères et autres manifestations artistiques étrangères, francophones ou non,

trouvent également leur place dans le cours de français (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018, p. 60).

Elle semble être une évidence au point de ne pas être nommée par les didacticiens, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les enseignants, etc. Il faudrait donc l'ajouter au côté de notre littérature afin que ces littératures soient sur le même pied et indiquer ainsi aux professeurs que la littérature francophone de Belgique doit être également abordée au sein des classes. Il est essentiel d'être limpide afin que l'on sache quoi enseigner.

Il serait également intéressant d'ajouter des dispositifs didactiques au sein des programmes en vigueur sur notre sujet afin de donner aux enseignants des idées d'UAA à envisager par ce biais. Ainsi, ils auraient des exemples de poètes et de poèmes belges à aborder. Si la poésie belge est envisagée dans le prescrit légal, les professeurs seraient en quelque sorte « obligés » de l'ajouter à leur programme.

Le manque d'outils sur la littérature francophone de Belgique mis à la disposition des enseignants est nettement visible. Nous insistons donc sur la nécessité de proposer des dispositifs pédagogiques, de mettre en avant les ressources institutionnelles belges et – pourquoi pas ? de créer un manuel scolaire dédié aux lettres belges de langue française.

De telles modifications ne relèvent pas de nos compétences, mais nous sommes convaincue de l'enrichissement que peut apporter la poésie belge dans la formation pédagogique des élèves. Bien que les grilles puissent parfois être surchargées, nous espérons que les (futurs) enseignants l'intègrent à leur programme et ne voient pas cette initiative comme une contrainte supplémentaire, mais comme un besoin pour l'élève.

PROPOSITION DIDACTIQUE

1. Avant-propos

L'intention de cette partie du travail est de proposer un dispositif didactique aux enseignants du degré supérieur désireux d'introduire la poésie belge au sein du cours de français. Il est placé en annexe I (pp. LXXXVIII-CXXII) et met en application les constats et les manques que nous avons remarqués au cours de notre étude. Pour élaborer cette séquence, nous nous sommes appuyée sur différentes sources : le prescrit légal de 2018, nos cours universitaires sur la littérature francophone de Belgique, des recueils belges ainsi que le site *Enseignons.be*.

La séquence présentée n'a pas été réalisée en classe, mais par notre « expérience » de stage, nous avons tenté de la rendre la plus complète et diversifiée possible. Elle est destinée à une cinquième année, peu importe le niveau d'enseignement et le réseau. Le choix de ce public a été influencé par notre analyse des instructions officielles et par certains résultats de notre enquête. Après avoir eu un premier contact avec la poésie, et particulièrement, la poésie romantique en quatrième année, les élèves sont prêts à aborder la poésie belge en cinquième. Il est conseillé d'utiliser ce dispositif après avoir travaillé les courants symbolistes et surréalistes afin que l'enseignant puisse faire des liens entre les poètes belges et ces courants.

2. Séquence didactique : justification des contenus et des activités choisis

Cette séquence s'articule autour de l'UAA 5 et vise à travailler la créativité pour pouvoir s'inscrire dans une œuvre culturelle belge. L'objectif est de travailler sur la poésie belge et ses différents constituants (sens, forme) et l'amplification représente la méthode sélectionnée. Au terme de la séquence, l'élève sera capable d'ajouter une strophe à un poème belge existant en respectant ses composantes formelles et thématiques.

Il nous a semblé primordial de développer des activités créatives et de mettre en évidence les effets perçus étant donné que les enseignants du secondaire interrogés

utilisent des pratiques anciennes (recherche des figures de style). Tout au long de la séquence, nous prenons également en compte les différentes opinions des élèves ainsi que leur sentiment après la lecture à voix haute et/ou l'écoute d'un poème ou d'une chanson. De plus, les activités prévues ont pour but de mettre en confiance les élèves afin que s'établisse le contact avec une poésie qui peut être hermétique.

Un rapport à la poésie doit être instauré, notamment par une variation des contenus. Pour ce faire, nous proposons des poètes du patrimoine (Verhaeren, Carême, Norge, Maeterlinck, Felix, Périer, Rodenbach, Wouters, Van Hasselt, Van Lerberghe), mais aussi des poètes contemporains (Verheggen, Brel, Damso, Angèle). Il nous a semblé important de mettre les élèves en contact avec une littérature qui leur est proche par ses thèmes et par son langage. Les dimensions linguistiques et ironiques peuvent être abordées particulièrement par deux poèmes divertissants tels que *Fable* et *Blanche-Neige* de Jean-Pierre Verheggen (Annexe I, pp. LXXXIX-XC et p. XCII) que nous proposons en ouverture. À travers ces poèmes, l'enseignant peut mettre en avant un certain nombre de « belgicisms » ainsi que des expressions typiques de la langue parlée en Belgique et plus particulièrement en Wallonie. Il peut être intéressant de les relever et de les traduire dans ce que les élèves jugent être le « français correct ». Un débat pourrait alors être proposé afin de voir ce qu'est le « bon français » et s'ensuivrait une réflexion sur les différences linguistiques ainsi que les différents niveaux de langue. En outre, ces poèmes présentent de nombreux néologismes, que l'on retrouve aussi chez Verhaeren : des figures propres à la poésie sans parler des tournures oralisées.

Cette dimension divertissante est utilisée en introduction de notre séquence. Les élèves du secondaire sont à un âge où cette démarche est très présente dans leur quotidien et si l'on part de leur vécu, ils peuvent facilement s'impliquer et se sentir concernés par ces textes. Un jugement de goût pourra alors être proposé. Une comparaison avec les textes originaux peut être également établie. De plus, ces poèmes sont humoristiques, décalés, voire burlesques, ils peuvent amener les élèves à réfléchir sur une conception de la poésie aux antipodes de celle qui leur a déjà été enseignée. Le poème *Blanche-Neige* diffuse une vision du monde critique qui serait intéressante à analyser.

Mais l'enseignant ne s'arrête pas là : il peut glisser vers l'histoire et la société liées à l'élève et entrer progressivement dans une comparaison avec d'autres nations. Les

poèmes tels que *Bruxelles* de Jacques Brel (Annexe I, pp. XCV-XCVI), *Liège* d'André Van Hasselt (Annexe I, pp. CVII-CVIII), *La pluie* d'Émile Verhaeren (Annexe I, pp. CXI-CXII) permettent d'atteindre cet objectif. Dans un premier temps, le professeur peut évoquer l'histoire et l'histoire littéraire de la Belgique et observer son évolution dans le temps. Dans un second temps, il peut aborder le symbolisme qui voit le triomphe des lettres belges de langue française. Il ne s'agit pas de faire un cours sur ce courant, mais de montrer comment les Belges ont su se distinguer et quelles sont les caractéristiques de la poésie symboliste belge. En outre, lorsque chaque auteur est mentionné, il est intéressant d'évoquer ses particularités et quelles sont ses différences avec les autres poètes. Par exemple, les élèves pourront opposer Norge et Verheggen (un des piliers d'une revue, *TXT*, représentante des irréguliers du langage).

Grâce à cette démarche, les élèves connaîtront les spécificités linguistiques et culturelles de la Belgique. Ils seront capables de reconnaître les divergences ainsi que les similitudes avec les autres pays.

Ensuite, il est important que les élèves aient conscience qu'un poète est aussi une personne physique et vivante. Pour ce faire, nous proposons la rencontre de Karel Logist (Annexe I, p. XCI). Dans un premier temps, nous invitons les élèves à se procurer l'ouvrage choisi, *Dés enfance et autres textes*, en librairie afin qu'ils aient un premier contact avec les aspects institutionnels du livre. Dans un second temps, nous proposons quelques pistes aux enseignants afin de préparer la rencontre. Il s'agit là d'une occasion pour les élèves de découvrir en quoi consiste réellement la poésie belge. Nous défendons l'idée selon laquelle il s'agit d'une expérience bénéfique pour les élèves.

Enfin, lors de notre enquête, nous avons constaté que les enseignants évoquent très peu l'oralisation de la poésie. Or, cette dimension doit être mise en avant dans les activités d'apprentissage. Nous insistons encore sur le fait qu'il ne faut pas ignorer le statut hybride qui est celui de la poésie (Delbrassine, 2019-2020). Ainsi, à travers cette séquence, nous insistons sur l'oralité de la poésie en faisant écouter les poèmes ou les chansons aux élèves afin de leur montrer qu'il ne s'agit pas uniquement d'un genre écrit. Nous étudions également la métrique des poèmes, notamment à partir des notions d'assonance et d'allitération, qui mettent en lumière certains jeux de mots.

Cette séquence entend donc travailler la poésie belge à partir d'une composante particulière (UAA 5) et transmettre aux élèves des savoirs linguistiques et culturels en travaillant la forme et la signification des poèmes et des chansons. En outre, toucher le vécu des élèves est un bon appui, tout comme faire le lien entre la poésie et la chanson, ainsi que le rap (très présents également dans leur vie d'adolescents), genres à travers lesquels on retrouve les techniques et ressources de la poésie traditionnelle (rimes, vers réguliers, rythmique). Nous regrettons cependant de ne pas avoir pu mettre en place ce dispositif didactique sur le terrain.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

- Chatelain, F. (2014). *Enseigner la littérature française en Belgique francophone. 1841-2009. Anthologie historique et commentée*. Bruxelles : SAMSA. « Ciel-ULB-ULg ».
- Dessons, G. et Meschonnic, H. (2005 [1998]). *Traité du rythme. Des vers et des proses*. Paris : Armand Colin.
- Frontier, A. (2012). *La poésie*. Paris : Belin. « Belin poche ».

ARTICLES DE REFERENCE ET CHAPITRES D'OUVRAGES

- Beckers, A-M., Dela Rue, C., Delcord, B., Dufays, J-L., Lefebvre, J., Legros, G. (...) Vandenschrick, J. (2001). L'enseignement des lettres belges de langue française : où en est-on, où va-t-on ? *Textyles*, 19, 10-27. Doi : 10.4000/textyles.903
- Canvat, K. (2001). Enseigner la poésie belge francophone : intégralement mais pas dans n'importe quel sens. *Textyles*, 19, 77-85. Doi : 10.4000/textyles.937
- Chatelain, F. et Habrand, T. (2016). La littérature belge en classe. *Prof*, 30, 16-27.
- Delas, D. (2003). Didactique et poésie. Pour une distinction opératoire entre poème et poésie. *Enjeux*, 56, *Entre théorie et pratique. Approches didactiques de la poésie*, 46-54.
- Dufays, J-L. (1999). La littérature belge de langue française dans les programmes et les manuels scolaires du XX^e s. : enquête sur une présence-absence. *Textyles*, 15, 150-165. Doi : 10.4000/textyles.1119
- Dufays, J-L. (2001). Introduction. Littérature belge à l'école : le retour ? *Textyles*, 19, 7-9.

- Dufays, J-L. (2010). Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 15-24). Rennes : PUR – Presses Universitaires de Rennes.
- Dumortier, J-L. (2001). Vingt ans après... regard d'un didacticien sur l'enseignement de la littérature française de Belgique. *Textyles*, 19, 28-42. Doi : 10.4000/textyles.914
- Émery-Bruneau, J. (2018). Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés ? *Tréma*, 49, 29-42.
- Falardeau, E. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191 (4), 71-84. Doi :10.3917/lfa.191.0071
- Ferniot, C. (2017). On connaît la chanson. *Lire*, 460.
- Gillain, N. (2017). Un débat sans cesse relancé : l'enseignement des lettres francophones de Belgique en classe de français. Quelques propositions pour initier un questionnement sur la « belgitude ». *Échanges*, 33, 17-31.
- Gillain, N. et Vrydaghs, D. (2017). Poésie, oralité et oralisation. Un modèle didactique pour le 3^e degré de l'enseignement du français en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Enjeux*, 91, 69-86.
- Legros, G. (2015). Quelle place pour la didactique de la littérature ? Dans J-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français – fondements d'une discipline* (pp. 35-46). Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur, 3^e édition.
- Legros, G., Monballin, M. et Van der Brempt, M. (1991). Le cercle des poètes rebattus. *Enjeux*, 24, 5-23.
- Lempen, O. (2016). Les écrits en scène. Le slam, au carrefour du corps et du langage. *Cliniques*, 12, 112-126. Doi : 10.3917/clini.012.0112

- Privat, J-M. (2015). Socio-logiques des didactiques de la lecture. Dans J-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français – fondements d’une discipline* (pp. 119-134). Louvain la Neuve : De Boeck supérieur, 3^e édition.
- Rosier, J-M. (2001). Travailler la littérature francophone de Belgique. *Textyles*, 19, 51-55. Doi : 10.4000/textyles.926
- Tyszler, C. (2009). Entre rap et slam : un souffle nouveau dans la langue ? *Journal français de psychiatrie*, 34, 16-18. Doi : 10.3917/jfp.034.0016

MATÉRIEL DIDACTIQUE (PRESCRITS LÉGAUX, MANUELS)

PUBLICATIONS BELGES

- Communauté française Wallonie-Bruxelles. (1999). *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs en français – Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Moniteur belge du 25-8-1999.
- Communauté française Wallonie-Bruxelles. (2014). *Référentiel – Compétences terminales en français – Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles : Moniteur belge du 17-4-2014.
- Communauté française Wallonie-Bruxelles. (2014). *Circulaire 4751 du 28 février 2014 relative à l’Enseignement de la littérature belge francophone*. Retrieved from https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/39211_000.pdf
- Communauté française Wallonie-Bruxelles. (2018). *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs en français – Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Moniteur belge du 22-02-2018.
- Communauté française Wallonie-Bruxelles. (2000). *Programmes – Humanités générales et technologiques. Français. 2^e et 3^e degrés, 60/2000/240*.
- Communauté française Wallonie-Bruxelles. (2015). *Programmes – Humanités professionnelles et techniques, 2^e et 3^e degrés, 464/2015/240*.
- Communauté française Wallonie-Bruxelles. (2018). *Programmes – Humanités générales et technologiques. Français. 2^e et 3^e degrés, 486P/2018/240*.

- De Croix, S. et Ledur, D. (2016). *Nouvelles lectures en Jeux : Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. Bruxelles : SEGEC.
- Fédération de l'enseignement secondaire catholique [FESeC]. (2000). *Programmes – Humanités générales et technologiques. Français. 3^e degré, D/2000/7362/022*.
- FESeC. (2014). *Programmes – Humanités professionnel et technique de qualification. Français. 2^e et 3^e degrés, D/2014/7362/3/19*.
- FESeC. (2018). *Programmes – Humanités générales et technologiques. Français. 2^e degré, D/2018/7362/3/09*.
- FESeC. (2018). *Programmes – Humanités générales et technologiques. Français. 3^e degré, D/2018/7362/3/37*.

AUTRES PUBLICATIONS FRANCOPHONES (SUISSE ROMANDE ET QUÉBEC)

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]. (2004). *Plan d'études cadre pour les écoles de culture générale*. Berne : Suisse
Retrieved from <https://static1.squarespace.com/static/5bb4b29a65a707045e290e76/t/5bba0101eef1a10b27628676/1538916610143/Plan+d%E2%80%99e%CC%81tudes+cadre+pour+les+e%CC%81coles+de+culture+ge%CC%81ne%CC%81rale.pdf>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP]. (2020-2021). *Plan d'étude romand [PER]*. Retrieved from <https://www.plandetudes.ch/home>
- Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse [DIP]. (2018). *Plan d'Études cantonal de Maturité Professionnelle. PEc 2015 – MPI TASV*. Genève : Suisse. Retrieved from <https://edu.ge.ch/sefpo/plans-detude-par-domaines/filieres-maturite-professionnelle/mp-1-nature-paysage-et-alimentation-en-8-semestres/pec-2015-mp1-mpa-2018-1.pdf>

- DIP. (2019). *Plan d'études cantonal. Maturité spécialisée pédagogie. PEc MSPE. École de culture générale.* Genève : Suisse. <https://www.ge.ch/document/7452/annexe/0>
- Département de l'instruction publique et de la culture. (2020). *Plan d'études cantonal francophone pour la formation gymnasiale.* Suisse. Retrieved from https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/lehrplan_maturitaetsausbildung.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/fr/AMS/ams_gymplandetudes_2020.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Programme d'études – Français, langue d'enseignement. Formation générale des adultes.* Québec : Gouvernement du Québec. Retrieved from http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Prog_Francais_langue_denseignement_FBD_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec [MELS]. (2009). *Programme de français, langue d'enseignement, du deuxième cycle du secondaire.* Québec : Gouvernement du Québec. Retrieved from http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- MELS. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire – Français, langue d'enseignement.* Québec : Gouvernement du Québec. Retrieved from http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf
- MELS. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages – Français, langue d'enseignement. Enseignement 1^{er} et 2^e cycles.* Québec : Gouvernement du Québec. Retrieved from http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation. (1996). *Programmes d'études français, langue d'enseignement.* Québec : Gouvernement du Québec. Retrieved from

MANUELS SCOLAIRES ET ANTHOLOGIES EN BELGIQUE (PAR COLLECTIONS)

- Guiette, R. (autour de 1960). *Écrivains français de Belgique au XIX^e siècle. Complément au Tome V de la Collection Lagarde & Michard*. Paris : Bordas ; Bruxelles : Asedi.
- Brasseur, F. et Canvat, K. (2003). *Parcours & références (5^e et 6^e) – Récit et poésie*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Brasseur, F. et Canvat, K. (2004). *Parcours & références (3^e et 4^e) – Récit et poésie*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Cesar, A., Kinet, S., Somville, A. et Rousseau, P. (2011). *Point-virgule (4^e) – référentiel*. Braine-l'Alleud : Plantyn.
- Cesar, A., Kinet, S., Somville, A. et Rousseau, P. (2014). *Point-virgule (4^e) – cahier d'activités*. Braine-l'Alleud : Plantyn.
- Hermans, S., Joly, J., Meyer, V. et Wegnez, E. (2013). *Point-virgule (3^e degré) – référentiel A*. Braine-l'Alleud : Plantyn.
- Hermans, S., Joly, J., Meyer, V. et Wegnez, E. (2014). *Point-virgule (3^e degré) – référentiel B*. Braine-l'Alleud : Plantyn.
- Brimant, M., Duvivier, M., Leturcq, A., Loncke, F. et Liemans, M. (dir.) (2012). *Français pour se qualifier 4 – Documents et synthèse (2^e édition)*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Brimant, M., Duvivier, M., Leturcq, A., Loncke, F. et Liemans, M. (dir.) (2012). *Français pour se qualifier 4 – Activités de communication (2^e édition)*. Louvain-La-Neuve : Van in.

- Croes, M., Francise, A., Huybrechts, S., Jalhay, M-C., Kohl, L., Leturcq, A. et Verroken, M. (2019). *Connexion Français 4 – Cahiers d’activités*. Mont-Saint-Guibert, Wommelgem : Van in.
- Croes, M., Kohl, L., Michel, V., Nyssen, M., Salmon, F. et Verroken, M. (2020). *Connexion Français 5 – Cahiers d’activité*. Mont-Saint-Guibert, Wommelgem : Van in.
- Delemazure, C., Joiret-Darville, F., Limmelette, C., Marion, C., Verroken, M. et Liemans, M. (dir.) (2013). *Français pour se qualifier 5 – Documents et synthèse* (2^e édition). Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Joiret-Darville, F., Limmelette, C., Marion, C., Verroken, M. et Liemans, M. (dir.) (2013). *Français pour se qualifier 5 – Activités de communication* (2^e édition). Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Joiret-Darville, F., Limmelette, C., Marion, C., Verroken, M. et Liemans, M. (dir.) (2013). *Français pour se qualifier 6 – Documents et synthèse* (2^e édition). Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Joiret-Darville, F., Limmelette, C., Marion, C., Verroken, M. et Liemans, M. (dir.) (2013). *Français pour se qualifier 6 – Activités de communication* (2^e édition). Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2017). *Objectif français pour se qualifier 4 – Activités de communication*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2017). *Objectif français pour se qualifier 4 – Documents et fiches outils*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2016). *Objectif français pour se qualifier 5 – Activités de communication*. Louvain-La-Neuve : Van in.

- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2016). *Objectif français pour se qualifier 5 – Documents et fiches outils*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2017). *Objectif français pour se qualifier 6 – Activités de communication*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2017). *Objectif français pour se qualifier 6 – Documents et fiches outils*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Aron, P. et Chatelain, F. (2009). *Manuel et anthologie de littérature belge à l'usage des classes terminales de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Le Cri.

MANUELS SCOLAIRES ET ANTHOLOGIES SUISSES ET QUÉBÉCOIS

- Bélanger, V., Côté, C., Dubuc, D., Lachance, M., Leblanc, S-A. et Lessard, G. (2020). *Ellipse*. Québec : CEC.
- Biétry, R. (2005). *Des mots aux textes*. Suisse : LEP, Loisirs et pédagogie SA.
- Biétry, R. (2005). *Précis d'histoire de la littérature française : Tome 1, Moyen Âge, XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles*. Suisse : LEP, Loisirs et pédagogie SA.
- Bonneville, J. et Laurin, M. (2006). *Anthologie littéraire – Du Moyen Âge au XIX^e siècle*. Montréal : Beauchemin Chenelière.
- Bonneville, J. et Laurin, M. (2008). *Anthologie littéraire – De 1850 à aujourd'hui*. Montréal : Beauchemin Chenelière.
- Cussé, D. et Paquette, C. (2011). *À l'œuvre ! Un regard sur la littérature 3*, recueil d'activités. Canada : Éditions Marie-France.
- Cussé, D. et Paquette, C. (2012). *À l'œuvre ! Un regard sur la littérature 4*, recueil d'activités. Canada : Éditions Marie-France.
- Forest, M., Savoie, M. et Vaillancourt, C. (2018). *Anthologie de la littérature québécoise*. Montréal : Beauchemin Chenelière.

RESSOURCES INTERNET

- Aubin, P. (2016). *Manuels scolaires québécois – Catalogue général*. Retrieved from <https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/catalog.html>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL]. (2005). *Portail lexical. Lexicographie*. Retrieved from <https://www.cnrtl.fr/>
- Europalia Arts Festival. (s.d.). *Europalia – Archive*. Retrieved from <https://europalia.eu/fr/a-propos-deuropalia/archive>

COURS, MÉMOIRES ET COMMUNICATION DIVERSES

- Aron, P., Saint-Jacques, D. et Viala, A. (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF – Presses Universitaires de France. « Quadrige. Dicos poche ».
- Beckers, J. (2003). *Didactique générale et gestion des apprentissages en contextes scolaires*. Syllabus de cours. Liège : Université de Liège.
- Brillant Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème : Lire en poésie - Expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée. Littératures* (Thèse). France : Université Rennes.
- Delbrassine, D. (2019-2020). *Didactique spéciale en langues et littératures romanes (Partim I)*. Notes de cours. Liège : Université de Liège.
- Delbrassine, D. (2020-2021). *Didactique spéciale en langues et littératures romanes (Partim II)*. Notes de cours. Liège : Université de Liège.
- Denis, B. (2019). *Histoire approfondie des littératures francophones et spécialement de la littérature belge*. Notes de cours. Liège : Université de Liège.
- Dubourg, M. (dir.) (2018). *Le Robert illustré 2019*. Paris : SEJER.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (Thèse). Québec : Université Laval.
- Éveno, B. (dir.) (1997). *Le Petit Larousse illustré 1998*. Paris : Larousse.

- Fagnant, A. (2019-2020). *Didactique générale*. Notes de cours. Liège : Université de Liège.
- Lafontaine, D. (2020). *Analyse de l'institution scolaire et de ses acteurs, politiques éducatives*. Notes de cours. Liège : Université de Liège.
- Ryelandt, F. (s.d.). *Fichier pédagogique – La poésie dans tous ses états* (Mémoire). Université de Bruxelles : Bruxelles.

RESSOURCES UTILISÉES POUR LA SÉQUENCE

RECUEILS

- Carême, M. (1976). *Le moulin de papier*. Paris : Nathan.
- Carême, M. (2014). *Fables*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Maeterlinck, M. (1983). *Serres chaudes – Quinze Chansons – La Princesse Maleine*. Paris : Gallimard.
- Norge. (1994). *Remuer ciel et terre : Les râpes, famines, le gros gibier, la langue verte*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Périer, O-J. (1922). *Notre mère la ville*. Paris-Bruxelles : Disque Vert.
- Rodenbach, G. (2015). *La Jeunesse Blanche*. France : FB Editions.
- Van Hasselt, A. (2018). *Poésies Choisies*. s.l. : Éditions Palimpseste. « Singuliers ».
- Van Lerberghe, C. (2017). *La Chanson d'Ève*. s.l. : Éditions Palimpseste.
- Verhaeren, E. (2016). *Les Villages illusoires*. Bruxelles : Espace Nord.
- Verhaeren, E. et Otten, M. (2016). *Poésie complète : Tome II. Les ailes rouges de la guerre et autres poèmes (1914-1916)*. Waterloo : La Renaissance du livre.
- Verheggen, J-P. (2001). *On n'est pas sérieux quand on a 117 ans*. Paris : Gallimard.

- Wouters, L. (2001). *Poésie 1950-2000 : Changer d'écorce*. Waterloo : Renaissance du livre.

ALBUMS MUSICAUX

- Angèle. (2019). *Brol, La Suite*. Angèle VL Recors, Initial Artist Services.
- Brel, J. (1962). *Les Bourgeois*. Barclay.
- Damso. (2017). *Ipséité*. 92i Recors, Capitol, Universal.

COURS

- Purnelle, G. (2019-2020). *Histoire de la poésie francophone de Belgique*. Notes de cours. Liège : Université de Liège.

RESSOURCES INTERNET

- Félix, F. (2013). *Éclats de vers. Cinquante et un poèmes glanés sur les autoroutes de l'insomnie*. Retrieved from <https://www.francisfelix.be/recueils/eclats-de-vers>
- Lambert, M. (2012). *Poésie – Enseignement : cours de profs pour enseignants & parents*. Retrieved from <https://www.enseignons.be/preparations/poesie/>