



HAL
open science

Enseigner les figures de style : faire entendre la voix du rap en classe, une clé de l'appropriation ?

Zoé Taris

► To cite this version:

Zoé Taris. Enseigner les figures de style : faire entendre la voix du rap en classe, une clé de l'appropriation ?. Littératures. 2021. dumas-03940719

HAL Id: dumas-03940719

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03940719>

Submitted on 23 Feb 2024

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

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

MÉMOIRE DE MASTER

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

INSPÉ Aquitaine – site des Pyrénées-Atlantiques

MASTER MÉTIER DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Zoé TARIS

Sous la direction de Bérengère MORICHEAU-AIRAUD

**ENSEIGNER LES FIGURES DE STYLE : FAIRE ENTENDRE
LA VOIX DU RAP EN CLASSE, UNE CLÉ DE
L'APPROPRIATION ?**

Année universitaire 2020-2021

Mémoire de master 2

Spécialité : Lettres modernes

MÉMOIRE DE MASTER
UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
INSPÉ AQUITAINE – Site des Pyrénées-Atlantiques
MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Zoé TARIS

Sous la direction de Bérengère MORICHEAU-AIRAUD

**ENSEIGNER LES FIGURES DE STYLE : FAIRE ENTENDRE LA
VOIX DU RAP EN CLASSE UNE CLÉ DE L'APPROPRIATION ?**

Année universitaire 2020-2021

Mémoire de master 2

Spécialité : Lettres modernes

REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à remercier Bérengère Moricheau-Airaud, ma directrice de mémoire, pour ses conseils, sa patience et son savoir, qui m'ont aidée à mener un projet qui me ressemble. J'ai aimé apprendre à ses côtés au fil des années à l'université, partager des réflexions avec elle était une réelle chance.

Mes pensées s'adressent également à tous les professeurs qui m'ont accompagnée lors de ma formation, et qui ont, tous à leur manière, forgé l'enseignante que je suis.

Je remercie également mes élèves, qui seront à jamais gravés dans ma mémoire, pour leur pertinence et leur enthousiasme. Ils seront toujours les élèves avec lesquels j'ai découvert le travail que je rêvais de faire, et j'espère qu'ils garderont, aussi, un souvenir de ce bout de chemin passé ensemble.

Enfin je pense particulièrement à mes proches, Sabine, Zao, Jérémy, Mathilde et ma mère, qui m'ont soutenue tout au long de cette année et qui ont compris mes états d'âme et ma fatigue, tout en ayant confiance en mes idées. C'est aussi avec un peu d'eux que j'écris ce mémoire.

Misaotra¹.

¹ Merci en malgache

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	7
I - LES FIGURES DE STYLE ET LE RAP, DEUX HISTOIRES D'ÉLOQUENCE ET DE RHÉTORIQUE.....	10
II- DÉMYSTIFIER LES FIGURES DE STYLE POUR LES APPRIVOISER : UN DES ENJEUX DE LA CLASSE DE QUATRIÈME	49
III- BILAN DU PROJET SLAM, RAP ET FIGURES : APPRENDRE AUJOURD'HUI POUR ENSEIGNER DEMAIN	88
CONCLUSION	116
BIBLIOGRAPHIE.....	118
SITOGRAFIE	119
DISCOGRAPHIE	121
TABLE DES ANNEXES	122
ANNEXES	123
RÉSUMÉ (EN FRANÇAIS)	133
MOTS-CLÉS.....	134

INTRODUCTION :

L'envie de travailler les figures de style et le rap s'est imposée à moi grâce à mes souvenirs d'élève, mais aussi grâce au souhait en tant qu'enseignante de transmettre aux élèves un savoir disciplinaire avec une part de « moi », une part de ma culture populaire faisant écho à la leur. Élève je me suis prise de passion pour l'apprentissage des figures de style, la mémorisation de leur nom et l'envie d'en écrire. Cet attrait m'a suivie tout au long de ma vie en faculté que ce soit lors de ma licence en lettres modernes ou pendant ma première année de master et mes révisions pour le concours du CAPES². Les figures de style m'apparaissent alors comme une réelle source de curiosité pour certains élèves, et pourtant, elles peuvent aussi être l'origine de nombreuses angoisses pour des apprenants plus en difficulté. Cette tension qu'il existe dans l'apprentissage de ces effets de style, a quant à elle été le moteur d'une réflexion pédagogique autour de ma pratique de professeure. En effet, ma perception de l'enseignement s'est forgée grâce à des professeurs qui m'ont appris, qui m'ont parlé et qui se sont souciés d'adapter leur pratique aux besoins qui étaient les miens. De ce fait, j'ai réfléchi à ce qu'il pourrait me lier, dans la pratique, avec une classe pour que cette dernière se sente concernée par le cours, pour que mon discours sur les figures fasse raisonner le plus grand nombre. C'est sur le genre musical du rap que je me suis tournée. La musique rap fait partie de ma culture populaire et à l'image de la madeleine de Proust, écouter du rap me rappelle des souvenirs familiaux fraternels ainsi que des souvenirs de révision. C'est alors une musique que je connais que ce soit dans ses qualités rhétoriques que dans ces nombreuses controverses. Ce genre peut être le lien entre les élèves et moi. Les jeunes apprenants côtoient, chantent, dansent, et vivent avec la musique et si l'école est un monde à part dans leur quotidien, qui possède ses propres règles, il est nécessaire de faire rentrer la vie des élèves dans la sphère disciplinaire pour favoriser une envie de travailler et une mémorisation plus simple car plus incarnée.

Dans le cadre de mon année en tant que professeure stagiaire au sein de l'Éducation Nationale j'ai été affectée au collège Pierre de Castelnau à Geaune dans les Landes. Cet établissement se situe dans une zone rurale et compte deux cents cinquante élèves. La localisation de ce collège et son aspect familial m'ont poussée à me questionner sur la pertinence de la musique rap jointe aux figures de style dans un milieu non-urbain. Mais l'influence de ce genre a pour moi de réels intérêts pédagogiques et didactiques qu'il est nécessaire de faire entendre il

² Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire

faudra alors s'assurer que cette musique soit écoutée par les élèves. J'ai en charge deux niveaux de classe, la sixième et la quatrième, et c'est alors avec les élèves de quatrième que j'ai pensé ce travail, le rap étant une musique plus écoutée dans ce niveau et l'apprentissage des figures de style doit être plus abouti et plus étoffé à cause de la perspective du diplôme national du brevet. Il faudra alors penser des évaluations diagnostiques pour garantir de travailler avec un genre qui fait réellement entendre une culture populaire connue par les élèves sans cela, la mise en regard par cette musique perdra sa portée didactique.

Ma formation en lettres modernes, et notamment ma pratique de la stylistique et de la littérature comparée, m'a appris à croiser les regards des genres pour étudier un point précis de la langue ici les figures et de ce fait les prémices d'analyses stylistiques. Ce sont alors des enjeux complexes dans la discipline qui doivent être acquis au fil des années pour préparer les épreuves de français du baccalauréat. L'enseignement des effets de style est d'autant plus complexe que les textes officiels sont discrets à ce sujet.

Il apparaît alors essentiel, pour moi, en tant que professeure de répondre à l'exigence disciplinaire d'enseigner les figures de style dans un objectif triple : le repérage, la mémorisation et la manipulation de ces dernières. Néanmoins, c'est avant tout la question du « comment » à laquelle cette réflexion tentera de répondre en partant du postulat que c'est grâce à la culture populaire que les élèves pourront s'approprier le cours sur les figures parfois réduit à une liste distribuée à la classe, ils seront alors des êtres actifs dans l'élaboration du savoir. Il faut donc se questionner sur la manière dont les figures de style peuvent s'allier avec le rap pour qu'elles puissent être comprises et manipulées par une classe de quatrième. Ce questionnement peut aussi se formuler par l'interrogation : comment la culture populaire musicale peut-elle être un révélateur d'un savoir rhétorique antique ? D'un point de vue, pédagogique l'enjeu de cette réflexion est aussi de comprendre comment le rap peut-il favoriser l'apprentissage et la mémorisation des effets de style ? J'ai choisi de mener cette démarche par trois parties.

Dans un premier temps, il s'agira d'étudier les figures de style et le rap sur un plan historique et de mettre en relief ce qui les rassemblent dans leur histoire : l'éloquence. Les figures de style naissent d'un art antique complexe qu'est la rhétorique et le rap peut se voir comme l'héritier de cette tradition orale. Mettre en parallèle la rhétorique, sujet classique de la discipline du français avec le genre musical considéré comme une marque d'expression populaire est souvent dédié à la jeunesse, souligne l'envie de mêler la discipline à la culture singulière des

ZOÉ TARIS

élèves. Il s'agit aussi pour moi de consolider mes propres savoirs sur les deux arts qui fonderont le cœur de cette étude et pour comprendre les enjeux, les liens et les intérêts de l'alliance des deux disciplines.

Par la suite, j'analyserai comment j'ai exploité le lien entre les figures de style et le rap en classe : je décrirai l'apprentissage ritualisé des figures, l'importance de la contextualisation par la musique et la littérature, mais également de quelle manière s'est déroulée l'évaluation de cet enseignement en atelier slam. Il s'agira alors de dépeindre le panorama de toutes les activités que les élèves ont menées en classe lors des deux premiers trimestres de l'année.

Enfin, j'exposerai dans le dernier temps de cette réflexion le bilan de ce projet tout en envisageant de la mener sous d'autres formes, dans ma carrière de demain. Ce mouvement sera le lieu d'un temps réflexif sur ma pratique mais aussi celui du temps de la projection vers ma carrière future.

I - LES FIGURES DE STYLE ET LE RAP, DEUX HISTOIRES D'ÉLOQUENCE ET DE RHÉTORIQUE

Concevoir un projet transversal cohérent et approfondi, qui se poursuivra tout au long de l'année scolaire, implique avant tout une recherche historique sur les figures de style – comment sont-elles devenues essentielles dans la tradition disciplinaire du français ? Quelle est l'origine même de ces effets de style ? Réfléchir sur l'évolution des figures suppose alors d'initier la réflexion à l'époque antique, le cœur de la rhétorique, pour entendre la naissance de cet aspect de la langue. Par la suite, c'est l'usage des figures à travers les époques, les siècles, qui nous intéressera – comment leur utilisation diffère-t-elle selon les coutumes et la perception du monde littéraire et sociétale ? Enfin, pour comprendre ces effets de style il faudra mettre en valeur dans notre étude, les discussions autour de ces dernières. Il s'agit d'un sujet qui est porteur de nombreuses interprétations de la part des linguistes et des stylisticiens.

L'élaboration de ce projet, qui met en parallèle les figures et le rap, appelle également une étude sur ce genre musical, afin d'entendre les liens qui unissent ces deux notions. Notre réflexion portera de ce fait, sur la naissance du rap, sur ses caractéristiques rhétoriques et enfin sur l'intérêt que cette musique peut avoir dans l'apprentissage.

Enfin, nous aborderons l'avantage de l'alliance des disciplines choisies pour notre projet de classe, en soulignant l'ancrage de cette étude dans les textes officiels, et l'enjeu pédagogique du rap pour désacraliser les figures.

1) Les figures de style : d'une tradition antique oralisée à un incontournable de l'analyse écrite française

Historiquement la présence des figures de style parsème les siècles et leur appropriation, leur utilisation semble être une marque du bien-parler de la langue française. Un panorama à travers différentes époques de l'Histoire est nécessaire pour la compréhension de la genèse des figures et pour l'observation des évolutions dans l'usage de ces dernières, tout comme le passage de l'oralité omniprésente à la revendication d'un savoir bien-écrire par les figures. Les différentes époques s'approprient les figures qui évoluent à travers le prisme des mœurs sociétales et de l'évolution de la réflexion littéraire. Chaque période teinte les figures de style.

A la lumière de ce constat il est essentiel d'une part de détailler l'évolution des figures à travers le temps et d'autre part de nous demander, de quelle manière les figures de style, un fait de langue d'apparence stable et peu propice aux variations, ont pu exister et se réinventer depuis l'Antiquité

a) Les figures de style dans l'Antiquité : l'héritage d'Aristote

La notion abstraite de figures de style est, pour les élèves ainsi que pour les professeurs de français devenue usuelle, ou du moins elle est devenue centrale dans les études de littérature et de langue ; elles sont vues comme un écart par rapport à l'emploi habituel de la langue, un écart par rapport au « degré zéro » du langage si l'on veut mentionner une réflexion de Roland Barthes que reprend Nicole Ricalens-Pourchot lorsqu'elle définit la figure comme « tout écart de style, fait par choix ou par esprit créatif ou même fait par erreur [...] tout écart par rapport à la neutralité langagière³ ». Pourtant cette notion est toujours porteuse de questionnements lorsqu'il s'agit de bien la définir et de l'associer à la rhétorique, un point que nous aborderons tout au long de notre réflexion. Il est alors nécessaire pour comprendre les différentes controverses qui existent autour de la notion de figure de retracer son histoire

La rhétorique dans l'Antiquité pouvait se définir comme « la théorie de l'art de persuader par la parole [...] réduit à un système susceptible d'être enseigné⁴ ». Cet art était donc une pratique oralisée dans le monde grec, comme le souligne l'étymologie de ce terme qui provient du nom **rhêtorikê* signifiant l'art de la parole ou la science du bien dire. La parole est prépondérante dans le monde antique, car elle est vue comme le propre de l'homme, elle est la frontière entre le monde civilisé de l'humain et le monde de l'animal. Elle est le centre de tout l'édifice culturel du monde antique, faisant de l'écrit la pratique « seconde ». Cet aspect oralisé diffère totalement de la pratique de la rhétorique moderne qui ne laisse qu'une place secondaire à l'expression par la parole de la rhétorique, pour privilégier une expression écrite ou une analyse de l'écriture de cette dernière. Le constat est que le rapport à l'écrit et à l'oral s'est inversé entre l'époque antique et notre époque moderne. De nos jours, malgré le fait que nous parlons avec un plurilinguisme à l'intérieur même du français, à l'image du parler des plus jeunes teinté d'autres langues étrangères et qui s'apparente à un nouvel argot (comme l'illustre les paroles de la chanteuse Aya Nakamura

³ Nicole Ricalens-Pourchot, *Lexique des figures de style*, Armand Colin, coll. « 128 », Paris, 2019 [2^e éd.], p. 7

⁴ Margaret C. Howatson, *Dictionnaire de l'Antiquité : mythologie, littérature, civilisation*, Robert Laffont, Paris, coll. « Bouquins », 1993, p. 859

difficilement compréhensibles sans une contextualisation préalable), la tendance s'est inversée pour un règne du savoir écrit, du savoir fixé sur papier comme pour avérer une maîtrise de la langue dans le temps qui ne s'effacera pas. La rhétorique antique est, elle, sous le joug de l'oral mais il faut encore analyser son but, dans la définition de cette pratique : persuader. À l'origine de la théorie de la rhétorique se pose alors ce que Laurent Pernot appelle « l'énigme de la persuasion⁵ » qui pourrait se comprendre comme le souhait de manipuler, d'induire autrui à partager nos idées, nos thèses, nos revendications, uniquement par les mots qu'il entend. L'objet de cette discipline se fonde de ce fait sur l'unique force de la parole qui n'est alors plus qu'un moyen de la rhétorique mais bien son objet premier. Forte de cette volonté la rhétorique antique va se révéler être une discipline mère d'un savoir sur le langage, et créatrice d'un vocabulaire spécifique

Le pilier de ce domaine est la rhétorique d'Aristote. Bien qu'écrit entre -329 et -323 avant J-C., ce traité est considéré par Gérard Genette, dans l'introduction des *Figures du discours* de Pierre Fontanier, comme « le plus illustre (...) embrassant la totalité du champ de la rhétorique⁶ ». La théorie d'Aristote sur l'art de persuader se fonde sur un système équilibré entre les genres et les parties qui le composent. D'une part l'art oratoire serait, selon la pensée du philosophe grec, divisé en trois genres principaux, en trois domaines d'exercice. Le genre délibératif, qui renvoie à un discours dont l'enjeu est de persuader ou de dissuader. Il a pour but de créer des discours clamés face à une assemblée et appelle des valeurs telles que l'utile, l'éthique ou le nuisible. Le genre judiciaire, qui renvoie à un discours dont le but est de défendre ou d'accuser. Il est propice à des plaidoyers ou des défenses dans un tribunal. Enfin le genre épideictique renvoie à des discours dont les fonctions seront le blâme, la louange ou l'instruction. Lui, vise des assemblées issues d'une sphère plus privée, plus intime que les deux autres domaines. Ces trois champs de compétence doivent dans la réflexion aristotélicienne être construits grâce à trois parties présentes dans l'élaboration du discours. *L'inventio*, ou l'art de l'invention, désigne l'élaboration du discours, le fait de choisir des arguments, des sujets d'argumentation, des techniques de persuasion ou de dissuasion, pour pouvoir préparer le « plan » de la manipulation par la parole. La *dispositio*, est la deuxième « partie » nécessaire à l'élaboration des discours, est consacrée à l'art de la composition des grands mouvements du discours comme l'exorde, la narration, la discussion, la confirmation ou encore la péroraison. La *dispositio* et *l'inventio* mettent en œuvre la structure syntagmatique du discours sans traiter réellement de l'esthétisme de ce dernier, et c'est ce que Gérard Genette

⁵ Laurent Pernot, *La Rhétorique dans l'Antiquité*, Le Livre de poche, Paris, coll. « Référence », 2000, 4^e de couverture.

⁶ Pierre Fontanier, *Les Figures du discours*, Flammarion, Paris, coll. « science de l'homme », 1968

qualifie, par un pléonasme assumé, comme « [les objets] essentiel[s] de cette [...] rhétorique du discours⁷ ». La dernière partie, *l'elocutio*, sera consacrée à l'art de choisir les mots pour mettre en valeur les arguments définis : elle est consacrée au style du discours. *L'elocutio*, c'est la création de l'ornement de la rhétorique, qui consiste à donner au discours les nuances de couleurs souhaitées, les *colores rhetorici*. Cette dernière partie est celle qui fait apparaître les figures de style comme nous l'entendons au sens moderne du terme. Enfin, Aristote souligne que pour avoir un discours rhétorique parfait, il est essentiel de faire appel à trois piliers : le pathos, le logos et l'ethos. Le pathos, qui signifie « souffrance » et « expérience », illustre la capacité du locuteur à faire apparaître des sentiments, des émotions, des ressentis à son auditoire : la capacité à émouvoir, à créer de l'empathie. Le logos, qui signifie « raison » ou « discours », est quant à lui l'expression d'un raisonnement logique dans le discours, soit la bonne réalisation de la *dispositio*. Enfin le troisième pilier est l'ethos, un mot qui signifie « caractère », et correspond à la posture de l'orateur, ce qui est donc fortement lié à la performance orale, centrale dans la réflexion d'Aristote.

Il est intéressant de noter que notre étude des figures de style est, certes une héritière de la théorie d'Aristote sur la rhétorique, mais elle est plus précisément l'héritière que d'une partie de la théorie aristotélicienne. Notre vision de la figure de style pourrait alors s'analyser comme une « rhétorique restreinte⁸ », pour reprendre une expression de Gérard Genette. Si nous sommes conscients que l'empire de la rhétorique est construit par les piliers de l'héritage d'Aristote, notre appropriation de cet héritage est, elle, axée sur l'esthétisme d'écrire et non plus de dire. Notre vision moderne place l'ornement des phrases au centre de l'apprentissage et de la théorisation de la rhétorique mettant alors la rhétorique du trivium (trois genres, trois parties) d'Aristote au second plan. Notre vision de la rhétorique généralisée ne serait-elle pas en réalité qu'une vulgarisation des figures ? Le resserrement créé par notre apprentissage systématique des différentes figures, parfois par un effet de « liste » ne serait-il pas qu'une relecture simpliste du système d'Aristote ? Les réponses à ces questions peuvent rester ouvertes et seront toujours en débat, car nous pouvons aussi nous demander si le resserrement de cette théorie n'est pas une valorisation assumée du « bien écrire » et de l'écriture ornementale. La rhétorique moderne pourrait, si nous poursuivons notre réflexion, être perçue comme une rhétorique esthétique prolongeant la pensée d'Aristote sans pour autant en être son strict reflet.

⁷ *Ibid.*, p. 7

⁸ Gérard Genette, *Figures III*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1972, p. 21.

b) Les figures de style à travers le temps

Les figures de style, sont une expression de la rhétorique, elles font partie de l'*elocutio* dans la réflexion aristotélicienne, mais elles ont vécu un long périple à travers les siècles qui se les ont appropriées.

Au Moyen-Âge européen, la rhétorique est une fidèle héritière de la tradition orale de l'Antiquité. En effet, elle fait partie dans l'époque médiévale des sept arts libéraux, et, est uniquement pratiquée et enseignée à l'oral. La place de la rhétorique au sein de ces arts montre que, tout comme le monde antique, elle est centrale dans l'éducation des lettrés et, à cette période, des représentants de l'Église. Elle constitue avec la grammaire et la dialectique le *trivium*, un des arts libéraux qui s'associe au *quadrivium*. Elle est omniprésente dans l'éducation des Hommes à hautes fonctions comme les clercs pour leurs sermons. De plus, la connaissance du latin et du savoir imiter la rhétorique des auteurs et philosophes grecs est un devoir dans cette profession. La maîtrise de l'art de la rhétorique permettait de ce fait d'avoir une reconnaissance intellectuelle dans la société et d'asseoir sa position hiérarchique sociale par la parole. Le Moyen-Âge européen peut alors être vu comme une lignée fidèle de l'Antiquité, grâce à l'omniprésence de l'oralité dans sa pratique et son enseignement. Cependant, les différents genres pensés par Aristote ne sont pas présents dans le système rhétorique médiéval, et ce dernier se limite à l'écriture de discours relatifs au genre épideictique. Ce dernier est le plus représenté car il fait indirectement écho à un art de la preuve lié aux valeurs morales de l'époque et à ses exigences éthiques. Il est néanmoins nécessaire de préciser que la rhétorique est très peu utilisée à cette époque de l'Histoire, d'abord à cause du contexte social, il y avait très peu de lettrés, et ensuite à cause, justement, de cette restriction du champ de la rhétorique qui laisse peu de place à l'esthétisme des discours (*elocutio*) pour se focaliser sur la transmission de valeurs religieuses (*inventio*).

C'est à la Renaissance que la rhétorique reprendra une place majeure dans la culture littéraire et sociale. Cette période de l'Histoire marque la création d'un nouveau système rhétorique, bien que toujours intrinsèquement lié à la pensée aristotélicienne. La rhétorique va d'une part se dissocier de l'argumentation, à comprendre ici comme la dialectique, qui semble dans ce système être la manifestation de la seule partie de la *dispositio* et qui est, à la Renaissance, une discipline autonome, tout comme la rhétorique est l'expression à cette époque de l'*inventio* et de l'*elocutio*. D'autre part, cette rhétorique « re-pensée » va connaître son genre d'or grâce à la poétique, un genre littéraire dans lequel s'exprime la plus grande manifestation de la maîtrise

des figures et donc de l'ornement : l'expression de la virtuosité de l'*inventio*. Par l'art poétique, la tradition oralisée de l'Antiquité continue de perdurer, mais la fixation par l'écrit s'installe peu à peu dans l'expression. La poétique française de la Renaissance est marquée par le mouvement humaniste des grands rhétoriciens, dans lequel des poètes s'inscrivent pour prôner une virtuosité et un savoir de la rhétorique⁹ proche des normes antiques. Le nom du mouvement semble déjà être la revendication d'un lien avec l'Antiquité. Les grands rhétoriciens, bien que poètes et donc représentants d'un genre littéraire écrit, vivent dans une société où l'oral domine, comme l'attestent les jeux de cours qui peuvent être vus comme des jeux d'éloquence orale. Ces poètes peuvent alors être perçus comme un lien, entre la tradition antique et la modernité liée à l'écriture. Les grands rhétoriciens utilisent le vers pour donner un panorama poétique, voire un spectacle poétique d'une société qu'ils considèrent en crise, en perte d'une certaine saveur. C'est ce que Paul Zumthor exprime lorsqu'il explique le fil de la pensée des poètes de ce courant : ils projettent en leur époque « [un] monde-coquille, creux, réduit à une apparence splendide et pathétique, dissimulant sinon un pur néant, du moins une interrogation inutile parce qu'elle ne porte sur rien¹⁰ ». C'est un réel message social qu'ils tentent d'offrir et, de ce fait, nous pouvons lire à travers leurs vers une poétique du discours intimement liée à la rhétorique antique, une rhétorique laissant une plus grande place aux figures et à la virtuosité ornementale, certes, mais une rhétorique laissant toujours entendre l'art de persuader.

La rhétorique et l'utilisation des figures de styles connaîtront en France une révolution centrale dans leur utilisation et dans leur conception lors de la période classique. À ce moment de l'Histoire la rhétorique va écarter l'*ethos* des préoccupations centrales, alors que ce dernier était toujours prépondérant au Moyen-âge et même à la Renaissance, car les poèmes étaient clamés. D'un point de vue social, la maîtrise de la rhétorique devient un art propre à la langue française. La politesse et le savoir bien dire de l'honnête homme français s'impose comme une marque sociale très forte. Cette rhétorique du langage se manifestera en littérature par le courant de la préciosité, caractérisé par son souhait de prôner le français comme une langue raffinée en démontre l'emploi du lexique précieux, soit un vocabulaire pudique et l'utilisation de métaphores ou de périphrases pour imager l'aspect trivial de certains mots comme « l'ameublement de la bouche » pour traiter des dents. Ce courant, donne alors une place essentielle au maniement de la forme, de l'*elocutio*, et donc à la manipulation des figures de style. Notons également que cette

⁹ Langue morte éteinte au cours du III^e

¹⁰ Paul Zumthor, *Le Masque et la Lumière, la poétique des grands rhétoriciens*, Paris, Seuil, coll. « Poétique » p. 22, 1972

période voit apparaître une extension des domaines de la rhétorique par l'idée d'un *ingenium*, d'un savoir-faire habile laissant entendre le talent de l'auteur, ce qui peut s'analyser comme une nuance, une variation écrite du pilier de l'*ethos*. Un autre courant propre à la période classique illustre une appropriation étendue de l'*elocutio* : le classicisme. Il s'agit d'un courant du XVII^e siècle connu pour l'utilisation parfois superflue de figures, de tournures ornementales. De ce fait, nous pouvons affirmer qu'à cette période il ne reste plus que d'infimes traces des trois genres pensés par Aristote, et qu'un déséquilibre entre les parties, si nous admettons qu'elles persistent encore, est flagrant. Cette « sur-utilisation » de l'*elocutio* amène même Emmanuel Bury à parler de « rhétoricisation du classicisme¹¹ ». Le système rhétorique classique aura pour aboutissement la création de l'Académie française en 1635, une académie qui ne prône plus l'art de persuader mais bien l'art de bien dire à la française, ce qui sous-entend que la conception de la rhétorique antique n'est plus imitée, mais tend à être dépassée. Enfin, il est important de souligner que le rapport entre l'oral et l'écrit s'est inversé à partir de cette période, qui privilégie l'écriture, bien que la formulation de l'honnête homme s'entende très largement dans la cour, faisant place à une « rhétorique de cour » oralisée.

La rhétorique moderne est, quant à elle, l'héritière de tous ces mouvements historiques autour du système rhétorique et donc de l'utilisation de figures. Dans notre époque moderne, l'oral est soustrait de notre conception de la rhétorique, l'écrit impose son règne tant dans les productions, qui se veulent rhétoriques, que dans les analyses. De plus, notre époque s'axe plus vers l'analyse que vers la production : l'ambition première n'est plus de former des rhéteurs, ou des grands rhétoriciens, mais bien de savoir analyser scientifiquement les techniques argumentatives, les figures de style et les registres, notamment. Ce souhait de théoriser l'art de persuader et ses manifestations peut s'observer également par la création de sciences littéraires propres à cela, comme la stylistique ou la linguistique. Or l'apprentissage de la rhétorique à peu à peu laissé place à une étude précise des figures, soit à un réel resserrement, voire à une réelle troncature du système originel de la rhétorique d'Aristote. L'ère moderne exerce un mouvement de « restriction généralisée¹² » par rapport à la « rhétorique ancienne¹³ » (antique) si l'on reprend les expressions de Gérard Genette. Ce constat peut s'illustrer par l'ambition assumée d'un pilier de la conception de la rhétorique moderne, César Chesneau-Dumarsais, que Gérard Genette décrit

¹¹ Bury Emmanuel, « De la rhétorique classique au classicisme rhétoricisé : les leçons américaines (1950-1980) », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2007/2 (Vol. 107), URL : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2007-2-page-331.htm>, p. 331.

¹² *Op. cit.* p. 22.

¹³ *Ibid.*, p. 22.

comme animé par le souhait de « faire de la rhétorique une pensée de la figuration¹⁴ ». Dumarsais dans son traité intitulé *Traité des Tropes* n'analyse qu'un type de figures, ce qui amplifie le phénomène de réduction à une partie des procédés de l'*elocutio*. Notons néanmoins, que l'ère moderne connaît deux traités phares dans sa théorisation de la rhétorique, ceux de Dumarsais et celui de Pierre Fontanier, que nous aborderons plus en détails dans une partie suivante. Pierre Fontanier a lui pour objectif d'écrire un traité général sur les figures : s'il opère toujours dans un champ plus réduit de la rhétorique que celui du système de l'Antiquité, il a tout de même pour objectif d'élargir l'apprentissage à tous les types de figures.

L'ère moderne, fait renaître les trois piliers de la rhétoriques antiques *l'ethos*, le *logos* et le *pathos*. Cependant, il s'agira dans notre époque contemporaine d'une approche plus analytique que d'une démarche créatrice. L'apprentissage et la théorisation de la rhétorique se fait de plus en plus resserré, un changement de perspective s'est peu à peu installé dans l'apprentissage et l'application de la rhétorique. Notre « rhétorique » moderne s'apparenterait plus à une « figuratique » pour reprendre un néologisme assumé de Gérard Genette qui laisse entendre la dynamique de pensée de notre époque. Ce point est important à mettre en lumière car, il illustre le fait que les figures sont un incontournable de l'expression française et qu'il est nécessaire d'en faire une science : c'est un changement de perspective la rhétorique est désormais dans l'ombre des figures. L'apprentissage des figures est essentiel dans l'instruction de l'éducation française. Les figures de style sont une figure de proue de la lecture analytique et du commentaire de texte qui fondent deux exercices traditionnels et incontestés de l'apprentissage de la littérature et de la langue française

c) Les discussions autour de la classification

Le système moderne réduit les domaines d'action de la rhétorique, il n'est pas simple pour autant. Les figures si elles sont au cœur de l'instruction et marque d'une maîtrise de la langue française à travers les siècles il faut noter que l'Homme lui essaie de codifier, de « graver dans le marbre », de classier les figures, mais la question est complexe et peut prêter à de nombreuses interprétations, discussions voire à de réels débats.

Au cœur de ce que nous appellerons « les discussions » de la classification, se pose le premier traité moderne sur la « rhétorique des figures de style », *Les Tropes* de César Chesneau-

¹⁴ *Ibid.*, p. 23.

Dumarsais¹⁵. Cette œuvre illustre le paradoxe de l'ère moderne : s'inscrire dans une démarche scientifique d'analyse généralisée d'un des champs de la langue française et, en parallèle, se situer dans une dimension de réduction tropologique en ne donnant de la lumière qu'aux figures de style. Dumarsais va plus loin dans la réduction en ne s'intéressant qu'aux tropes, qu'aux figures de sens, qu'il définit comme « des figures par lesquelles on fait prendre un mot, une signification qui n'est pas précisément la signification propre de ce mot¹⁶ ». Le grammairien français fait des tropes la figure de style centrale à la rhétorique. Dans son traité Dumarsais opte pour une liste de dix-huit tropes dont entre autre l'ironie, l'antiphrase, l'antonomase, l'hypallage, l'euphémisme, la métonymie. Ce classement de dix-huit références, paraît conséquent par rapport aux classements des tropes de notre ère moderne qui ne compte que quatre figures enseignées sous cette appellation : la métonymie, la synecdoque, la métaphore et la comparaison. Le choix moderne de la catégorie des tropes se fonde alors sur les similitudes dans les fonctionnements qu'elles produisent. La métaphore et la comparaison sont des figures du rapprochement et la synecdoque et la métonymie des figures du transfert. Dumarsais esquisse également une « subordination des tropes¹⁷ » : les tropes fonctionneraient comme les propositions en syntaxe, certaines seraient des « matrices » et d'autres fonctionneraient avec eux comme des propositions subordonnées. La conception des figures de pensée de Dumarsais est placée sous le joug de trois principes associatifs, de trois effets : la similitude, la contiguïté et l'opposition (contraste). Le choix de théoriser uniquement ce type de figures met en place d'un part, une hiérarchie implicite entre les figures en plus d'en créer une entre les tropes, et, d'autre part il offre une vision personnelle de la rhétorique. La sélection de ces figures peut montrer que pour Dumarsais les figures de style se fondent sur une opposition : le propre et le figuré, donc, pour reprendre les termes de Gérard Genette, l'œuvre *Les Tropes* pourrait « faire de la rhétorique une pensée de la figuration¹⁸ » et uniquement de la figuration. Le parti pris de Dumarsais peut se penser comme une première classification mettant les tropes en haut d'une hiérarchie des figures, et cet aspect sera la première étape du questionnement sur la classification en plus d'un questionnement sur l'organisation de la famille des tropes.

¹⁵ Grammairien et philosophe du XVIIIe siècle. Novateur dans la théorisation des tropes son traité n'a pas reçu u grand succès à son époque –peut-être à cause de son titre très technique ; néanmoins son œuvre principale est désormais considérée comme un classique de la réflexion sur les figures de style.

¹⁶ César Chesneau-Dumarsais, *Traité des tropes*, I, 4, réédition Flammarion, Paris, 1973, p. 112.

¹⁷Gérard Genette Op. cit. p.23

¹⁸ *Ibid.*

Près d'un siècle plus tard, c'est Pierre Fontanier¹⁹ qui sera le deuxième protagoniste de cette controverse de la rhétorique des figures de style. Cet héritier de Dumarsais va pourtant démanteler sa conception. Fontanier, dans un premier temps critique et repense la réduction tropologique de Dumarsais à travers les lignes de son *Traité général des figures du discours*. L'expression « figures du discours » désigne « les traits, les formes ou les tours[...] par lesquels le langage [...] s'éloigne plus ou moins de ce qui en eût été l'expression simple et commune ²⁰ ». Dans un second temps, Fontanier restructure la famille des tropes, qu'il définit comme des termes « [qui] offrent un sens *figuré* ou [qui] n'offrent qu'un sens *purement extensif*²¹ ». Il opère une réduction massive de cette catégorie qui ne compte plus que trois figures : la métonymie, la synecdoque et enfin la métaphore, puisque la comparaison est, dans cette théorie, une métaphore particulière. Il exclut alors totalement l'ironie introduite par Dumarsais comme une figure majeure des tropes. Il est important de souligner dans la réflexion de Fontanier l'importance de substitution essentielle aux tropes. Pour ce dernier la catachrèse, qui est le fait de substituer, de détourner un mot de son sens premier, définit les tropes et les exclut de l'appellation générale de « figures » nous pouvons lire comme sous-titre à son chapitre premier « Des tropes comme pures catachrèses, et, par conséquent, comme non vraies-figures²² ». De ce fait Pierre Fontanier introduira les notions de « catachrèse de métonymie²³ », « catachrèse de synecdoque²⁴ » et « catachrèse de métaphore²⁵ ». La catachrèse est alors un point central de la réflexion du traité *Les Figures du discours*, et deviendra même une idée porteuse de débat chez les chercheurs, dans ce que Gérard Genette appelle la « querelle de Fontanier contre la catachrèse²⁶ ». Néanmoins si la famille des tropes est réduite, le système de Fontanier est dense et complexe. C'est une réelle arborescence autour des figures de style qu'a pensée Fontanier. Les sept classes distinguées par le grammairien sont les figures de significations (tropes), les figures d'expression, les figures de diction, les figures de construction, les figures d'élocution, les figures de style (figure portant sur le choix et l'assortiment des mots comme l'énumération), et enfin les figures de pensée incluant la prosopopée, la délibération ou encore la concession. Ce panorama montre que Fontanier explore

¹⁹ Pierre Émile Fontanier est un grammairien français du XVIIIe siècle. Son domaine d'étude favoris est les figures de style. Il est l'auteur de deux manuels portant sur ce sujet et fait vite autorité dans ce domaine. C'est entre autre Pierre Fontanier qui va réduire le champ des tropes initié par Chesneau Dumarsais.

²⁰ *Op. cit.*, p. 64.

²¹ *Ibid.*, p. 77.

²² *Ibid.*, p. 213.

²³ *Ibid.*, p. 214.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*, p. 13.

un large paysage du domaine des figures mais il est aussi intéressant de noter que certaines classes introduites par le grammairien persistent de nos jours. D'autre part, il faut souligner une confusion dans les terminologies modernes, que nous employons dans l'analyse des figures. Notons que dans la pensée de Fontanier, le titre général était « figures du discours » et les « figures de style » n'étaient qu'un type de figures parmi sept autres classes. En clair, les figures de styles ne sont qu'une infime partie des figures du discours selon Fontanier ce qui illustre encore un changement de perspective de l'ère contemporain qui s'illustre par une restriction du champ d'apprentissage des figures. La terminologie employée est centrale lorsqu'il s'agit de traiter de la classification moderne puisque les appellations sont nombreuses et pas toujours homogénéisées.

Dans les œuvres plus modernes portant sur les classements des figures de style il faut avant tout noter que les terminologies sont changeantes pour la notion des figures, ce qui illustre un domaine toujours en mouvement, sujet à des réflexions, une réflexion vivante qui nourrit les questionnements. Nicole Ricalens-Pourchot dans l'avant-propos du *128 : Lexique des figures de style* souligne très tôt dans son ouvrage une distinction terminologique entre les figures de style et les figures de rhétorique. Les figures de rhétorique renvoient, ou peuvent renvoyer, selon les interprétations données, aux techniques de l'art oratoire comme l'argumentation, l'anticipation ou la concession. Elles sont de ce fait très proches du système antique. Les figures de style, quant à elle, sont plus difficiles à définir. Pourtant, ce sont celles qui sont majoritairement, enseignées en classe, analysées dans les commentaires et recherchées en poésie par les élèves. Pour le *Litttré*, les figures de style se définissent comme « certaines formes de langage qui donnent au discours plus de grâce et de vivacité, d'éclat et d'énergie²⁷ ». Cette citation met en évidence l'action ornementale des figures de style, qui est différente de l'action plus persuasive, osons dire plus stratégique, des figures de rhétorique. Néanmoins l'aspect esthétique soulevé exclut des figures tel que le chiasme ou le parallélisme, qui affectent la construction. Cette critique est également émise par Nicole Ricalens-Pourchot estimant cette définition « insuffisante²⁸ » à cet égard. Relevons aussi que certains dictionnaires ne distinguent pas figures de rhétorique et figures de style à l'instar du *Petit Robert* qui selon Nicole Ricalens-Pourchot juge que « *figures de rhétorique* serait un terme vieilli pour *figures de style* ». Une réelle confusion s'installe dans la terminologie des figures et il est important de le souligner pour comprendre les questionnements terminologiques qui peuvent surgir lors de la transmission de leçons sur les figures. Comment les

²⁷ Litttré, <https://www.littre.org>, consulté le 04 Avril 2021

²⁸ *op. cit.* Nicole Ricalens-Pourchot, p.4

qualifier ? Quelle terminologie adoptée ? Dans notre étude nous utiliserons la distinction faite par Nicole Ricalens-Pourchot entre figures de style et figures de rhétorique résumée par l'auteure grâce la définition que donne Jean-Jacques Robrieux dans *Éléments de rhétorique* : « les figures de rhétoriques [sont] persuasives et les figures de style (...) peuvent être poétiques, humoristiques et lexicales²⁹ ». Cette définition fait écho à celle faisant autorité aujourd'hui, et qui explique la notion de figures de style comme écart de style, fait par choix ou par esprit créatif ou même fait par erreur, en somme, tous les écarts de style vis-à-vis de la neutralité langagière.

Les chercheurs adoptent aujourd'hui aussi des systèmes différents pour référencer les figures de style, un classement universel n'existe pas. Nous pouvons noter quatre types de classement en concurrence aujourd'hui.

Les classements par ordre alphabétique comme le propose Bernard Dupriez, qui explique la figure avec des exemples littéraires et des remarques de l'auteur sur certains emplois ou effet de style. Le classement par ordre alphabétique ne fait pas apparaître directement de classes ou d'espèces de figures de style. Bernard Dupriez dans son avant-propos souligne les qualités de ce classement par le fait qu'un expert peut facilement trouver s'il connaît le nom de la figure qu'il cherche. « Le « désordre » alphabétique est commode au consultant qui s'interroge sur un mot vedette³⁰ », mais il met en lumière aussi les limites de ce classement « En revanche, au chercheur qui s'interroge sur un échantillon de texte [...] il faut un ordre fondé sur quelque théorie [...] capable d'apporter de la clarté³¹ ». Ce système de classement n'apparaît pas propice à une recherche instinctive, cursive sur les figures d'un nouvel apprenant. En effet si un lecteur perçoit un écart de style mais n'a aucune idée du nom de la figure cette classification ne lui sera d'aucune aide. De plus la question de la mémorisation par cette liste alphabétique peut également se poser. Pour pallier cela, Nicole Ricalens-Pourchot intègre des étymons à son classement par ordre alphabétique en expliquant que cela « peut aider l'utilisateur [...] à retrouver plus facilement la définition de la figure [...] ou son nom³² ».

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Bernard Dupriez, *Gradus. Les procédés littéraires (dictionnaire)*, Paris, coll. 1018, 1984, p. 11.

³¹ *Ibid.*, p. 11.

³² *Op. cit.* Nicole Ricalens-Pourchot, p.8

Le deuxième type de classement en vigueur est celui par effets des figures, par leur fonctionnement comme par exemple les figures par amplification ou par atténuation. L'ouvrage *Dictionnaire des figures de styles* de la même auteure propose une démarche comme celle-ci, en plus d'un classement par ordre alphabétique pour pallier le problème de l'éventuelle non-connaissance des utilisateurs du nom de la figure, elle écrit que pour ce type de classement, il faut « être conscient de l'existence d'un écart stylistique³³ » soit avoir intégré la notion de figures.

Le troisième type de classement qui existe peut s'illustrer par *Les Figures de style* d'Henri Suhamy. Il prend le parti pris de classer les figures par « famille », ce qui rappelle le système de Fontanier. Suhamy distingue lui aussi sept classes : les tropes, les figures de répétition, et d'amplification, les figures de constructions, les figures de mise en valeur, les ellipses, et enfin les figures de pensée. Notons également que Suhamy ajoute aux tropes définis par Fontanier les glossèmes, ce qui montre que même si la famille des tropes est la plus connue des figures de styles et que les recherches sont abondantes à ce sujet cette catégorie n'est toujours pas fixe, elle est toujours teintée de la subjectivité des chercheurs et toujours porteuse de débat, puisque une classification universelle n'existe pas, chaque chercheur en langue peut ajouter une réflexion. Pour souligner les convergences de réflexions abordons le fait que pour Patrick Bacry la « famille » des tropes est restreinte puisqu'il affirme « Notons dès maintenant que, à strictement parler il n'y a que deux véritables tropes : la *métaphore* et la *métonymie*³⁴ ».

Enfin le dernier classement en concurrence et celui qui consiste à distinguer les figures de style microstructurales « celles qui ne touchent qu'un élément précis du discours³⁵ », qui ont un champ d'action restreint à un groupe de mots ou une phrase, comme la comparaison, aux figures de styles macrostructurales « qui vont même au-delà de la phrase et dépendent du contexte³⁶ », comme l'ironie ou la métaphore filée.

Pour conclure nous pouvons affirmer qu'après une histoire qui a fait évoluer la rhétorique vers une dynamique de la restriction, l'époque moderne se tourne vers le sacre de la figure de style comme seule représentante de ce domaine. Cela étant, notre époque contemporaine, si elle s'accorde sur son champ d'analyse, est toujours en débat sur le classement des figures de style,

³³ *Ibid.*, p. 7.

³⁴ Patrick Bacry, *Les Figures de style*, Paris, Belin, 1992, p. 11.

³⁵ Nicole Ricalens-Pourchot, *Dictionnaire des figures de style*, Paris, Armand Colin, 2019 [2^e ed.], p. 4.

³⁶ *Ibid.*

faut-il opter pour un classement encyclopédique, un classement thématique ou encore un classement par « famille » de figure ? Notre époque est aussi hésitante sur une possible appellation ferme, et que dire de notre confusion dans ce qui est ou n'est pas un trope. Est-ce une « famille » de figures ouverte ou doit-on la fixer ? Nous pouvons néanmoins, nuancer notre propos en évoquant le fait que pour le cadre scolaire la « famille » des tropes se stabilise et semble fixe, se limitant à quatre figures, et avec une dynamique claire. Mais le type de classement à adopter est encore libre, un point que nous aborderons plus tard dans cette étude. Les figures de style sont alors extrêmement vivantes dans l'enseignement comme dans la langue ce qui s'illustre aussi dans son emploi le plus moderne : le rap.

2) Le rap : la chanson populaire, modèle d'éloquence

Le rap est un genre musical émergent qui ne laisse pas indifférente la critique, et qui clive les générations. Populaire et complexe cette musique s'est imposée comme une référence chez les jeunes, comme nous l'aborderons plus tard dans ce mouvement. Il est alors pertinent de s'intéresser à la naissance de ce genre et aux teintes sociales, aux messages qu'il diffuse. D'un point de vue pédagogique l'importance du rap dans la culture des jeunes ne peut pas être édulcorée des conceptions des cours, ou de la classe. Qu'est-ce que peut apporter cette musique populaire dans la compréhension et l'appropriation de certains aspects de la discipline et notamment les figures de style ?

a) La genèse du rap : un cri du cœur

Le rap, qui est la deuxième forme d'éloquence que nous aborderons lors de ce mémoire, a une histoire qui le façonne, qui construit son identité musicale, rhétorique, et elle est donc essentielle à décrire. Étymologiquement, le terme « rap » est déjà porteur d'histoire, d'engagement, et peut-être même de certaines légendes urbaines. Une étymologie possible serait que ce genre musical soit issu du verbe anglais *to rap* qui signifie « bavarder » dans un registre argoté. Aux États-Unis le genre du rap est décrété comme un rétroacronyme des termes « rhythm and poetry », ce qui annonce d'ores-et-déjà un lien entre cette musique et une utilisation de l'argumentation. Enfin, certaines analyses pensent l'origine du rap comme l'acronyme de « Rock Against the Police », par cet étymon l'origine du rap s'assimile fortement à un souhait de rébellion, à une contestation. Nous attesterons plus tard dans cette étude que le rap regroupe toutes

les caractéristiques énoncées par ces étymons : la présence de l'argot (langage populaire), la réelle maîtrise de l'argumentation et enfin les messages sociaux.

Pour traiter de son histoire, ce genre musical est né dans les années 1970 en Amérique et notamment dans des fêtes de quartiers populaires du Bronx, une zone précaire de New-York fortement touchée par les mouvements migratoires latinos et afro-américains mais également par les guerres de gang. Le berceau du rap se construit, de ce fait, dans un climat socio-culturel teinté, d'une part, d'une culture noire afro-américaine omniprésente et, d'autre part, d'un contexte social de précarité et de violence. Le rap est en Amérique la chanson des jeunes de cités, la chanson des quartiers populaires, de ceux qui n'accèdent pas à une aisance sociale. C'est le cri d'une communauté qui peu à peu deviendra une caractéristique à part entière d'une identité communautaire. La musique rap naît et grandit dans les quartiers et prend vite grâce aux jeunes de banlieues. Manon Labourie souligne l'importance de la provenance du rap dans son mémoire *Le rap comme poétique ordinaire de langage* :

c'est d'abord la provenance des voix [retentissantes] qui a attiré l'attention et provoqué le débat sur le rap ; l'intérêt qu'il a suscité lui a initialement été extérieur : il s'est adressé à la réalité qu'il reflète, à la singularité de son origine. Qu'il s'agisse de ses pionniers, dans le Bronx des années 1970, ou de ses figures de proue contemporaines et aux origines variées, depuis les débuts du mouvement à plusieurs branches que constitue le hip-hop, les rappers ont symbolisé les voix de communautés tour à tour qualifiées de défavorisées, misérables, lésées, voire redoutées³⁷.

Maintenant que nous savons d'où le rap émerge, et donc ses origines géographiques, il est essentiel de s'intéresser au « pourquoi ». Pourquoi ce genre musical fédère-t-il ces jeunes ? Pourquoi cette musique regroupe-t-elle une communauté ? Pour répondre à cela, il faut souligner que le rap est nourri par des débats sociaux, des problématiques populaires, qui peuvent s'expliquer grâce à deux courants de pensée. Le premier est le mouvement hip-hop, porteur des valeurs, de la *Zulu Nation*. Ce mouvement, initié par Kevin Donovan (aussi connu sous le nom de Afrika Bambaataa) membre actif d'un gang antiraciste du Bronx, concevait le rap comme « une alternative à la violence urbaine proposée aux jeunes Afro-américains³⁸ », selon les mots de Marin Charvet. Les trois principes fondamentaux de ce courant étaient, dit-il, « [la] solidarité, [le]

³⁷ Manon Labourie, *Le rap comme poétique du langage ordinaire*, Philosophie, 2017 [ffdumas-01706805] p10

³⁸ Marin Charvet, *Une histoire de l'engagement dans le rap en France : positionnements artistiques, thématiques sociopolitiques et représentations publiques du rap en France (1990-2008)*, Histoire, 2016 [ffdumas-01375891f] p. 14.

ZOÉ TARIS

pacifisme, et [le] divertissement³⁹ ». Le rap apparaît à l'origine investi d'un message d'apaisement dans une société américaine touchée par la violence et un clivage raciste entre sa population. Il est vu comme porteur d'un réel message social, plus encore d'un rôle social pour la jeunesse. Le second courant influençant la genèse du rap est le mouvement *underground*. Ce mouvement, moins pacifiste que le *Zulu Nation*, souligne la marginalité de la musique rap en en faisant un pilier majeur de ce courant, une force. La pensée dominante de ce courant est la remise en question. Marin Charvet explique que l'*underground* peut se penser comme une dynamique sceptique « vis-à-vis du système de la musique comme du système politique⁴⁰ ». Les deux mouvements de pensée dominants dans la création du rap s'opposent sur la manière, l'un prône un apaisement par la musique, l'autre une dynamique active de remise en question mais les deux courants se rejoignent dans le but de l'expression d'une voix populaire. Le rap peut alors se voir comme un cri du cœur du monde urbain, des exclus du beau monde. La musique par ce genre revient alors à un principe cathartique, en chantant la violence des gangs et des quartiers, l'exclusion sociale et la précarité pour expier les mauvais sentiments, les rancœurs et les regrets d'une communauté.

Entre les décennies de 1980 et de 1990 le genre musical du rap américain dépasse les frontières des continents et se propage en France avec un mimétisme surprenant. En effet, le rap en France émerge et vit à travers les zones d'exclusions sociales françaises autrement dit à travers les banlieues, tout comme le rap avait émergé sur le continent américain, c'est ce que souligne Manon Labourie lorsqu'elle affirme :

Si les premières figures du hip-hop américain se sont élevées d'un funeste climat social et culturel il est possible de déceler le même pour ce qui est de leurs homologues étrangers, notamment français (...) Dans les deux cas [...] le mouvement hip-hop, et son pendant poétique et musical qu'est le rap puisent leurs maux et leur richesse dans une situation d'exclusion sociale⁴¹.

De plus, les acteurs du rap en France sont majoritairement des jeunes issus d'une immigration et vivants dans des zones précaires, familièrement appelées des « cités ». Il faut alors noter que le rap est un genre musical intrinsèquement lié au contexte ainsi qu'à des épreuves de vie, si ce n'est à la souffrance. Le rap peut se définir comme une expression de douleur, un cri. Notons aussi que les deux courants de pensée fondateurs du genre musical, influencent l'appropriation française de cette musique qui se teinte encore d'un rôle social, d'un rôle de porte-parole populaire. Les sous-

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Manon Labourie, *op. cit.*, p. 17.

genres du « rap conscient » ou du « rap politique » illustrent cette idée. Les appellations de « rap conscient » ou de « rap politique » désignent des textes engagés qui militent pour des causes sociales ou qui dénoncent des actes politiques. Pour illustrer cela, prenons l'exemple de paroles d'un chanteur, pionnier du rap français : MC Solaar⁴². Dans la chanson « Matière grasse contre matière grise », il déclare « pas d'idée noire à faire valoir/ Et pourtant je sens lentement monter d'un cran le tension/ La pression, l'impression d'oppression/ La sensation de devoir accomplir une mission d'éducation⁴³ ». La première partie de la citation met réellement en avant le courant *Zulu*, par ses valeurs pacifistes mais aussi par l'esprit de revendication que porte le genre musical du rap, et cela s'exprime également dans le titre choisi par l'artiste. En France, le rap se teinte de la même teneur sociale, du même vent de revendication des classes populaires qu'en Amérique. Notons aussi que certains thèmes sont récurrents dans le rap comme des topoï propres à ce genre musical. Parmi ceux-là, nous pouvons citer le racisme, la vie en banlieue, la drogue, la sexualité, l'argent ou encore l'immigration. Tous ces thèmes ont une forte résonance sociale et semblent très proches du contexte d'où est apparu ce genre. Le rap, à l'image d'une littérature engagée, est alors indissociable de celui qui écrit les textes et du contexte d'où est née l'écriture. Cette forte affiliation avec la rue fera que le rap sera perçu – et est toujours perçu – comme un genre musical marginal, souvent décrié et source de nombreux préjugés. L'aspect artistique du rap est souvent remis en question puisque c'est un genre qui a brisé les codes traditionnels de la chanson. Les mélodies peuvent être brutales, avec une harmonie modernisée, et l'utilisation de la voix est secondaire face au message que veulent transmettre les rappeurs. Le rap, c'est le règne du texte engagé. L'aspect esthétique du rap dépend de la subjectivité de celui qui écoute la musique, certes, mais dans un langage commun le rap est souvent associé de manière péjorative à une « culture populaire », voire à des « bruits gossiers, agressifs, étranges et inaudibles d'un bas-fond⁴⁴ » d'après les termes, caricaturaux, de Manon Labourie qui assume grossir les traits de certains jugements tout en dévoilant une vérité répandue dans une partie de la population. Le terme « bruits » est d'ailleurs porteur d'un préjugé sur le rap qui minimiserait l'aspect esthétique, travaillé et pensé de ce genre musical marginal.

⁴² Claude M'Barali est un chanteur d'origine tchadienne, il connaît le succès en France grâce au rap, un genre qu'il popularise, dans les années 90. Son premier succès se nomme *Qui sème le vent récolte le tempo* notamment par son titre « bouge de là » qui a permis au public français de découvrir la culture hip-hop.

⁴³ Mc Solaar, « Matière grasse contre matière grise », *Qui sème le vent récolte le tempo*, 1991

⁴⁴ Manon Labourie, *op. cit.*, p. 10.

Le rap moderne perd peu à peu sa rage de revendication sociale au profit de mélodies plus commerciales, visant à toucher un public plus large, plus jeune. C'est une critique que nous pouvons entendre au sujet du rappeur Soprano, considéré comme le rappeur préféré des 7-14ans selon un sondage Ipsos tenu pour le journal de Mickey. Les paroles de ses chansons deviennent de plus en plus accessibles moins argotypées pour avoir une plus grande écoute, même les messages revendiqués dans ses chansons modernes s'adressent à un jeune public comme la chanson « Mon précieux » qui alerte sur la surutilisation des téléphones portables. Malgré cette tendance le rap conserve certains thèmes récurrents et l'omniprésence du texte dans sa composition. Il est un genre qui va de pair avec des valeurs sociales communautaires, c'est le genre musical de l'engagement et de la controverses sociales. L'argumentation a alors une place centrale dans les textes de rap qui dénoncent des thèmes sombres de la vie urbaine, de la vie des rues. Une caractéristique qui rappelle le blues qui était, lui, le genre de la plainte et de la mélancolie des esclaves. Le blues comme le rap est un cri viscéral d'une humanité peu entendue.

b) Les particularités rhétoriques du rap

Le rap, nous l'avons vu, est une musique imprégnée de véritables messages sociaux, d'une certaine rage de dire et d'être de la rue mais si ce genre musical s'est ancré dans le panorama actuel c'est aussi grâce à sa technicité orale et écrite. Rapper n'est-ce pas clamer ? Et clamer n'est-ce pas qu'une affaire de rhétorique ? Il s'agira dans ce mouvement d'analyser le rap comme un réel objet d'art, et plus précisément un réel objet de rhétorique car si l'esthétisme est subjectif à chacun la dynamique de théorisation des figures permet d'analyser un texte faisant preuve de style.

Il est essentiel de voir le rap dans son intégralité soit comme une musique et donc un domaine de l'oralité mais aussi un texte, puisque c'est le genre musical qui sacre le phrasé. Manon Labourie utilise et met en valeur dans le titre de son mémoire l'expression de « poétique de langage ordinaire⁴⁵ », pour traiter de rap. Cette formulation par le terme « poétique » renvoie directement à l'art écrit mais plus encore il peut renvoyer à la définition des figures de style déjà évoquée de Jean-Jacques Robrieux et relayée par Nicole Ricalens-Pourchot : « les figures de rhétoriques [sont] persuasives et les figures de style [...] peuvent être poétiques, humoristiques et lexicales⁴⁶ ». Le rap peut s'assimiler dans ce cas à une musique de la figuration, soit une musique faisant vivre les figures de style. Mettons en valeur en plus de cela que les sous-genre du rap conscient ou du rap politique font également apparaître en filigrane un aspect originel de la rhétorique, soit l'aspect persuasif. En effet ces sous-genres ont pour but de

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Nicole Ricalens-Pourchot, *Op. cit.*, p. 4.

dénoncer ou de souligner des faits politiques, des questionnements sociaux et pour cela les textes des rappeurs se doivent d'utiliser la persuasion ou la conviction, en réunissant les trois grands piliers d'Aristote : la *dispositio* pour le plan général de la chanson, l'*inventio* pour ce qui est de choisir les exemples, les mots qui marqueront dans leur réflexion le public et, enfin, l'*elocutio* car le rappeur fera une réelle prestation orale et scénique. L'aspect oralisé, ajouté à l'aspect engagé du rap, fait qu'il existe par ce genre musical un réel lien entre la rhétorique d'Aristote et la modernité.

Certaines caractéristiques rhétoriques du rap sont directement induites par le contexte de création de la chanson. Le rap utilise souvent l'argot pour recréer l'effet d'un langage oralisé dans ses chansons. L'importance est également sociale, puisqu'il sert à créer un langage communautaire. C'est ce que Stéphane Mohr interprète, dans son mémoire *Exploiter des textes de rap en didactique du FLE et FLS : perspectives et possibilités d'exploitation*, comme « une volonté de se distinguer du reste de la population, de créer des “ codes langagiers⁴⁷” ». L'argot se manifeste dans le rap par divers procédés. D'une part, nous pouvons observer la forte présence de jeux lexicaux comme le verlan qui peut se définir comme « un procédé argotique consistant à inverser les syllabes de certains mots⁴⁸»,. D'autre part, nous pouvons relever la présence d'abréviations favorisant le rythme rapide du genre et l'emploi très récurrent d'ellipses, toujours pour une question de rythme et de débit de parole important mais aussi une forte utilisation d'emprunts lexicaux. Le dernier procédé évoqué est un phénomène qui peut s'expliquer par le fait que le rap est une musique métissée, tirant son origine d'une communauté afro-américaine et latina. Le rap invente son langage, un langage de contact, cosmopolite. Les langues influençant fortement ce que nous pouvons appeler le langage-rap sont diverses et cela illustre l'ouverture sur le monde que procure la musique. Parmi les langues présentes dans le rap nous pouvons citer en priorité l'arabe, notamment dans le rap français qui illustre une vague migratoire qu'a connu le pays et qui représente alors une nouvelle génération de la population. Pour illustrer cela nous pouvons citer l'emploi de termes arabes comme « wesh » issu de l'expression « wesh rak » (comment vas-tu ?), ce dernier est récurrent dans les chansons de rap est souvent mis en valeur dans l'intitulé des titres comme dans la chanson « Le rap c mieux, wesh »⁴⁹ de Disiz La Peste. L'anglais qui est la langue source du genre est aussi représenté dans le genre musical. Les piliers du rap sont anglo-saxons, comme Eminem, 50cents ou encore Snoop Dog. Enfin, l'espagnol peut

⁴⁷ Stéphane Mohr, *Exploiter des textes de rap en didactique du FLE et du FLS : perspectives et possibilités d'exploitation*, Linguistique, 2010 [ffidumas-00585099ff], p. 10.

⁴⁸Dictionnaire *Le Robert* en ligne. URL : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/verlan>, consulté le 10 avril

⁴⁹ Disiz la peste, « Le rap c mieux », *Le rap C mieux*,2013

également s'assimiler à une langue originelle du rap fortement popularisée par de grands noms tel que le rappeur Sean Paul avec sa chanson entièrement écrite en espagnol « Contra la Pared »⁵⁰ et co-interprétée avec J. Balvin en 2019, cependant elle est aussi présente dans les musiques de rap français comme dans la chanson « Holà que tal ? »⁵¹ de Biwai sortie en 2018 :

Si on s'connait pas moi c'est « holà que tal ? »

Et si tu m'connais pote, t'sais qu'j'ai trop la dalle

J't'ai offert des roses, elle a coupé les pétales

Bâton dans la roue j'ai pas perdu les pédales⁵²

L'argot ne se limite pas qu'au rap c'est aussi un registre de langue utilisé dans la variété française. Le chanteur Renaud l'utilise comme un marqueur de son style artistique et souligne par ce biais une proximité populaire. Pour illustrer ce parler nous pouvons citer des paroles issues de la chanson « marche à l'ombre » sortie en 1980 :

Une petite bourgeoise bêcheuse maquillé comme un carré d'as,

A débarqué dans mon gastos, un peu plus tard.

J'ai dit à Bob qu'était au flippp :

Reluque la tronche à la poufiasse⁵³

L'argot s'est forgé une place dans le panorama musical et c'est aussi un pilier de la rhétorique du rap parfois décrié, comme nous l'aborderons plus tard dans l'étude, mais assumé et revendiqué par les rappeurs qui le considèrent comme l'un de leur champ de création, ainsi que l'attestent ces paroles de Grand Corps malade :

J viens d'là où le langage est en permanente évolution/Verlan, rebeu, argot, gros processus de création/ Chez nous les chercheurs, les linguistes viennent prendre des rendez-vous/On n'a pas tout l'temps l'même dictionnaire, mais on a plus de mots qu'vous⁵⁴.

⁵⁰ J. Balvin, Sean Paul, « Contra la Pared », *Contra la Pared (remixes)*, 2019

⁵¹ Biwai, « Holà que tal », *Remontada*, 2018

⁵² Ibid.

⁵³ Renaud, « Marche à l'ombre », *Marche à l'ombre*, 1980

⁵⁴ Grand Corps malade, « J viens de là », *Enfant de la ville*, 2008

L'auteur par ses paroles réaffirme son appartenance marginale en s'opposant à une figure de savoir, « les linguistes », mais sa position est celle de la fierté, une fierté d'appartenir à une dynamique de création langagière moderne. Le rap est défini et clamé dans cette chanson comme un apport de la langue française qui semble alors avoir différents visages. Un plurilinguisme apparaît à l'intérieur même du français : un bien parler et un parler populaire. L'argot, peut finalement se comprendre comme un aspect rhétorique du rap lié à son berceau culturel et social et pourtant, le rap possède aussi des caractères de style plus traditionnels, qui lient modernité de l'art et de la déclamation « classique ».

Il semble important d'écarter la réduction stéréotypée du rap à une expression marquée de l'oralité. Le rap est un genre porteur d'un paradoxe en ce sens, il se veut être une reproduction d'un « code langagier⁵⁵ » d'une part et, d'autre part, c'est le genre qui laisse une place prépondérante au texte, mettant parfois de côté le refrain, au profit d'une chanson clamée, laissant uniquement entendre le phrasé de l'auteur. Les figures de style classiques se mêlent à l'argot. Le rap se veut être une musique cosmopolite et elle l'est également dans le mélange des styles de figures. Quelles figures pouvons-nous retrouver de manière récurrente dans le rap ? Le rap propose une écriture de l'image pour représenter tous les propos sombres et forts qu'il veut mettre en scène ou pour se faire comprendre de tous par la langue universelle de l'image. De ce fait, ce genre use des tropes : métaphore, comparaison, et métonymie. Après l'image, il faut souligner l'importance du rythme pour le rap. Le propre de la musicalité du rap, c'est son rapport au rythme. Ce dernier se nomme d'ailleurs le « flow » (soit la traduction anglaise de « courant ») dans le jargon de la musique hip-hop. Stéphane Mohr pour définir et illustrer cette notion écrit : « [l]es chansons de hip-hop jouent énormément sur la diction et le débit de parole (le « flow »), au même titre que les pièces de théâtre [...]classiques⁵⁶ ». L'art de la diction est alors à souligner et à analyser lorsque l'on étudie le rap. Cette maîtrise du rythme s'exprime à travers différents procédés, les allitérations et les assonances sont les premières à être au centre des chansons de rap et jouent un rôle dans la pose de la voix et sur la mise en valeur d'un propos. Prenons l'exemple de l'allitération en [s] que propose le rappeur Lacraps, rappeur français qui revendique son inspiration issue de différents styles de rap, dans sa chanson « Dans la mêlée », pour mettre en valeur la solitude omniprésente du propos : « On a trop l'seum, on tise. Pour certains la seule

⁵⁵ *Op. cit.*, p. 10.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 23.

solution pour être moins seul dans ce monde triste⁵⁷ ». En plus des assonances et des allitérations, le rap use de paronomases pour donner du relief et montrer une certaine virtuosité, une maîtrise lexicale de l'artiste comme dans l'extrait déjà évoqué de la chanson « Matière grasse contre matière grise » dans lequel nous pouvons entendre « la pression, l'impression d'oppression⁵⁸ ». Enfin, les rappeurs entretiennent une image de la démesure tant dans leur parole que dans leur image médiatique et cet aspect se reflète dans les caractéristiques rhétoriques de leur texte. Cette marque stylistique est appelée par David Diallo « la rhétorique de l'excès⁵⁹ ». Cette rhétorique s'exprime notamment grâce à l'emploi d'hyperboles répétées et pouvant s'assimiler à de la provocation, c'est ce qu'explique David Diallo par une analyse sociale de l'emploi omniprésent de l'hyperbole lorsqu'il déclare :

Faire le choix d'un discours délibérément excessif dans sa teneur offrirait donc à une partie de la jeunesse noire l'occasion d'obtenir une reconnaissance publique, une voix, et d'atténuer une douleur psychique causée par des forces oppressives et déshumanisantes⁶⁰.

Cette analyse mêlant intimement le contexte de rap avec son écriture est très éclairante, car elle souligne le fait que les hyperboles sont présentes pour faire du bruit dans l'espace public, dans un espace que certains artistes jugent inadapté pour eux. David Diallo ne fait porter sa réflexion que sur un artiste noir, mais cette réflexion sociale, qui paraît une justification cohérente par rapport à l'hyperbole, peut s'étendre à tous les rappeurs portant un message de revendication.

Pour conclure le rap est un paradoxe voguant entre une forte identité orale et un sacre assumé de la place du texte, mais il est aussi un genre cosmopolite qui joue avec les registres de langue et l'immensité créatrice de la langue française et d'un certain plurilinguisme qu'elle porte en son sein. Le rap semble aussi être le lieu de la rencontre entre tradition antique de l'art de persuader et de figures dites classiques, avec un parler moderne et réinventé. Notons par ailleurs que le rap a une influence qui s'étend au-delà du domaine de la musique ou de la rhétorique et qu'une réelle culture du rap se façonne grâce à la jeunesse. Le rap dans le domaine de l'art appelle le « graffiti », il a modernisé la musique avec la création de nouveaux concepts tels que les

⁵⁷ Lacraps, « Dans la mêlée », *Boombap 2.0*, 2018

⁵⁸ *Op. cit.*, Grand Corps malade.

⁵⁹ David Diallo, « musique rap et rhétorique de l'excès », Université de Bordeaux, <https://ojs.parisnanterre.fr/index.php/latelier/article/view/339/html> [consulté le 30 Janvier 2021]

⁶⁰ *Ibid.*

« battle » de rap, improvisation de paroles de rap sur une mélodie sous forme d'affrontement entre deux chanteurs, et, enfin, le rap touche aussi le domaine de la danse par le hip-hop et ses sous-genres : le breakdance et le poppin, qui sont deux formes de danse issues des quartiers populaires et qui se pratique à l'origine sur une musique rap . Il est donc important de comprendre que depuis les années 1980 la jeunesse européenne connaît et s'approprie le rap par tous ces domaines et que la culture populaire est inhérente à leur culture de jeunes adultes ou d'adultes.

c) L'intérêt didactique et pédagogique

Le rap est le genre musical le plus écouté par la jeunesse devant la musique électro et la musique pop. Pour 75,2 % d'entre eux, il s'agit de leur genre musical « préféré »⁶¹ ». Il faut alors prendre conscience qu'il fait entièrement parti du paysage culturel quotidien et, bien que parfois méprisé ou victime de préjugé, le rap est une appropriation de la langue par la jeunesse française, et il influence leur parler tout en vivifiant la langue française « classique » ou le culte du bien-parler qui est dominant.. Lorsque nous parlons des intérêts didactiques du rap, il faut nécessairement souligner le lien que possède cette musique avec les élèves. Elle fait partie de leur « parler-jeune »⁶² », pour reprendre une expression de Stéphane Mohr, et l'enjeu premier est de faire que leurs connaissances servent, soit un outil d'apprentissage pour la mémorisation de registres différents et de savoirs stylistiques. Le rap peut alors être un vecteur de contextualisation des figures qui prend en compte les savoirs culturels des élèves, ce qui leur donnera plus d'assurance dans leur compréhension initiale du contexte. Il peut alors être envisagé comme un support didactique approprié dans la méthode d'apprentissage inductive qui veut que l'élève se construise son savoir en partant de savoirs qu'il possède déjà et donc des structures utilisées dans la musique rap et les figures qu'ils entendent, chantent sans savoir qu'il s'agit de figures. De plus, l'intérêt des figures de style en contexte dans l'apprentissage est valorisé dans les recherches stylistiques comme l'attestent Lucile Gaudin-Bordes et Geneviève Salvan dans leur article « Étudier les figures en contexte ? Quels enjeux ? » lorsqu'elles soulignent le « potentiel contextualisant des figures »⁶³ » soit le fait que les figures ne peuvent se comprendre réellement que par la pratique et

⁶¹ D'après un sondage de 2019 publié par le Centre National de la Musique, URL : <https://www.irma.asso.fr/> [consulté le 30 Janvier 2021]

⁶² Op. Cit. Stéphane Mohr p15

⁶³ Lucile Gaudin-Bordess et Geneviève Salvan, « Étudier les figures en contexte : Quels enjeux ? », *Pratiques [en ligne]*, 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 Octobre 2015, consulté le 29 Janvier 2021. URL : <https://journals.openedition.org/pratique/2388> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2388>

par un contexte maîtrisé par l'apprenant. Les figures doivent s'ancrer dans un texte pour visualiser son fonctionnement.

Pour traiter de l'intérêt didactique et pédagogique de ce genre musical nous devons également les mettre en regard avec certaines critiques faites à l'encontre du rap. La plus vive et récurrente critique à l'encontre du rap concerne l'emploi de l'argot, nous pouvons illustrer ces reproches par la pensée du linguiste Alain Bentolila qui soutient la thèse que l'argot appauvrit la langue française et que le « parler-jeune » n'a donc pas de réel intérêt dans l'apprentissage de la langue, il dit par exemple que « la pauvreté linguistique favorise le ghetto ; et que le ghetto conforte la pauvreté linguistique⁶⁴ ». Bentolia est critique face au rap qui pour lui ne prône qu'un registre celui de ghetto néanmoins l'auteur dénonce aussi une faille dans le système éducatif à travers ses remarques. Le langage qu'il dénonce semble être dans son propos une conséquence au manque de moyens des banlieues défavorisées, favorisant un apprentissage précaire du français écrit. Soulignons alors que Bentolia pointe du doigt ce que le rap clame soit : des conditions sociales difficiles, sauf que le linguiste fait ce constat d'un point de vue disciplinaire. Notons, avant tout, le fait que le parler-jeune est dans ce propos directement lié au ghetto or la diffusion du code langagier propre au rap touche de nos jours une population plus hétérogène de la jeunesse. Alors, au vu de cet argument d'appauvrissement de la langue française, quel intérêt peut surgir de l'argot dans le rap dans une perspective d'apprentissage ? La pluralité langagière d'une part, le rap peut être un éveil des consciences de la jeunesse et un moyen de réfléchir sur la langue en elle-même sans la perdre dans les méandres de discours scientifiques pour faire qu'ils intègrent de manière pratique le fait que la langue tout comme la littérature est plurielle. De plus, l'argot en lui-même n'est pas un appauvrissement de la langue c'est l'incapacité à utiliser d'autres registres de langue qui en est un. Le rap est la preuve qu'à la différence des langues antiques qui vivent sans se réinventer le français, lui, vit avec plusieurs visages qu'il faut apprivoiser. En restant dans l'éveil, le rap est aussi le moyen par la chanson d'aborder des thèmes sociaux qui sont de plus en plus présents dans les programmes du collège et de générer des débats interprétatifs, le genre musical sera ici un déclencheur d'arguments pour la jeunesse, un déclencheur peut-être plus frappant car plus proche de leur réalité. Le biais de la musique pourra être un premier pas vers le goût de l'analyse et l'appropriation des figures qui seront des savoirs utiles pour l'interprétation de textes littéraires. Mettre en regard le rap et la littérature classique c'est aussi souligner le fait que la

⁶⁴ Propos recueillis par Dominique Simonet, L'express du 17/02/2002 Attention : « recUeillis ». Si vous ne mettez pas le U après le C, nous entendons [s] et non [k].

langue dans tous ses états est vectrice de message et de style. D'autre part, l'argot permet d'étudier de nombreuses constructions lexicales comme la troncation, l'emprunt, ou encore l'abréviation qui sont des compétences à maîtriser dès le cycle 3.

Une autre critique pouvant être adressée au genre du rap est le fait qu'il pourrait générer une diction trop rapide et une sur-théâtralisation du propos, comme le souligne Azouz Bengag : « il est intéressant de remarquer comment l'articulation des mots est sacrifiée, remplacée par un langage du corps⁶⁵ ». Comment pouvons-nous utiliser cet excès de gestuel et le fort débit propre au rap dans une didactique pédagogique ? Un élément de notre réponse se retrouve dans la rhétorique d'Aristote. En effet les élèves ont besoin d'apprendre une certaine technique de déclamation et de présentation tout au long de leur cursus scolaire. De même que des captations de pièce de théâtre peuvent être analysées pour illustrer un certain *ethos* des acteurs (gestuelle, intonation de voix, vivification d'un texte grâce au jeu d'acteur), le rap dans certaines zones d'enseignement difficile peut être une illustration de ce qui est l'*ethos*. Il ne s'agira pas de réduire l'*ethos* aux gestuels de rappeurs mais de partir de ce prérequis culturel pour amener l'élève vers une réflexion de ce qui était attendu d'un orateur et de l'importance de la gestuelle. De plus, une activité autour de la déclamation d'un texte de rap ou de slam peut désinhiber certaines personnalités par l'aspect populaire et ludique de l'activité. L'objectif étant de partir de l'aisance dans la culture populaire des élèves pour qu'ils prennent confiance en leurs analyses et en leur potentiel avec la littérature classique.

Enfin, une troisième critique répandue lorsqu'il s'agit de l'apprentissage et du rap est le fait que le rap ne serait qu'un biais démagogique pour faire du français c'est ce qu'esquisse Alain Bentolila dans une pensée qu'explique Stéphane Mohr en stipulant « ce dernier [Alain Bentolila] fustige la démagogie de ceux qui voudraient faire passer les rappeurs pour des « nouveaux Baudelaire⁶⁶ » ». La critique peut s'entendre et est juste dans le fait que certains textes de rap sont pauvres linguistiquement et stylistiquement, mais d'autres font preuve d'une virtuosité et d'un travail certain. De plus, dans la dynamique de l'école inclusive que prône l'éducation nationale et ses représentants, il est central de noter l'hétérogénéité des savoirs et des compétences de nos élèves. Ce fait est important car apprendre avec le rap, c'est partir d'un vecteur accessible à tous, ce genre musical ayant désormais une diffusion qui dépasse les banlieues. Apprendre avec le rap,

⁶⁵ Bengag, Azouz, « Trafic de mots en banlieue : de « nique ta mère » au « plait-il ? », *Migrants-Formation*, n° 10, Mars 1997, p. 32.

⁶⁶ *Op. cit.*, p. 19.

c'est donner une chance à ceux qui n'ont pas d'attrait avec les livres et la littérature académique de pouvoir apporter des savoirs sur les figures de style et d'en côtoyer. Faire découvrir un pan de la rhétorique par la culture populaire permet de continuer à faire du français, une matière qui touche les élèves, qui leur parle. D'ailleurs est-ce qu'une démagogie qui permet d'inclure tout un groupe classe dans une dynamique d'apprentissage est négative ? Passer par le rap pour entendre, comprendre et écrire les figures de style ne devrait pas être réduit à une pratique démagogique, au final l'objectif reste l'observation et l'appropriation de la figure en contexte littéraire, il n'y a que le moyen d'apprentissage qui diffère. La pédagogie devrait pouvoir s'adapter à son public pour que chacun arrive à l'accès à l'art de la littérature.

Pour clore ce mouvement, l'intérêt didactique et pédagogie de la musique n'est plus à prouver et est favorisé par les enseignements transversaux (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires, histoire de l'art) qui prennent de plus en plus de place dans l'enseignement du second degré. De plus, nous pouvons parlé du fait que le rap est un moyen d'intéresser les jeunes apprenants à la discipline du français comme l'illustre la vidéo du youtubeur Squeezie « Squeezie freestyle du dico »⁶⁷ dans laquelle les rappers Big Flo et Oli ainsi que l'éminent linguiste Alain Rey, s'essaient à un jeu de création : écrire un texte de rap en intégrant des termes parfois désuets ou peu connus de la langue française. Cette vidéo a atteint 42 millions de vues et a permis aux jeunes spectateurs d'apprendre par le rap et peut-être de mémoriser des termes de la langue académique française. Il faut aussi rappeler que le rap en tant qu'outil didactique et pédagogique favorise le « potentiel contextualisant » des figures de style, il peut illustrer certains concepts traditionnels de la rhétorique qu'il reprend tel que l'*ethos* et, enfin, il s'ancre dans une dynamique de l'école inclusive en offrant l'opportunité à tous de bâtir son savoir rhétorique à partir d'une même culture populaire.

⁶⁷ Youtube, « Squeezie- Freestyle du dico (ft. Bigflo et Oli) », <https://www.youtube.com/watch?v=fwKSEnNz7oM>, consulté le 07 avril 2021

3) Les figures de style et le rap : la culture populaire alliée de la rhétorique dans l'apprentissage

L'apprentissage d'une discipline doit constamment se réinventer, s'adapter aux classes, aux générations, aux mœurs sociales. En français les figures de style sont un objet linguistique complexe, porteur de questionnements comme nous l'avons précédemment démontré, et c'est un pan de la discipline omniprésent de différentes manières dans l'enseignement au second degré. Cependant, si les figures sont une préoccupation de la discipline quand est-il de leur présence dans les textes officiels ? Existe-t-il une seule manière de faire comprendre les figures ?

Le rap étant une musique que les élèves chantent, et parfois par cœur malgré le débit de parole rapide et des textes complexes, ne peut-il pas être perçu comme un moyen de repenser la didactique du français, de valoriser l'apport culturel des élèves pour tendre vers une explication de textes littéraires ?

a) Le paradoxe de la place des figures de style dans les programmes : une discrète omniprésence

L'enseignement des figures de style en France repose sur un paradoxe : elles sont omniprésentes dans les cours, les analyses de textes et même dans les sujets d'examen comme le baccalauréat et le DNB⁶⁸ ? et pourtant leur apparition dans les textes officiels se fait rare, indirecte, discrète. En effet, aucune entrée des programmes n'évoque explicitement les termes « figures de style » ou « rhétorique », mais ce n'est pas pour cela que leur enseignement est secondaire dans la discipline. Mettre en lumière le décalage présent entre la présence timide des figures dans les programmes et la réalité de la discipline sera l'enjeu de cette partie de l'étude, et c'est ce que nous appellerons la discrète omniprésence des figures.

Parlons dans un premier temps des textes officiels allant de la fin du troisième cycle soit la classe de sixième, jusqu'au programme de la seconde. Pour la classe de sixième très peu d'entrées sont propices à une lecture implicite de l'enseignement des figures. Néanmoins, dans les attendus de fin d'année relatifs à ce cycle, nous pouvons relever dans l'entrée « lecture et compréhension

⁶⁸ Diplôme National du Brevet

de l'écrit⁶⁹ » les compétences : « [l'élève] dégage les principales caractéristiques d'un texte et le rattache à un genre⁷⁰ » et « [L'élève] identifie les principaux genres (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et repère leurs caractéristiques⁷¹ ». Dans ces deux compétences, l'étude des figures de style peut être envisagée notamment dans le genre du théâtre et de la poésie pour lesquels l'usage des figures est réellement constitutif du genre. Il est également important de souligner le fait que dans l'entrée « étude de la langue⁷² », les figures de style restent absentes, ce qui diffère des manuels scolaires, comme nous l'aborderons plus tard. Le jeune âge des apprenants peut être une raison l'apprentissage des figures de style n'est pas une priorité dans ce cycle qui doit fonder et construire des bases élémentaires en grammaire, en compréhension et à l'oral des élèves. Qu'en est-il alors du programme pour les élèves du quatrième cycle ?

Dans ce cycle, les textes officiels n'exposent toujours pas les termes de « figures de style » et pourtant leur présence est décelable à travers certaines entrées. Pour la classe de cinquième, dans l'entrée « lecture et compréhension de l'écrit et de l'image⁷³ », nous pouvons lire dans la sous-catégorie « élaborer une interprétation de textes littéraires⁷⁴ » la compétence : « [l'élève] perçoit les effets esthétiques et significatifs les plus caractéristiques de la langue littéraire, ressentis au fil des lectures. Il commence à percevoir les écarts entre l'emploi littéraire et l'emploi courant de la langue⁷⁵ » comme exemple de réussite à cette compétence le genre de la poésie est donné en stipulant « dans un poème, il perçoit les éléments (images, rythme, sonorités) qui tirent profit des qualités sensibles de la langue ». Dans ces lignes, les figures de style sont omniprésentes bien qu'elles ne soient pas nommées : elles sont évoquées par les termes « effets esthétiques⁷⁶ » et « écart⁷⁷ » qui nous renvoient aux définitions modernes de la figure de style précédemment évoquées. Nous pouvons aussi les deviner derrière les termes « images⁷⁸ » principalement mais aussi « rythmes, sonorités⁷⁹ » des familles de figures de style. Cette dynamique se poursuit pour la

⁶⁹ Eduscol « 6^{ème} français attendus de fin d'année », https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/74/1/11-Francais-6e-attendus-eduscol_1114741.pdf, [consulté le 07 février 2021]

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

⁷² Ibid.

⁷³ Eduscol, « 5^{ème} français attendus de fin d'année », https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/74/3/13-Francais-5e-attendus-eduscol_1114743.pdf, [consulté le 07 février 2021]

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Ibid.

classe de quatrième pour laquelle nous pouvons lire en filigrane la présence de figures notamment dans l'entrée « lecture et compréhension de l'écrit et de l'image⁸⁰ », à travers les compétences suivantes : « il affine ses connaissances des caractéristiques propres à chaque genre⁸¹ » et « il perçoit certains effets esthétiques et significatifs de la langue littéraire et sait les reconnaître et les apprécier dans un texte⁸² ». Dans ces compétences, la périphrase « effets esthétiques » semble encore recouvrir indirectement les figures, mais les attendus de la fin de cette classe mentionnent, pour la première fois depuis la classe de 6^{ème}, un type de figure dans l'exemple de réussite relatif à la compétence précédemment citée : «A la lecture d'un passage de tragédie, il s'appuie par exemple sur des indices textuels tels que les figures d'opposition pour comprendre les sentiments éprouvés par les personnages⁸³ ». Cet exemple repose donc sur le présupposé que les figures de style sont étudiées dans cette classe voire avant la classe de quatrième. La compétence « il connaît les principaux genres littéraires et leurs caractéristiques⁸⁴ » peut également faire entendre l'enseignement des figures de style puisque certains genres littéraires ne peuvent s'analyser sans la connaissance des figures. Pour illustrer cette idée nous pouvons traiter de la poésie qui joue sur les images, les sonorités et les rythmes tant d'aspects qui se créent en littérature par la figure. Enfin, la dernière classe du cycle quatre présente plus d'indices implicites des figures dans les attendus de fin d'année de cette classe. Nous pouvons relever toujours dans l'entrée « lecture et différentes compétences faisant appel aux figures de style comme « il perçoit les effets esthétiques et significatifs de la langue littéraire, et les interprète pour formuler un jugement⁸⁵ », « il connaît les principaux genres littéraires et leurs caractéristiques », « il utilise des outils d'analyse ». Il est important de souligner, pour la dernière compétence citée, que nous pouvons entendre dans « outils d'analyse » l'emploi des figures, comme l'atteste l'expression « il rédige [...] à la manière de » en prenant l'exemple de l'écriture du poète Francis Ponge, l'élève devra maîtriser l'assonance, l'allitération et les rimes internes. Cet exercice est présent dans l'exemple de réussite correspondant à la dernière compétence évoquée : «il rédige des poèmes en prose, à la manière de

⁸⁰ Eduscol, « 4^{ème} français attendus de fin d'année », https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/74/5/15-Francais-4e-attendus-eduscol_1114745.pdf, [consulté le 07 février 2021]

⁸¹ *Ibid.*

⁸² *Ibid.*

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ Eduscol, « 3^{ème} français attendus de fin d'année », https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/74/7/17-Francais-3e-attendus-eduscol_1114747.pdf, [consulté le 07 février 2021]

⁸⁵ *Ibid.*

Francis Ponge dans *Le Parti pris des choses*⁸⁶ ». Pour illustrer la même compétence, un autre exemple de réussite fait explicitement mention de deux figures de style, puisqu'il est stipulé qu'« il a recours à la comparaison et à la métaphore pour enrichir un écrit⁸⁷ ». Pour la classe de troisième, les mentions des figures de style ne se font pas uniquement dans l'entrée « lecture et compréhension de l'écrit et de l'image⁸⁸ », comme pour les autres classes du cycle, mais aussi dans l'entrée « écriture⁸⁹ ». Une évolution dans l'enseignement des figures de style se fait alors entendre. En troisième, l'élève n'est plus uniquement dans une posture analytique face aux figures de style : il les manie également, il se les approprie. Les figures vont prendre plus de place dans cette classe et elles s'imposent toujours un peu plus dans l'avancée du cursus. Enfin, dans l'entrée « étude de la langue », si l'apprentissage des figures de style n'est pas directement stipulé, néanmoins des compétences ne peuvent être complètes qu'avec la connaissance des figures de style. Il en va ainsi avec le repérage de tous les procédés de la modalisation évoquée dans la compétence « il repère et interprète des marques de modalisation⁹⁰ ». L'importance des figures dans ce cas est d'ailleurs mise en relief par l'exemple de réussite donné : « Dans un extrait de *Candide*, il identifie l'ironie en relevant les techniques employées par Voltaire (marques de l'insistance, emphase, phrase impersonnelles⁹¹) ». La modalisation pouvant être construite par les figures de style nous pouvons penser que cette entrée du programme appelle implicitement la connaissance des figures.

Dans cet exemple, l'ironie citée est clairement un procédé traité dans l'enseignement des figures de style. Pour revenir sur les cycles présents au collège, les références aux figures de style sont discrètes et il faut lire entre les lignes des textes officiels pour apercevoir le traitement des figures. Nous notons qu'au fil des années scolaires du collège la présence des figures se fait de plus en plus entendre et une évolution dans la posture de l'apprenant face aux figures se fait ressentir, l'élève passe de l'observation et l'interprétation des « effets stylistiques », pour reprendre la périphrase utilisée, à une manipulation par l'écrit de ces dernières. Enfin, si les figures sont discrètes dans les textes officiels des classes de sixième, cinquième, quatrième et de troisième, il faut noter une conscience de l'importance des figures dans le troisième et quatrième

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ *Ibid.*

cycle comme l'attestent les fiches de révision pour le DNB⁹² de différentes académies de France. Nous pouvons citer pour illustrer ce constat la fiche révision brevet nommée « Les figures de style⁹³ », conçue par Céline Dunoyer et référencée dans le site de l'académie de Créteil, ou encore la « Fiche brevet n° 22 les figures (ou procédés) de style⁹⁴ », conçue par Stéphanie Rome et référencée sur le site de l'académie de Poitiers.

Il est intéressant de poursuivre le raisonnement vers la classe de seconde qui, avec la réforme du 30 avril 2020, a vu ses programmes de français tendre vers une étude de la langue plus présente pour consolider les acquis des cycles précédents. Dans le programme officiel de français de seconde générale et technologique, la première classe du lycée s'ancre réellement comme la suite logique du collège dans ses objectifs. Nous pouvons entendre un intérêt pour les figures dès le préambule par l'objectif :

Faire lire les élèves et leur permettre de comprendre et d'apprécier les œuvres, de manière à construire une culture littéraire commune, ouverte sur les autres arts, sur les différents champs du savoir et sur la société. Cela passe par l'acquisition de connaissances solides dans la discipline, notamment dans les domaines de l'analyse littéraire et de l'histoire littéraire⁹⁵

Ici l'expression « analyse littéraire » mentionnée, appelle l'interprétation des figures de style notamment dans l'exercice du commentaire où l'observation et l'interprétation des figures sont essentiels. L'enjeu de la connaissance des figures, amené dès les premières lignes du texte officiel annonce le fait que les figures seront un point de la discipline central pour les épreuves écrites comme nous l'aborderons plus tard. Nous pouvons remarquer que la mention de noms de figures apparaît tôt dans ce programme, dès l'introduction générale, elles sont présentées comme des outils pour la description d'un texte littéraire et se positionnent comme l'un des enjeux présents dans la nouvelle réforme du lycée. Pour illustrer cette idée nous pouvons citer comme objectif :

L'acquisition d'un vocabulaire technique permettant de décrire le fonctionnement de la langue et des discours, en particulier le discours littéraire (connaissances linguistiques) et d'accéder à l'implicite. Ces connaissances linguistiques portent sur les classes grammaticales, les différents rapports qui s'établissent entre les mots au

⁹² *Op. Cit.*

⁹³ Académie de Créteil, « Les figures de style », Céline Dunoyer, <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article66>, [consulté le 07 février 2021]

⁹⁴ Académie de Poitiers, « Fiche brevet n° 22 les figures (ou procédés) de style », Stéphanie Rome, http://etab.ac-poitiers.fr/coll-missy-la-rochelle/sites/coll-missy-le_07_fla-rochelle/IMG/pdf/FB_22_figures_de_style.pdf, [consulté le 07 février 2021]

⁹⁵ Eduscol, « Programme de français de seconde générale et technologique », arrêté du 17-1-2019 publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019, modifié par arrêté du 10-4-2020 publié au BO n°18 du 30 avril 2020, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf, [consulté le 07 février 2020]

sein de la phrase et du texte, ainsi que sur les notions relatives au fonctionnement du discours littéraire. Elles sont adossées à des termes (métaphore, adjectif, subordination, focalisation, assonance, etc.) dont elles proposent des définitions⁹⁶.

L'apparition de la métaphore est discrète, mais ne pouvons-nous pas entendre le terme de « métaphore » comme la référence implicite à l'apprentissage de toutes les figures ? L'importance des figures est d'autant plus essentielle au lycée car elles sont constitutives d'un point central des exercices demandés au baccalauréat : le commentaire de texte, l'analyse linéaire pour l'oral et, dans une moindre mesure la dissertation. C'est d'ailleurs dans l'objectif de ces épreuves que le programme revient sur les « activités » et les « évaluation[s] » qu'un professeur de français peut envisager pour ce niveau. Le programme mentionne les exercices de la discipline pour lesquels les figures ne peuvent pas être éliminées de la préparation : « [l]es compétences de compréhension et d'expression [...] sont généralement évaluées au lycée de manière globale et indifférenciée à l'occasion des travaux de production écrite (commentaire de texte, dissertation, etc.)⁹⁷ ». La classe de seconde répond donc à des impératifs qui appellent plus fortement les figures de style que les classes du collège. Néanmoins, l'apparition des termes « figures de style » est toujours discrète, voire absente comme s'il s'agissait d'un implicite pour les enseignants. Est-ce que mentionner les figures de style ne donnerait pas l'image d'une discipline trop classique, trop normative ? Les textes officiels peuvent donner l'impression de limiter les mentions de figures pour ne privilégier que des objectifs qu'elles permettent d'atteindre, d'où une lecture en filigrane de ces programmes. Mais qu'en est-il de la place des figures en cours ? Sont-elles aussi peu présentes que dans les programmes ? Pour rendre compte de cet aspect, nous nous attarderons sur l'outil des professeurs de français, les manuels, et du traitement qu'ils en font.

Dans les manuels scolaires, les figures de style prennent plus de place, ce qui montre la réalité de l'apprentissage : en classe de français les élèves apprennent des figures de style.

Pour la classe de sixième, la manuel et les textes officiels s'accordent, il y a peu d'occurrence des figures de style et pas de leçons consacrées à cet aspect de la langue. Nous pouvons prendre l'exemple de deux manuels, comme celui de *Fleurs d'encre 6^e*⁹⁸ qui présente cinquante-huit leçons d'étude de la langue mais pas une dédiée à l'apprentissage des figures de

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Chantal Bernard et Françoise Carrier, *Fleurs d'encre français 6^e*, Paris, Hachette éducation, 2016

style, ou encore le manuel *Livre unique 6^e*⁹⁹ qui, lui, expose vingt-huit leçons sans aborder les figures de style. La jeunesse des apprenants et le fait que le programme de sixième ne fait pas explicitement apparaître les figures peut expliquer ce choix. Les figures peuvent cependant être abordées ponctuellement à l'occasion d'une étude de texte.

Pour le troisième cycle et les classes qui le composent, les figures de style sont plus présentes, et de manière explicite, dans les manuels tout comme dans les cours de français. Le manuel *Français manuel de cycle 5^e 4^e 3^e* a donc fait le choix de synthétiser les leçons d'étude de la langue à la fin de son ouvrage et nous pouvons remarquer que, dès la deuxième leçon proposée, soit celle sur la modalisation, des figures de style sont mentionnées comme indice de modalisation, grâce à elles le texte devient subjectif : « figures de style [:] périphrase, antiphrase, métaphore, hyperbole¹⁰⁰ », ce qui montre, la transversalité des figures dans l'enseignement et le fait qu'elles sont un aspect de la langue qui sert pour différentes entrées du programme. De plus, ce manuel possède également une leçon uniquement consacrée aux figures de style, ce qui diffère de la dynamique observée dans les textes officiels. Cette leçon est l'une des dernières, et, est intitulée « [l]es réseaux de mots et les figures¹⁰¹ ». Notons déjà que les figures s'inscrivent dans cette leçon dans une explication lexicale et qu'elles sont au nombre de huit, soit l'anaphore, la comparaison, la gradation, l'hyperbole, la métaphore, le néologisme, l'oxymore et la personnification. Il est important de souligner que les figures de styles citées sont donc pour ce manuel les plus importantes pour le troisième cycle, mais comment les auteurs ont-ils pu choisir ? Nous remarquons également qu'il n'y a pas réellement de classement proposé mais une définition et des exemples¹⁰². Nous avons constaté la présence d'une leçon sur les figures dans un manuel de cycle (qui concerne toutes les classes d'un même cycle), mais qu'en est-il des manuels centrés sur un niveau ? Celui que nous avons choisi pour aborder la classe de cinquième est le manuel *Français cinquième* du Livre scolaire¹⁰³. Dans cet outil pédagogique, pourtant consacré à la première classe du quatrième cycle, une double page de leçon est consacrée aux figures de style de manière détaillée. Cette dernière présente, dans une leçon sur le lexique, dix figures de style, ce qui peut être considéré comme un registre important. Le choix des figures de style travaillées se porte sur la comparaison, la métaphore, la personnification, la périphrase, l'antithèse, l'hyperbole, la répétition, l'anaphore, l'assonance, l'allitération. Ces figures sont classées par groupe selon leur

⁹⁹ Dir. Corinne Abensour, *français 6^e*, Paris, Le Robert, coll. Passeur de textes, 2016

¹⁰⁰ Dir. Eric Bacik et Marie Musset, *Français manuel de cycle*, Paris, Hachette éducation, 2016, p442

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 482.

¹⁰² Voir annexes I.a

¹⁰³ Dir. Marion Bellissime, *Français 5^e*, Lelivrescolaire, 2016

fonctionnement et de ce fait, trois groupes de figures se mettent en place : les figures de ressemblance et d'opposition, les figures d'amplification et les figures de répétition¹⁰⁴. Dans ce manuel, l'apprentissage des figures de style apparaît conséquent dès la cinquième, ce qui contraste avec les textes officiels. Cependant d'autres manuels pour le même niveau optent pour une sélection plus restreinte de figures comme le *Français 5^{ème} de jardin des lettres* qui, dans sa neuvième leçon « [l]es images : comparaison, métaphore, hyperbole¹⁰⁵ », fait le choix de ne traiter que de trois figures. Ici, les figures sont regroupées dans l'encadré « je retiens » dans classement par effets sur les images¹⁰⁶. Nous remarquons ainsi un décalage entre le manuel de cycle évoqué précédemment, et les deux manuels par niveau analysés. En effet, le choix des figures diffère, allant de dix à trois figures. Comment les enseignants choisissent-ils les figures à étudier puisqu'il n'y a pas réellement de préconisations à ce sujet dans les programmes ? De plus, le choix a été fait dans les manuels axés sur la classe de 5^e de regrouper les figures de style alors que le manuel de cycle semble préconiser la présentation en liste : nous pouvons alors nous demander comment les enseignants doivent créer leurs leçons sur les figures et si un classement par effet est préférable. Une liberté semble être accordée dans le choix des figures et dans la manière de les aborder au collège, une liberté paradoxalement due à l'absence de préconisation explicite des figures dans les programmes. Ces flottements se retrouvent dans les manuels de chaque niveau de ce cycle, mais un point commun est tout de même à souligner : tous les manuels étudiés pour le quatrième cycle disposent d'une leçon sur les figures de style, ce qui atteste de leur présence dans les classes, dans le cours de français, une présence bien plus prépondérante que celle occupée dans les textes officiels. Le manuel *Français 4^e* d'Hatier¹⁰⁷ propose une leçon « figures de style¹⁰⁸ » se composant d'une définition de la figure de style et de certains de ses fonctionnements, comme « [l]analogie¹⁰⁹ », « [la] substitution¹¹⁰ », « [l']insistance et [l']atténuation¹¹¹ » et enfin « [l']opposition¹¹² » ; à la suite de ce rappel, une liste de dix figures de style est faite avec la définition de chacune d'entre elles et des exemples. La leçon et les exercices s'étendent sur quatre pages, ce qui prouve l'importance de la leçon dans ce niveau. Ce manuel a choisi de ne pas véritablement classer les figures évoquées. Enfin, pour la classe de troisième dans le manuel

¹⁰⁴ Voir annexes. I.b

¹⁰⁵ Dir. Ballanfat Evelyne, *Français 5^{ème}*, Paris, Magnard, coll. *Jardin des lettres*, 2016, p270

¹⁰⁶ Voir annexes I.b

¹⁰⁷ Dir. Hélène Potelet, *Français 4^e*, Paris, Hatier, coll. *Les mots voyageurs*, 2007, p388

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Ibid.

¹¹² Ibid.

Français 3^e de l'édition Lelivrescolaire, une leçon spécifique aux figures de style apparaît dans la rubrique « lexique¹¹³ » et mentionne dix-huit figures de style, classées par types de fonctionnements produits ce qui génère trois groupes de figures : « les figures de ressemblances et d'opposition¹¹⁴ », « les figures d'amplification et d'atténuation¹¹⁵ » et les « figures de répétition¹¹⁶ ».

Au lycée, l'enseignement des figures de style reste libre mais essentiel au regard des épreuves du baccalauréat soumises aux candidats. Les textes officiels n'indiquent pas quelles figures doivent absolument être étudiées ni de quelle manière. Est-ce que nous devons consacrer une séance de langue à l'étude des figures ou est-ce que nous devons faire des rappels ponctuels lors des analyses faites en classe ? Un fait est sûr : l'apprentissage des figures de style au lycée doit être plus conséquent, plus dans le détail qu'au collège, mais dans une logique de continuité. L'ouvrage *Français 2nd* de l'édition Nathan a fait le choix de consacrer une double page dans son « mémo [:] méthode bac¹¹⁷ », à vingt figures, et c'est donc un panel plus exhaustif que ceux présents dans les manuels analysés pour les niveaux du collège. De plus, un classement est établi et présente cinq familles de figures : les figures d'insistance, d'opposition, de substitution, d'analogie, et celles liées aux sonorités. Le classement est ici plus étayé que dans les manuels de collège qui ne présentaient que trois familles. Enfin, ce manuel comme tous ceux observés propose des définitions et des exemples pour chaque figure, afin d'ancrer la théorie dans un extrait de texte pouvant être étudié issu d'œuvres littéraires.

En outre, et grâce à la comparaison des leçons présentes dans les manuels scolaires du collège, nous pouvons affirmer qu'une liberté didactique se fait sentir dans l'enseignement des figures de style notamment grâce à la forte part d'implicite dans les textes officiels. Il n'y a pas dans les programmes de repères de progressivité sur les figures à enseigner dans chaque niveau du collège et, de ce fait, le panel de figures de styles donné peut dépendre des textes abordés, des fréquences d'apparitions, de la vision de l'enseignant sur le sujet. Notons cependant que certaines figures sont toujours abordées dans les leçons analysées, en particulier : la métaphore, la comparaison et l'hyperbole. Il est aussi important de rappeler que plusieurs démarches sont présentes pour aborder les figures : elles peuvent être présentées sous la forme d'une liste

¹¹³ Dir. Marion Bellissime, *Français 3^e*, Lyon, Lelivrescolaire, 2016, p256-257

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ Dir. David Adrien, *Français 2nd*, Paris, Nathan, coll. L'esprit et la lettre, 2019, p. 508-509.

accompagnée de définitions et d'exemples, ou bien d'un classement par fonctionnements accompagné également de définitions et d'exemples. Nous pouvons alors conclure en stipulant que la discrète omniprésence qui s'établit dans les textes s'efface peu à peu dans les manuels.

b) L'apprentissage des figures de style pour ma classe de 4ème

La classe qui sera le sujet de ce travail sur l'apprentissage des figures de style est la classe de quatrième B du collège Pierre de Castelnau. Ce collège est le seul du village de Geaune dans les Landes et il compte deux-cent-cinquante élèves. C'est donc un collège que nous pourrions presque qualifier de « familial ». Les élèves connaissent tous les professeurs, car l'équipe pédagogique change très peu d'une année sur l'autre, et les professeurs voient généralement tous les enfants d'une même fratrie. Le nombre restreint d'élèves permet de créer des classes de moins de trente élèves, voire de moins de vingt-cinq élèves en sixième, ce qui offre aux élèves de ne pas se sentir trop impressionnés par le nombre de personnes dans la classe et aux enseignants la possibilité de créer – ou d'essayer de créer – le meilleur accompagnement pour chaque profil de classe.

La quatrième B, est constituée de vingt-neuf élèves, c'est une classe avec un bon niveau général dont en français, en littérature comme en grammaire, avec une moyenne générale au premier trimestre de 14,30. Cette classe a un enthousiasme et un réel dynamisme de groupe qui fait qu'elle semblait propice à la mise en place d'un projet d'apprentissage portant sur les figures de style. Quatre élèves de cette classe disposent d'un PAP¹¹⁸ car ils présentent un trouble « dys » pour trois d'entre eux il s'agit d'une dyslexie et pour le dernier il s'agit d'une dysgraphie. Les différents profils d'élèves de la classe et ces PAP¹¹⁹ m'ont poussée à réfléchir à différentes adaptations dans ma pratique de la discipline au quotidien avec eux mais aussi dans la transmission et l'explication des figures de style. De plus, ce groupe de vingt-neuf élèves est une association de deux anciennes classes de cinquième différentes. C'est un fait qu'il est important de mentionner par rapport à leur prérequis sur les figures, puisque mes élèves ont un niveau très hétérogène sur cette question : certains avaient travaillé en cinquième un panel assez large de figures et les autres n'avaient abordé que la comparaison et l'hyperbole. Cet écart dans les apprentissages peut s'expliquer par la discrète omniprésence de l'enseignement des figures dans

¹¹⁸ Plan d'Accompagnement Personnalisé

¹¹⁹ Ibid.

les programmes et par le fait qu'aucun repère de progressivité explicite n'indique quelles figures enseigner et à quel niveau. C'est donc à partir de ce postulat et des craintes exprimées par les élèves sur cette hétérogénéité de niveau que l'apprentissage des figures de style s'est construit. Il a été pensé comme un projet transversal didactique s'inscrivant aussi dans une entrée littéraire, comme nous l'aborderons plus tard dans cette étude. L'enseignement des figures de style pour cette classe aura un double enjeu. Dans un premier temps, il s'agira d'homogénéiser les savoirs sur les figures de style de l'ensemble du groupe pour qu'il puisse repartir avec des connaissances harmonieuses en classe de troisième. Dans un second temps, il faudra étoffer leurs connaissances des figures, en enseignant des figures nouvelles à l'ensemble de la classe. Mais lesquelles ? Le choix du panel à observer, à enseigner ou à réviser sera un point central dans la réflexion de ce projet d'enseignement, et il sera forcément personnel et empreint, dans une certaine mesure, d'une subjectivité due à la liberté laissée par les textes officiels. Dans notre projet le choix des figures s'est axé sur la fréquence d'apparition des figures dans le corpus de textes soumis à l'étude, sur des figures accessibles dans leur analyse et leur sens à une classe de 4^e et enfin sur les liens que peuvent entretenir des figures entre elles. Par exemple, traiter de l'antithèse et de l'oxymore ensemble peut être bénéfique dans l'apprentissage des élèves qui construiront des liens entre les figures abordées. Nous y reviendrons. Le projet transversal d'enseignement des figures tendra non seulement vers l'observation et la manipulation des élèves, mais aussi vers une réflexion sur leur utilisation dans un contexte littéraire ainsi que dans leur culture populaire, notamment grâce à leur écoute musicale, en particulier celle du rap.

Pour conclure, d'un point de vue disciplinaire il sera nécessaire d'harmoniser le niveau du groupe au niveau des savoirs des figures de style, et d'un point de vue didactique, pour répondre à la question du « comment » nous tendrons vers un enseignement qui se poursuivra tout au long de l'année, et qui appellera la culture populaire des élèves, une culture trop souvent mise à l'écart des salles de cours de français voire stigmatisée si l'on parle du rap.

c) Le choix du rap pour désacraliser la rhétorique dans la discipline

Le projet didactique mêlant rap et figures de style a pour but de rendre plus accessible l'enseignement des héritières de la rhétorique pour les élèves mais aussi de valoriser leur savoirs « inconscients » des figures pour une meilleure compréhension et appropriation de ces dernières. L'enjeu est de faire qu'un aspect très classique de la discipline fasse sens à l'ensemble de la classe, et de faire que les élèves soient actifs dans l'élaboration du savoir. L'enseignement des figures de style peut parfois paraître comme un savoir transmissible uniquement de manière verticale – de l'enseignant vers les élèves. Cependant en liant la culture populaire des élèves, la transmission sera un échange. Le terme « désacraliser » a volontairement une forte connotation mais il souligne le fait que les figures sont perçues comme une notion phare de la discipline, une notion héritière de la virtuosité de la langue depuis l'Antiquité, c'est ce qu'explique Nicole Biagioli lorsqu'elle écrit que « les figures sont un point d'ancrage fort de l'identité de la discipline française. Elles ont cristallisé autour d'elles l'héritage de la rhétorique¹²⁰ ». Il est alors essentiel pour nous de repenser l'apprentissage « classique » des figures pour l'adapter aux usages et aux connaissances des apprenants. Le biais du rap dans le cours de français, l'irruption de cette culture populaire de nos élèves, souvent stigmatisée et pointée du doigt comme un français de bas étage, pourra démontrer que le rap est une forme musicale fortement marquée par de la littéarité, par un « désir d'inscription littéraire¹²¹ » comme le formule Maria Ghio dans sa thèse « [l]e rap français. Désirs et effets d'inscription littéraire » mais cela pourrait aussi noter l'utilité didactique de ce genre. Il est important de faire entendre la culture des élèves dans un cours sur les figures car, d'une part, c'est un cours propice à cela et d'autre part, si l'enseignant enseigne avec sa subjectivité, sa conception pédagogique les élèves apprennent également avec leur identité, leurs goûts, leur culture. Le rap, par sa littéarité, fera que les élèves, par leur identité culturelle, pourront construire leur savoir dans une dynamique d'évolution : savoir repérer et analyser les figures dans un texte issu d'une culture populaire peut aider à repérer et analyser les figures dans un contexte littéraire classique. Cette volonté de lier le populaire au classique, le moderne à la tradition antique revient en fin de compte à faire entendre aux élève les faits que la langue est diverse, plurielle et que leur culture populaire est faite d'une langue française classique. Cette idée est également présente dans la thèse de Maria Ghio lorsqu'elle évoque le fait que « le rap apparaît

¹²⁰ Nicole Biagioli, « Les figures au collège : un objet didactique complexe », *Pratiques*, [en ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 14 novembre 2020. URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/2570> ; DOI : 10.4000/pratiques.2570, p. 11

¹²¹ Maria Ghio, « Le rap français. Désirs et effets d'inscription littéraire », *Littératures*. Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III, 2012, thèse soutenue le 12 octobre 2012 [consulté le 14 novembre 2020], p. 2.

alors comme s'étant développé dans une toile d'intertextualité entre des textes très classiques de la culture française et d'autres écritures des plus contemporaines¹²² ». Mettre en avant cette « intertextualité » est aussi un objectif du projet d'apprentissage des figures. Elles ne sont pas que les héritières d'une histoire littéraire rhétorique, elles peuvent aussi être vues comme les figures de proue d'une langue vivante qu'est le français. Cet aspect est important pour la désacralisation des figures, ce qui va de pair avec le travail sur les registres, important dans le quatrième cycle il s'agit d'une compétence de langue à acquérir au collège, tout comme le fait de distinguer le langage oral et le langage écrit. Allier les exemples issus du rap avec les figures de style permettra aux apprenants une réflexion sur la langue et sur les emplois diversifiés possibles pour les figures, sur le fait que les figures ne sont pas réservées à des textes littéraires et scolaires. Nicole Bagioli illustre également cet apport des contextes d'emplois multiples des figures en didactique en stipulant que cela « [sollicitait] les compétences plurilingues des élèves [...] les figures sont un embrayeur d'apprentissages interculturels qui ne demande qu'à être exploité¹²³ ».

In fine, le rap est une ressource pédagogique est didactique qui pour l'enseignement des figures aidera les élèves à établir une liaison entre leur culture et la notion traditionnelle des figures dans la discipline. Le rap a un rôle réflexif sur la langue également car, grâce à lui, les apprenants pourront observer le fait que la langue française est plurielle dans ses emplois. Utiliser le rap, c'est aussi valoriser les prérequis culturels des élèves et donner de l'importance à ce qu'ils connaissent, ce qu'ils savent faire, manipuler notamment en chantant et en écoutant du rap.

Au regard de l'histoire des figures de style dressée et de l'intérêt didactique et pédagogique que peut apporter le rap à l'enseignement de ce que nous pouvons appeler les héritières de la rhétorique antique, nous pouvons amener ce questionnement : de quelle manière la culture populaire peut-elle être une alliée concrète dans l'apprentissage si traditionnel des figures de style dans ma classe de quatrième ? Cette réflexion s'ancrera de manière plus pratique dans une partie prochaine de ce mémoire qui présentera de manière détaillé le projet transversal d'apprentissage didactique conçu pour cette classe, puis sa mise en place et ses perspectives.

¹²² *Ibid.*

¹²³ *Op. cit.*, p. 12.

II- DÉMYSTIFIER LES FIGURES DE STYLE POUR LES APPRIVOISER : UN DES ENJEUX DE LA CLASSE DE QUATRIÈME

Ancrer notre projet dans la pratique et dans la vie de classe pour que les figures de style puissent être apprivoisées, suppose d'analyser les besoins des élèves et leur attrait pour la musique rap. La singularité de la classe est aussi un facteur à prendre en compte pour dépeindre un panorama complet permettant la mise en œuvre d'un scénario pédagogique.

Ce mouvement décrira également le type d'apprentissage imaginé pour favoriser la mémorisation des élèves grâce à une complémentarité des figures et de la musique populaire.

Enfin, ce projet comporte deux temps distincts, celui de l'apprentissage cursif ritualisé, et celui de l'évaluation, cette dernière a pour enjeu d'observer l'appropriation, la manipulation des figures grâce à un atelier autour du slam.

Dans ce mouvement il s'agira d'établir un tableau du travail mené par ma classe de quatrième, de la mise en pratique d'activités et d'évaluation qui ont laissé place à l'union des figures et de la culture populaire.

1) Premières réflexions et observations diagnostiques : lier les figures de style aux élèves

Pour préparer la rentrée 2020 il a fallu penser et concevoir une année de cours pour la première fois. Les œuvres intégrales, les parcours de lectures cursives et les objets d'étude de grammaire ont été réfléchis avec l'aide de mes pairs et des textes officiels. Pourtant, et paradoxalement, les figures de style que je voulais absolument travailler avec même une forme d'impatience ont été porteuses d'une réflexion pédagogique plus personnelle, plus distancée des programmes et des pratiques que j'avais expérimentées en tant qu'élève. Le choix d'établir un projet transversal autour de cet apprentissage, s'est alors imposé à moi pour transmettre mon intérêt des figures de style mais aussi pour que les élèves soient préparés à les côtoyer tout au long de leur scolarité.

La question de la mise en œuvre a été longtemps mère de mes préoccupations mais l'idée de travailler les figures de style et le rap s'est ancrée dans ma progression annuelle grâce à l'envie d'établir un projet qui me ressemble, intimement lié à la personne que je suis et à la professeure qu'auront en face d'eux les élèves. L'idée principale était évidemment que les élèves comprennent, analysent et s'approprient les figures de style grâce à un pan de la culture que nous partageons : le rap.

a) La genèse du projet : une réflexion intime et induite par les élèves

Le projet didactique mêlant le rap et les figures de style provient d'abord des souvenirs intimes de mon cursus scolaire car, notre manière d'enseigner et nos choix pédagogiques ne sont-ils pas induits par nos goûts et notre vie à l'école ? Quand j'étais élève au collège et au lycée, les figures de style étaient pour moi un objet de plaisir dans la discipline, elles se transformaient en jeu dans mes exercices d'écriture (une fois comprises), et m'ont aidée à affiner mon goût littéraire, mon sens critique face aux textes donnés. Je pouvais grâce à mon savoir et à mon appropriation des figures aimer un texte comme en questionner un autre, mais surtout je pouvais les comprendre dans leur entièreté, comme entendre l'ironie de Flaubert dans *Madame Bovary* ou assimiler la virtuosité rhétorique de Clément Marot dans sa « petite épître au roi ». Cependant, je n'ai aucun souvenir de réelles séances portant sur les figures de style, je me souviens de photocopiés listant les figures et ensuite d'avoir appris à force d'analyses ponctuelles, ce qui peut être un problème pour les élèves plus en difficulté face aux textes ou moins à l'aise avec l'analyse formelle des figures. Le photocopié seul n'envisage les figures que comme des termes à apprendre par cœur et, même si des exemples accompagnent la notion, est-ce que ces derniers à eux seuls peuvent garantir la compréhension et surtout une possible appropriation des figures ?

Lors de ma licence de lettres modernes, effectuée dans les murs de l'UPPA¹²⁴, l'importance des figures s'est encore avérée, notamment dans la spécialisation des savoirs apportés par les cours de stylistique entre autre. L'hétérogénéité des étudiants de cette licence à propos des figures de style posait problème et on pouvait d'ores-et-déjà observer le fait que cette disparité pouvait être due à un enseignement dans le secondaire qui n'est pas harmonisé. Ces souvenirs d'apprenante

¹²⁴ Université de Pau et des Pays de l'Adour

sont essentiels pour comprendre la genèse de mon projet didactique sur les figures de style car, ils permettent de comprendre le fort décalage présent entre des apprentissages différents au secondaire, parfois réduits à un effet de liste, et l'importance des figures dans la réflexion littéraire. Les figures ne sont pas faites pour être apprises par cœur mais pour être apprivoisées et comprises, comme des révélations d'une manière d'écrire, d'un style, d'une idée.

De plus, si les figures sont source d'intérêt pour moi il fallait penser au fait que tous les élèves ne seront pas attirés par elles et que le français ne sera pas une discipline facile pour tout le monde. La mémorisation des figures de style peut poser problème pour des raisons de goûts personnels mais aussi pour leur nom, souvent issu de formation de langues anciennes, leur complexité de fonctionnement, et leur nombre. De ce fait j'ai réfléchi à la manière d'apprendre ou de mémoriser ces figures et, s'il est vrai qu'il existe différents types de mémoire¹²⁵, la visuelle, la mémoire kinesthésique, celle qui me paraissait la plus universelle reste la mémoire auditive, et notamment celle sollicitée par la musique. Le rap étant un genre musical que j'écoute et qui a pour caractéristique, nous l'avons précédemment vu, de placer au centre de sa composition les paroles héritières d'une rhétorique certaine, le travail de ce genre m'a paru judicieux. Par ce style musical, les élèves pourront être moteurs dans l'élaboration de leur savoir. En effet, la transmission de la notion par ce projet ne se veut pas verticale et unilatérale, mais, elle est pensée comme un échange entre les élèves et le professeur (si nous partons du fait que les élèves écoute le rap, un point qu'il faut vérifier lors la mise en œuvre du projet didactique). Pour peaufiner l'idée d'échange avec les élèves par le biais du rap et des figures de style, il faut rappeler qu'ils entrent en classe avec leur culture, leur expérience et, tout comme j'ai conçu ma progression annuelle avec qui j'étais, il faut se servir de qui ils sont, et donc de leur culture musicale. Une anecdote survenue lors d'un échange avec une professeure de lettres modernes de mon établissement a également mis en lumière l'importance de montrer que la discipline du français n'est pas totalement rompue avec le langage « rap », et surtout qu'on peut utiliser à bon escient la connaissance spontanée des élèves sur le langage pour aborder des notions littéraires. Lors de cet échange ma collègue m'interroge sur un adjectif écrit dans une copie de sixième qu'elle ne connaît pas, il s'agissait du terme « charo », présent dans ce contexte pour décrire le personnage de la *Belle et la Bête* de Jeanne-Marie Le Prince de Beaumont. Cet adjectif est utilisé dans les textes de rap et notamment depuis la

¹²⁵ Eduscol, « Développer sa mémoire, technique de mémorisation séquence 1/4 », https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Accompagnement_personnalise/97/3/LyceesGT_Ressource_AP_Developper-memoire-technique-memorisation_sequence1_215973.pdf [consulté le 19 avril 2021]

musique *Matuidi Charo*¹²⁶ de Niska sortie en 2015 qui réfère à un joueur de l'équipe de football du Paris Saint Germain. Le terme « charo » s'est alors démocratisé dans ce genre musical et, est le résultat d'une troncation du nom « charognard » utilisé pour parler d'une personne qui aime séduire tel un Dom Juan. Notons que cette troncation apporte une vision péjorative du séducteur par l'assimilation de l'homme à une bête avide de carcasse étant les femmes. Dans un premier temps, il est intéressant de noter que l'élève semblait ne pas faire de distinction entre un registre familier et un registre soutenu, attendu dans le cadre scolaire, dans un second temps le fait que la professeure ne connaissait pas ce terme illustre un écart culturel qui pouvait ternir la compréhension de l'idée exprimée par l'élève. Ma collègue a pu intégrer un travail sur la périphrase « être un Dom Juan » et sur les différents registres de langue. Deux aspects sont alors didactiquement intéressants : la disparité culturelle peut engendrer des incompréhensions, et le langage présent dans le rap a pu illustrer l'aspect vivant, prolifique de la construction lexicale de la langue française et certaines de ses caractéristiques. Faire entrer le rap dans la conception d'un projet sur les figures de style, c'est aussi prendre en compte la génération, la jeunesse et les savoirs des apprenants pour les amener vers un savoir disciplinaire complexe et « antique ».

À la suite de cette réflexion poussée par mon parcours personnel et mes convictions sur l'intérêt du rap en classe de français, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont conforté mon choix de projet autour des figures. En effet, lors de la première semaine de la rentrée, ils me font part de leur inquiétude par rapport à l'hétérogénéité face aux figures de leur groupe, leur classe étant constituée d'élèves issus de deux cinquièmes différentes. L'inquiétude spontanée et presque immédiate à ce sujet laisse entendre que les figures sont un aspect qui préoccupe les élèves et qui fait intrinsèquement parti de la conception intime de la matière du français pour eux. Lors d'une discussion sur leurs craintes, certains élèves ont pris la parole : « c'est utile pour l'analyse de texte », « on ne peut pas avoir de bonnes notes si on ne les connaît pas ». Ce sont des interventions orales qui m'ont fait prendre conscience que les élèves percevaient d'une part, l'importance des figures dans la littérature et d'autre part, le fait qu'elles seront omniprésentes dans leur cursus scolaire, au moins jusqu'au baccalauréat de français. Observant leur envie d'homogénéiser leurs connaissances à ce sujet et l'envie d'apprendre, le projet didactique se dessine et s'affirme dans ma conception de la progression annuelle.

¹²⁶ Niska, « Matuidi Charo (PSG) », *Charo life*, 2015

Pour conclure ce mouvement, la genèse de mon projet didactique appartient alors à l'intime, d'abord par un attrait particulier pour les figures, marque d'un temps révolu mais aussi partisane de la modernité, par le rap, genre propice à la controverse et donc porteur d'une forte rhétorique et d'un potentiel, dans la didactique, certain. Cependant cette genèse, c'est aussi grâce à mes élèves et à leur questionnement, à la singularité de la classe qu'elle s'est faite. Par la suite la question du « comment » se pose alors, et si je savais ce que je ne voulais pas, soit une liste sans collaboration avec la classe, le champ des possibles restait ouvert. En discutant avec certaines collègues professeures de français, plusieurs idées m'ont été soufflées comme un tableau à remplir au fur et à mesure de l'année, ou encore un tableau donné uniquement à la fin de l'année et que les élèves devraient remplir grâce aux connaissances acquises. Toutes ces idées ont souligné le fait qu'il fallait que la classe garde une trace du travail. Ensuite, il fallait réfléchir à l'apport et au travail sur le rap que les élèves allaient conduire et répondre à diverses questions : comment inclure le rap ? Quel corpus de rap travailler ? Quels savoirs sur les figures de style vont être évalués à travers ce projet ? Ces interrogations seront essentielles dans la conception du projet et nous y reviendrons un peu plus tard dans la réflexion. Maintenant, si le travail transversal était imaginé et pensé de manière théorique, il était important d'analyser, d'établir des observations diagnostiques au sein de ma classe de quatrième pour confirmer ou infirmer le fait qu'il corresponde aux besoins des élèves et à leur univers culturel.

b) L'observation : un panorama « diagnostique » de la classe

La conception d'un projet didactique transversal ne peut se faire sans une période d'observation diagnostique pour ajuster les premières réflexions à la classe qui pratiquera les activités. Chaque classe étant différente, deux objectifs d'observation étaient à évaluer. Le premier était l'attrait de la classe pour le rap, car si les jeunes sont la cible première du genre musical urbain, ma classe se compose de vingt-neuf personnalités qui peut-être ne sont pas sensibles à ce registre. Le second enjeu à analyser était l'attitude des élèves face aux figures dans un texte littéraire, des réactions premières pour évaluer l'écart de niveau dans le repérage et la nomination des figures.

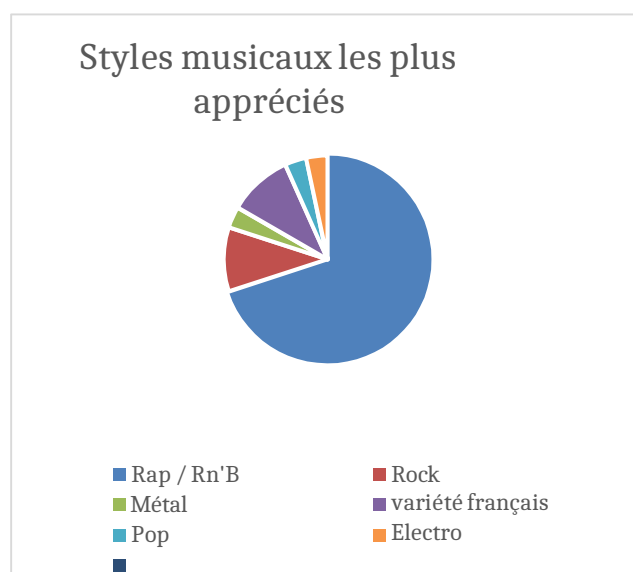
Le jour de la rentrée, en guise de premier contact avec les élèves, j'ai fait le choix de distribuer une fiche « pour en apprendre un peu plus... » avec trois questions dédiées aux goûts musicaux, il s'agissait des questions suivantes :

- « 1. Quel(s) genre(s) musical écoutez-vous le plus ? Citez des titres musicaux que vous appréciez.
- 2 . Pourquoi aimez-vous ce genre musical ?
- 3 . Quel(s) style(s) musical(ux) ne vous attire(nt) pas ? »

Les trois questions étaient volontairement ouvertes et propices à une justification ou non. Le fait de demander des titres de chanson dans la première réponse m'a permis d'observer si les élèves attribuaient le bon genre musical à une chanson citée, mais aussi de situer dans le temps les œuvres évoquées. Au regard des réponses de ce questionnaire, j'ai d'abord instantanément vu un enthousiasme à répondre à des questions sur la musique, les élèves se questionnaient entre eux et étaient assidus dans la minutie de leur réponse, comme l'attestent certaines réponses des élèves faisant apparaître un lien étroit entre leur univers familial et leurs goûts musicaux. Une élève lors de sa réponse a mentionné les raisons intimes pour lesquelles elle écoute du rock métal, elle mentionne un contexte familial et une transmission de cette passion de père en fille. L'intérêt de cette réponse dans notre étude est de souligner l'importance de la musique dans l'univers personnel des élèves : c'est un art qui les touche et qu'ils s'approprient instinctivement. Une autre fiche a fait apparaître une dizaine de références¹²⁷ musicales ce que nous pouvons analyser comme l'expression d'un fort intérêt pour l'interruption de cet art en cours de français mais cela suggère surtout, le large panel de références connues par l'élève dans le genre musical du rap. L'élève en question écrit de nombreuses références chantées en français, ce qui implique la connaissance, l'écoute et la compréhension de nombreuses paroles comportant des effets de style.

Pour illustrer les résultats des réponses sur la musique j'ai illustré le panel de réponse dans un diagramme :

¹²⁷ Voir annexes II.a



À partir de ce diagramme qui ne comprend que les réponses à la première question du questionnaire, nous pouvons observer que 70% des élèves ont évoqué le rap comme leur genre musical préféré ou des titres faisant référence à cette musique. Dans ces 70%, qui correspondent à vingt-et-un élèves, douze filles ont cité le rap comme leur style musical le plus écouté pour neuf garçons. Ces chiffres montrent une proportion équilibrée dans les genres et peut illustrer le fait que le rap est un sujet qui intéressera tant les filles que les garçons, mais cela prouve surtout que tous pourront participer à construire la connaissance sur les figures. Il faut en plus de cela, noter que si le rap américain a été cité, c'est en majorité le rap français contemporain qui est mentionné, avec des artistes tels que Uzi, Niska, Lomepal, ou encore Grand Corps Malade.

Les réponses à la deuxième question, qui attendait une justification, une explication de leur préférence musicale sont intéressantes à commenter. De nombreuses fiches ont fait apparaître l'aspect « ambiançant¹²⁸ » du rap ce qui est, ici, une caractéristique propre à la discipline musicale et relative, peut-être au rythme rapide des mélodies du rap et au fort débit de parole. L'utilisation de ce terme est intéressante à commenter pour deux raisons. D'une part, il faut noter l'appropriation d'un verbe d'argot africain pour exprimer l'aspect entraînant de ce genre musical, qui rappelons-le est le berceau d'un type de danse : le hip-hop. Le terme « ambiançant » n'est pas attesté dans les dictionnaires académiques traditionnels de la langue française, et semble être un néologisme autour du verbe pronominal « s'ambiancer » issu d'un argot parlé en Afrique comme le confirme la présence de ce verbe dans un exercice autour des variétés géographiques de la

¹²⁸ Voir annexes II. b

langue¹²⁹ dans *Le Grevisse de l'enseignant*. Ce terme est construit par l'ajout du suffixe « -ant » formateur d'adjectif, au radical verbal du verbe « s'ambiancer ». Ce dernier est répandu dans les langues francophones et possède un sens toujours relatif au sentiment éprouvé lors de la fête dans différentes régions du monde. En Côte d'Ivoire il aura le sens de « mettre de l'ambiance dans un lieu¹³⁰ » ou encore « faire la fête¹³¹ » alors qu'au Rwanda il aura le sens plus général « d'égayer¹³² ». D'autre part, ces réponses attestent une culture populaire de l'argot totalement incluse dans le vocabulaire des élèves qui ne perçoivent pas le néologisme et le registre familier de ce terme, puisqu'ils l'écrivent dans un questionnaire donné dans le cadre scolaire. D'autres réponses ont mis en avant l'intérêt des paroles, des textes, ce qui appelle davantage la discipline du français scolaire. Nous pouvions lire par exemple des justifications comme « les textes sont recherchés¹³³ » (*sic.*) ou encore « c'est écrit en français¹³⁴ ». Au sujet des textes, un de mes élèves, arrivé en cours d'année et à qui j'ai donné cette fiche lors de son premier jour, a pointé du doigt l'aspect engagé du rap, ce que j'appelle précédemment dans ce mémoire un « cri du cœur ». Cet élève est un jeune adolescent arrivant de Guinée après un long voyage et une histoire familiale difficile, il maîtrise la compréhension de la langue française mais la qualité orthographique et syntaxique à l'écrit ainsi que l'expression orale, reste fragile. Il répond alors, avec une syntaxe maladroite mais qui laisse entendre son idée, qu'il aime le rap « par ce que tout c'est que il dit dans ces vérités¹³⁵ » (*sic.*) ; sa réponse montre que ce genre fait encore sens à la jeunesse et notamment par les messages qu'il délivre. Une fiche a également fait apparaître la culture populaire et l'appropriation qui peut être faite de cette musique comme une source d'intérêt : « c'est populaire¹³⁶ », « ça me correspond¹³⁷ ». Ce formulaire a permis d'affirmer que la majorité de mes élèves écoute le rap et qu'ils ont inconsciemment compris de nombreuses caractéristiques qui le composent comme la prédominance du texte ou son appartenance à une culture du peuple, ils ont de ce fait une culture musicale avisée et large, au regard des nombreuses références hétérogènes qui me sont parvenues.

¹²⁹ Pellat Jean-Christophe, Fonvielle Stéphanie, *Le Grevisse de l'enseignant*, Magnard, Paris, 2018 p. 400

¹³⁰ Dictionnaire des francophones, <https://www.dictionnairedesfrancophones.org/form/ambiancer>, [consulté le 19 avril 2021]

¹³¹ Ibid.

¹³² Ibid.

¹³³ Voir annexes II.c

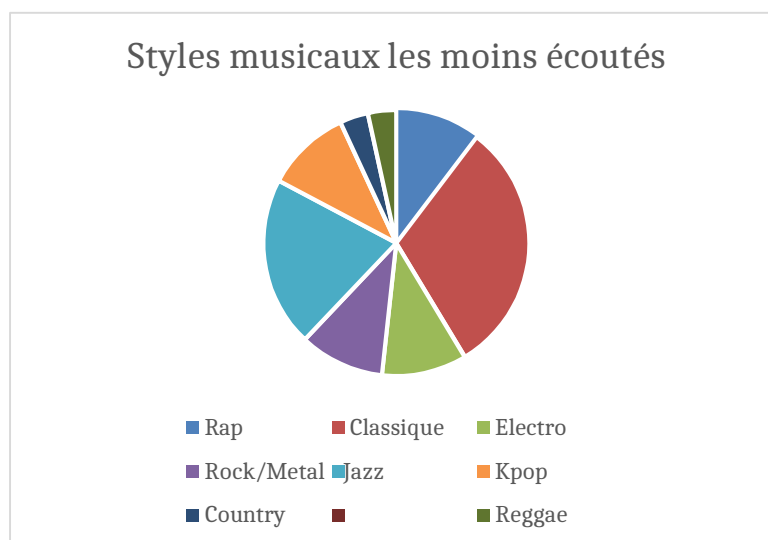
¹³⁴ Voir annexes II.c

¹³⁵ Voir annexes II.d

¹³⁶ Voir annexes II.e

¹³⁷ Voir annexes II.e

Maintenant, s'il était pertinent d'analyser la musique qu'ils préfèrent, la dernière question interrogeait le style musical qu'ils écoutent le moins. Le diagramme ci-dessous illustre la diversité des réponses des élèves pour cette question :



Dans ce graphique nous pouvons facilement observer que les avis sont plus hétérogènes que dans les réponses précédentes. Cependant, malgré les diverses propositions mentionnées un lien peut s'établir entre tous ces genres musicaux : ils sont chantés dans une langue étrangère sauf le rap. Nous pouvons analyser certains exemples pour illustrer cela : la Kpop est une musique d'origine coréenne, le reggae est chanté majoritairement en anglais, la country et le jazz sont eux aussi des genres affiliés à l'anglais. Le fait de ne pas comprendre la totalité du texte des chansons peut créer une distance avec les élèves, à la différence du rap qui est une musique qui leur parle, qu'ils comprennent. Nous pouvons aussi mettre en valeur le fait que certains genres évoqués sont chronologiquement éloignés de l'âge moyen des élèves de ma classe, comme le jazz, la country ou encore l'opéra qui sont des genres moins écoutés par les jeunes et qui ont pour cibles d'autres générations.

Les différentes réponses aux trois questions distribuées ont mis en lumière la faisabilité du projet d'apprentissage des figures grâce au rap par deux points essentiels. D'abord, le rap apparaît comme un genre apprécié et connu de tous les élèves qui possèdent alors des prérequis sur le genre, ils connaissent le contexte de création de certaines musiques, des caractéristiques musicales propres à des chanteurs et plus encore ils chantent les paroles de mémoire des titres de rap. Ensuite les élèves ont montré un enthousiasme face aux questions sur la chanson et un attrait particulier pour les textes, comme le prouvent certaines réponses précédemment évoquées.

À la suite de cette première évaluation diagnostique il fallait observer l'attitude des élèves face à un texte comportant une figure de style visible et audible. C'est lors de l'étude de « J'accuse ! » d'Émile Zola que j'ai observé leur première approche face à l'anaphore. Je voulais voir s'ils entendaient, localisaient la figure dans un premier et ensuite, s'ils arrivaient à comprendre pourquoi elle était utilisée. C'est par un échange oral que cette évaluation diagnostique s'est opérée. Le questionnement a été conduit par diverses interrogations ouvertes, telle que « qu'entendez-vous lors de la lecture à haute voix de cette lettre ouverte ? ». À cette question, une majorité d'élèves se manifeste et indiquent la répétition du groupe verbal « j'accuse ». Par la suite j'amène le raisonnement vers la dénomination précise de la figure : « savez-vous comment s'appelle la figure de style utilisée ? ». À ce moment-là, j'ai sciemment interrogé plusieurs élèves avant de donner la terminologie, et la différence de connaissances au niveau de figures s'est d'ores-et-déjà faite entendre. Un élève répond la répétition, une figure très proche au niveau du fonctionnement de l'anaphore, il y avait alors une connaissance d'une figure assimilée et transposée à un texte nouveau. Cependant, une autre élève répond « l'hyperbole ». Dans cette réponse nous pouvons observer qu'une figure a été précédemment abordée mais que le type de fonctionnement n'a pas été assimilé, la figure n'a pas été comprise, tant dans sa construction que dans son effet. Il faut aussi noter que peu d'élèves ont voulu répondre à la question portant directement sur le nom de la figure, peut-être par pudeur, mais peut-être aussi à cause d'une méconnaissance de la réponse. Le terme « anaphore » n'a pas été trouvé, ce qui peut s'expliquer par le fait que ce n'est pas une figure travaillée en priorité en cinquième, comme la métaphore et la comparaison. En interrogeant les élèves sur cette dernière, je m'attendais à entendre le repérage de la « répétition » par le groupe.

Au regard de ces deux évaluations diagnostiques, la fiche de présentation lors de la rentrée scolaire et le questionnement oral face à la lettre ouverte d'Émile Zola, nous pouvons constituer un panorama précis de la classe des quatrièmes. D'une part, cette classe a un réel attrait pour la musique et notamment pour le rap. La musique apparaît comme un art que ces élèves aiment s'approprier; nous pouvons le noter par leur volonté accrue de comprendre les textes de ce qu'ils écoutent et donc leur désintérêt face aux registres musicaux étrangers. D'autre part, une réelle hétérogénéité est présente dans la classe et s'ajoute à cela une certaine crainte dans l'analyse des figures. Les figures se dessinent alors, comme un aspect de la langue pouvant être travaillé de manière assidue et bénéfique pour homogénéiser et approfondir les connaissances du groupe. L'intérêt du projet se concrétise et répond aux besoins des élèves, par la suite il faut penser les

objectifs didactiques et pédagogiques que la confrontation entre le rap et les figures de style peut apporter à la classe. Il faut ancrer l'ébauche de cet apprentissage transversal dans les programmes officiels.

c) Les objectifs pédagogiques et didactiques : un ancrage dans les textes officiels et dans l'acquisition précise de connaissance

Un projet mené en classe doit nécessairement être pensé avec des objectifs à atteindre tant sur le plan de la didactique disciplinaire que sur le plan de la pédagogie. Ces deux champs, fondamentaux de l'enseignement, sont complémentaires mais doivent se distinguer dans l'élaboration d'un programme transversal.

Parlons, premièrement, des objectifs didactiques disciplinaires envisagés. Ces derniers sont établis grâce aux outils académiques officiels et seront alors observés et évalués lors des différentes activités proposées aux élèves. Nous analyserons ces objectifs dans une dynamique d'explication, allant du socle commun de connaissances jusqu'aux compétences présentes dans le programme de la classe de quatrième. Deux domaines du socle commun seront sollicités, le premier s'intitule « les langages pour penser et communiquer¹³⁸ » et il s'aborde par les entrées « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit au cycle 4¹³⁹ » ainsi que « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps au cycle 4¹⁴⁰ ». Ces deux entrées font déjà apparaître l'apprentissage d'un aspect purement disciplinaire de langue française : les figures, grâce à un art populaire : le slam ; les deux se complètent dans l'optique d'un objectif commun, la réflexion sur le langage qu'implique l'utilisation des figures de style. Il est d'ailleurs indiqué dans ce document du site Eduscol que les enseignants pour travailler dans ces domaines pouvaient concevoir des activités qui engageraient « l'exploitation des ressources expressives et créatives de la parole¹⁴¹ ». Cette remarque fait directement écho au projet de faire

¹³⁸ Eduscol, « Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture »
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf, p.1,
consulté le 09 avril 2021

¹³⁹ Ibid.

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ Ibid. p.2

du slam¹⁴² le cœur de la manipulation des figures pour les élèves grâce à l'expressivité de la mise en voix induite par le format de l'atelier. La production écrite aura comme contrainte de faire apparaître au moins cinq figures de style et elle devra montrer une maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe attendue en classe de quatrième. Cet aspect du projet s'ancre également dans le premier domaine du socle et répond à la compétence « exploiter les ressources de la langue¹⁴³».

Le deuxième domaine appelé dans nos activités sera « les méthodes et outils pour apprendre¹⁴⁴ ». En effet, l'un des temps évaluatifs du projet aura la forme d'un atelier d'écriture collaboratif, un choix pédagogique qui met en valeur un des éléments signifiants de ce domaine : « coopérer et réaliser des projets¹⁴⁵ ». Celui-ci fait étroitement écho à l'un des contextes d'évaluation possible signalé par la phrase : « l'évaluation peut être effectuée lors de la réalisation d'un projet collectif depuis son élaboration jusqu'à sa présentation¹⁴⁶ ». Notons également que l'idée d'un apprentissage transversal se fondera par une pratique ritualisée et qu'il s'agit selon moi de proposer une « méthode » de mémorisation axée sur les figures.

Il s'agit désormais de préciser ces domaines de connaissances, d'abord pour la clarté de l'organisation didactique et ensuite pour montrer aux élèves des compétences simples et facilement repérables dans le programme de la classe concernée. De ce fait, les objectifs disciplinaires observés seront : « exploiter les ressources expressives de la parole¹⁴⁷ », en ce qui concerne le champ de l'oral. Cet objectif ne sera concerné que par le rendu audio de la mise en voix des groupes. Dans le domaine de l'écriture, la compétence s'intitulant « il transfère dans ses propres écrits le lexique et les tournures syntaxique découverts¹⁴⁸ ». Le terme « transfère » utilisé exprime l'idée d'une appropriation. Dans le cas de notre étude, il s'agira de transposer les tournures de style, abordées et travaillées dans la visée de partager, de faire vivre une idée. Enfin, dans le domaine de la langue la compétence travaillée sera : « construire les notions permettant l'analyse et l'élaboration des textes¹⁴⁹ ». Dans notre démarche le terme « notion » renvoie aux figures essentielles pour comprendre l'entièreté d'un texte, d'un style, comme nous l'avons précédemment évoqué. Enfin et de manière concrète mais à destination de la fin de l'année

¹⁴² Genre musical très proche du rap mais qui consiste à clamer un texte plus qu'à le chanter. Les compétences purement musicales s'évaluent alors pour une mise en valeur des textes.

¹⁴³ Op. Cit.p.3

¹⁴⁴ Ibid. p.1

¹⁴⁵ Ibid. p.14

¹⁴⁶ Ibid. p.14

¹⁴⁷ Op. Cit. Eduscol, « Attendus de fin d'année de 4^e », p.3 [consulté le 09 avril 2021]

¹⁴⁸ Ibid. p.5

¹⁴⁹ Ibid. p.9

scolaire, l'un des objectifs disciplinaires regardé sera la capacité des élèves à compléter un tableau synthèse, présenté plus tard dans notre réflexion, organisé par type de fonctionnements des figures observées tout au long de l'année. Cet exercice sera l'opportunité de réinvestir les savoirs sur les figures tout en ajoutant une notion, celle d'un classement, d'un regroupement des figures pouvant aider la mémorisation de ces dernières. Cette activité permettra d'avoir un support de synthèse simple et élaboré par les élèves.

Trois champs d'action de la discipline seront donc mis à contribution dans ce projet, l'oral, l'écriture et la langue ; ce qui signifie que l'ensemble des activités est un système complexe qu'il faudra penser avec des choix pédagogiques. Ces derniers pourront accompagner le processus d'apprentissage, de mémorisation et d'appropriation de figures.

Un travail autour d'une réflexion pédagogique s'impose pour adapter ce projet à la vie de classe et à une progression annuelle lisible et rassurante pour les élèves. Parlons avant tout de l'un des enjeux de ce projet : marier un savoir populaire à un savoir antique. Il s'agit de faire entendre aux élèves que leur culture n'est pas une tare et n'est pas à oublier dès le seuil de la classe franchi. C'est leur faire prendre conscience que le rap peut les amener à assimiler l'une de leur source d'angoisse : les figures. Les choix pédagogiques que j'ai intégrés à mon projet d'enseignement sont divers. D'abord, j'ai privilégié une approche des figures intrinsèquement liée à une musique dite « urbaine », et j'ai donc laissé une place à un registre de langue différent du registre courant voire du soutenu attendu en classe, même si ce dernier est toujours accompagné de textes littéraires. Par la suite, au moment de l'atelier, pensé comme un moment d'évaluation, j'ai conçu une activité collaborative, en groupe de quatre ou cinq élèves. Par ce choix, j'ai voulu observer le fait de savoir travailler ensemble, l'écoute de l'autre et la création à plusieurs mains d'un texte. Par cette approche, c'est aussi le savoir être collégien qui est appelé par un travail à l'origine « simplement » disciplinaire mais qui, à terme, lie intelligence sociale et intelligence disciplinaire.

Pour clore ce mouvement, il est intéressant de souligner l'union entre la didactique disciplinaire et la pédagogie pour créer un projet singulier autour des figures et du rap. Cet apprentissage transversal articule différents champs de la discipline, observés et évalués de manière sommative et formative – même si l'atelier d'écriture est une évaluation, il ne marque pas la fin de l'apprentissage ni du projet envisagé à l'année. La conception et les analyses

diagnostiques ont permis de mettre en lumière l'envie et l'intérêt de ce projet, néanmoins l'élaboration théorique appelle la mise en pratique en classe de cet apprentissage qui vogue à travers différentes temporalités : celle de l'observation, celle du rite et enfin l'appropriation. Tous ces temps sont nécessaires pour comprendre les figures dans les textes littéraires et pour les manier dans des écrits d'argumentation, d'imagination ou d'appropriation.

2) Mise en place d'un type d'apprentissage : ritualiser la mixité entre les figures et la culture populaire

L'organisation pratique de ce projet se pense de manière transversale et comporte plusieurs temps d'activité. Il y a d'abord la volonté de faire que la classe côtoie en premier lieu des figures dans un contexte littéraire, par des textes académiques ; ce sera l'occasion d'une observation du professeur sur l'intuition des élèves face à une figure pas encore nommée ni analysée : il s'agira de la première approche. C'est alors au rythme des textes étudiés que les figures seront enseignées, et pour cela le choix du corpus devra être pertinent ou du moins réfléchi en ce sens. Par la suite un rituel sera mis en place, et il aura pour but de favoriser la mémorisation. Retenir les structures, les fonctionnements, les visées des figures, c'est là, la complexité d'étudier les figures et pour arriver à ce dessein, nous avons fait le choix de solliciter le « potentiel contextualisant ¹⁵¹ » des figures grâce à un système faisant apparaître trois exemples, chacun ayant un objectif propre. Cependant tous les fonctionnements de figures ne seront pas abordés au cours des trois séquences présentées mais le panorama des figures travaillées va s'étoffer au fil de l'année scolaire.

a) Le corpus des figures : un apprentissage qui suit la progression pédagogique

Les figures de style sont le sujet de ce projet. Néanmoins, cet apprentissage doit être inclus dans l'avancée séquentielle de l'année. Les séquences sont pensées dans le programme par des entrées littéraires et c'est donc de l'analyse de textes que va découler chacune de nos analyses des figures. Notre étude traitera en détails de notre progression jusqu'à la troisième séquence de l'année, soit celle correspondant à l'entrée « Dire l'amour ». Mais nous aborderons de manière

¹⁵¹ Op. Cit. Lucile Gaudin-Bordes, Geneviève Salvan, p.2

plus partielle le début de la quatrième séquence travaillée, relative à l'entrée « individus et société : confrontation de valeurs ». J'ai fait le choix dans les trois premières séquences de faire travailler huit figures aux élèves comportant des fonctionnements différents pour leur faire observer un panel hétérogène et leur faire entendre cette différence.

Lors de notre première séquence s'inscrivant dans le thème « La presse : s'informer, informer, déformer¹⁵² », nous avons analysés différents textes, mais l'objectif dans le projet sur les figures était d'analyser l'anaphore, et il s'agissait, comme je l'ai précédemment évoqué, d'une de mes évaluations diagnostiques. Ce choix était concordant avec le groupement de texte abordé. En effet, ce dernier était majoritairement constitué d'articles et de textes documentaires peu propices à des effets de style marqués, néanmoins dès l'élaboration de cette séquence je voulais faire entendre, par une lecture expressive magistrale, la lettre d'Émile Zola, parue dans *L'Aurore* : « J'accuse¹⁵³... ! ». Cette lettre laisse fortement entendre l'anaphore véhémement de l'auteur celle du groupe verbal « j'accuse », et c'est alors une figure simple dans son observation et dans le repérage de son fonctionnement pour la classe. De plus, ce texte s'inscrivait dans la séance « Le journaliste, l'auteur d'article ... être objectif ou être subjectif ? ». Elle avait pour problématique « De quelle manière la presse peut-elle être un moyen de faire entendre un engagement ? ». Son enjeu était de repérer les prises de position, les marques de présence de la main d'un auteur par des procédés grammaticaux, dans une démarche stylisticienne. Le choix de l'anaphore de Zola est une figure qui entre dans le système de la modalisation, elle est une marque forte de subjectivité. Effectivement, l'omniprésence de cette figure laisse entendre la contestation de l'auteur face à une injustice antisémite grâce à la mention après chaque « j'accuse » d'un membre ou du corps du gouvernement et notamment de l'armée :

[...]

J'accuse les trois experts en écritures, les sieurs Belhomme, Varinard et Couard,

[...]

J'accuse les bureaux de la guerre [...]

J'accuse enfin le premier conseil de guerre¹⁵⁴ [...]

¹⁵² Eduscol, « Ressource d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 4 », <https://eduscol.education.fr/2080/francais-cycle-4-pour-une-culture-litteraire-et-artistique>, [consulté le 11 avril 2021]

¹⁵³ Émile Zola, « J'accuse... ! », *L'Aurore* n°87, 13 Janvier 1898

¹⁵⁴ Ibid.

En outre, dans notre étude du style l'anaphore est pertinente pour son repérage net tant à l'oral qu'à la lecture mais aussi dans l'analyse de son but : dénoncer un système corrompu et antisémite, mais aussi persuader les lecteurs de *l'Aurore* de la faute de l'État et de l'injustice que subissait Dreyfus.

Par la suite, cinq figures de style ont été abordées lors de notre deuxième séquence « Paris villes aux nombreuses facettes », répondant à l'entrée « la ville lieu de tous les possibles » du programme de quatrième¹⁵⁵ : la personnification, la comparaison, la métaphore, l'assonance et l'allitération. L'ordre dans lequel nous avons abordé les figures est discutable, en effet, dans une progression théorique la comparaison est la figure à travailler en premier. J'ai fait le choix de réellement analyser les figures par rapport à l'ordre des textes supports de séquence, j'ai pris la décision de ne pas placer la progression du coin à figures de style avant l'organisation littéraire préparée en amont de l'année scolaire. Notons que les trois premières figures sont plus complexes à repérer et à analyser que l'anaphore de la séquence précédente. La comparaison et la métaphore sont considérées comme des tropes fonctionnant grâce à un principe de détournement de mot de son sens premier, ce que Henri Suhamy explique comme le fait de « [donner] à un mot une signification qui n'est pas précisément la signification propre de ce mot¹⁵⁶ », elles sont alors plus difficiles à interpréter dans un texte que le fonctionnement répétitif de l'anaphore. Nous avons travaillé les trois premières figures lors de l'étude d'extraits de deux romans : *Bel-Ami* écrit par Maupassant, dans lequel la personnification a été expliquée, et *Une page d'amour* d'Émile Zola dans lequel la comparaison et la métaphore ont été abordées. Ces extraits étaient les supports des séances faites au début de la séquence, soit la deuxième, « Un regard dans le vrai Paris », et la troisième, « Ô Paris ville de rêverie ! ». Dans ces textes ; la difficulté première était le repérage de la personnification et des deux tropes. Il faut préciser que la comparaison était déjà assimilée par le groupe. Il s'agissait ici de réinvestir leur savoir et leur sens de la transposition vers un texte nouveau. Les effets de sens produits par ses figures étaient dans notre étude liés à la manière d'écrire la ville sous les traits humains ou par une vision imagée. Notons pour illustrer cela la personnification que les élèves ont trouvée dans l'extrait de *Bel-Ami* : « Les égouts soufflaient par leur bouche de granit leur haleines empestées¹⁵⁷ ». Plus tard dans la séquence, lors de l'avant dernière séance, « Paris mère d'ambition », l'assonance et l'allitération ont été expliquées. J'ai fait le choix de faire étudier ces deux figures ensemble puisque leur fonctionnement est similaire, et

¹⁵⁵ Op. cit. Eduscol

¹⁵⁶ Op. Cit. Henry Suhamy, p.18

¹⁵⁷ Guy de Maupassant, *Bel-Ami*, 1884

cela sera un aspect très audible pour les élèves. La différence entre les deux se porte sur la nature du son concerné par la répétition, soit c'est un son-consonne, et alors c'est l'allitération qui est mise en œuvre, soit c'est un son-voyelle, et ce sera alors l'assonance. Ces deux figures étant en lien avec les sonorités, elles s'analysent de manière plus spontanée dans des textes chantés. C'est alors, autour des paroles de la chanson « Paname¹⁵⁸ » de Slimane que nous avons élaboré le savoir de ces figures. Après une analyse linéaire faite par des échanges oraux et des débats interprétatifs sur le référent de la citation « du haut de ma tour¹⁵⁹ » par exemple - le nom « tour » pour la majorité des élèves renvoyait à la tour Eiffel, or, c'est un faux sens, et la discussion orale a permis à d'autres élèves d'expliquer qu'il s'agissait de l'image des tours HLM¹⁶⁰ qui étaient dépeinte- . J'ai orienté les élèves vers l'analyse de répétitions de sons dans la chanson en commençant par le refrain. Ces effets de répétition de phonèmes ont servi la compréhension du texte de Slimane de deux manières. D'abord, ils ont permis aux élèves de comprendre comment le chanteur a fait en sorte que sa musique soit mémorisable. Les élèves ont d'ailleurs élargi cette réflexion à l'ensemble des chansons. Ensuite, nous avons choisi certaines assonances précises pour les analyser par exemple celle en [m] présente dans « moi, ma gueule et mon sac à dos¹⁶¹ », qui insiste sur le pronom tonique « moi » et les déterminants possessifs, et donc sur l'aspect autobiographique de cette chanson. Dans cette deuxième séquence, le travail autour des figures a été plus long dans la compréhension pour les élèves, ce qui peut s'expliquer par un fonctionnement figuré, qui éloigne un terme de sa signification propre, des deux tropes abordés. Ensuite les figures ont toujours été étudiées en lien avec des analyses littéraires, les figures sont le cœur des études stylisticiennes qui à travers ces dernières construisent des études sur le style présent dans un texte, les figures sont une marque de la façon de penser et de s'exprimer d'un auteur.

Enfin, pendant la troisième séquence intitulée « l'amour se dit, l'amour se lit, l'amour se clame », nous avons pu analyser deux figures intrinsèquement liées : l'antithèse et l'oxymore. Ce sont deux figures d'opposition qu'il est nécessaire, selon moi, de travailler en même temps pour comprendre la subtile différence qu'il existe entre les deux figures. Cette différence Nicole Ricalens-Pourchot l'a fait entendre par deux critères les natures grammaticales et le positionnement elle écrit pour l'antithèse :

¹⁵⁸ Slimane, « Paname », *A bout de rêve*, 2016

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ Habitation à Loyer Modéré

¹⁶¹ Slimane *Op. cit.*

Figure de style qui consiste en une “opposition de deux pensées, de deux expressions que l'on rapproche dans le discours pour en faire mieux ressortir le contraste” (*Le Petit Robert*) [...] La force de l'antithèse réside dans l'expression de contraste à l'état pur et dans la forme symétrique qui les met en valeur. Les termes antithétiques appartiennent à la même catégorie grammaticale¹⁶²

L'auteure ajoute d'ailleurs dans ses remarques « l'antithèse a un sens plus large que l'oxymoron qui lui, concerne seulement l'alliance de deux mots en général juxtaposés dont les sens paraissent incompatibles et qui appartiennent à des catégories grammaticales différentes ».

J'ai pour ma part choisi de simplifier l'explication des distinctions entre les deux figures. J'ai différencié ces deux effets de style en expliquant que l'oxymore fait apparaître deux termes opposés immédiatement suivis alors que l'antithèse se construit grâce à deux termes de sens opposé qui ne sont pas « collés » (pour reprendre un terme d'explication donné aux élèves). Les élèves ont fait connaissance avec l'antithèse lors de l'étude du huitième sonnet de Louise Labé¹⁶³, que mes collègues appellent le sonnet de l'antithèse, car sa structure laisse apparaître l'omniprésence de cette figure à l'image de son premier vers « Je vis, je meurs ; je me brûle, et me noie¹⁶⁴ ». L'antithèse a permis de montrer la complexité du sentiment amoureux et l'aspect paradoxal des sentiments de l'auteure. Ensuite, l'oxymore a été entendu par la classe différemment, car c'est lors de l'étude de l'antithèse qu'une élève, moteur de la classe et possédant une grande culture littéraire, est intervenue pour demander si la citation « [l']obscur clarté qui tombe des étoiles¹⁶⁵ », de Corneille pouvait être considérée comme une antithèse. Au regard de cette prise de parole je me suis aperçue que le fonctionnement de l'opposition a bien été assimilé mais que la terminologie du nom « oxymore » manquait à cette élève. À partir de cette remarque, j'ai décidé d'adapter mes pensées premières sur l'oxymore pour utiliser cette citation. C'est donc « Cette obscure clarté qui tombe des étoiles » qui sera notre support d'analyse de l'oxymore, et non un texte comme initialement prévu : j'ai préféré élaborer ce savoir à partir d'une remarque d'élève pour, d'une part, souligner le fait qu'ils connaissent des notions certaines et, d'autre part, favoriser des discussions avec ses pairs, seraient-ils d'accord avec sa remarque ? Comprendraient-ils pourquoi leur camarade a spontanément cité cette phrase ?

¹⁶² Nicole Ricalens-Pourchot, *Lexique des figures de style*, Op. Cit.

¹⁶³ Louise Labé, Sonnet VIII, *Sonnets*, 1555

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ Corneille, *Le Cid*, act. IV, sc. 3, 1637

Pour conclure le corpus proposé comporte huit figures : trois figures de répétitions (l'anaphore, l'assonance et l'allitération), une figure de transfert (la personnification), deux tropes également propres au fonctionnement par transfert (la comparaison et la métaphore) et enfin deux figures d'opposition (l'antithèse et l'oxymore).

Lors de la troisième séquence, les élèves ont réussi à observer un parallélisme de construction lors de l'écoute de la chanson « Roméo kiffe Juliette¹⁶⁶ » de Grand Corps Malade, nous en avons parlé et l'avons analysé, mais je voulais l'inscrire dans leur classeur en même temps que le chiasme travaillé lors de la quatrième séquence sur le théâtre. Cependant la semaine de confinement intervenue avant les vacances de printemps a retardé la mise à l'écrit de cette figure qui semble pourtant être maîtrisée par la classe. Le chiasme et le parallélisme auraient fait apparaître une autre catégorie de figures : celles de construction, qui sont pour moi intéressantes à connaître en quatrième. Le corpus de figures ayant été présenté, la question du « comment » s'impose : par quel moyen les élèves gardent-ils une trace écrite de leur apprentissage après avoir repérés et analysés les figures dans un contexte littéraire ? Comment écrire peut être le moyen d'apprendre et mémoriser le savoir des figures ?

b) Le coin à figures de style » : un moment d'apprentissage ritualisé

La mémorisation est l'aptitude que je cherchais à stimuler par un projet, s'étalant sur toutes les séquences de l'année. J'ai réfléchi à la manière dont la mémoire pouvait fonctionner, et surtout pour les figures de styles, qui ne sont pas des savoirs instinctifs mais qui se construisent par des termes complexes et des fonctionnements pluriels. La régularité, un rituel autour des figures de style se tenant toujours lors des mercredis, m'a paru être une méthode pour inciter les élèves à ne pas oublier l'existence de ces dernières et à les habituer à réfléchir à travers une méthodologie face à des effets de style. Ce rituel, je l'ai nommé : le coin à figures de style.

Qu'est-ce que le coin à figures de style ? Il s'agit d'une partie indépendante du classeur des élèves, qui se compose alors de quatre sections distinctes différenciées à l'aide d'intercalaires : littérature, grammaire, coin à figures de style et évaluations. Je n'ai pas donné de support pré-rempli pour cette section, les élèves devaient alors gérer la présentation et la copie des éléments de

¹⁶⁶ Grand Corps Malade, « Roméo kiffe Juliette », 3^{ème} temps, 2010

manière manuscrite, ce qui fait travailler le savoir-faire de la recopie et de la vitesse d'écriture, une compétence qu'il faut travailler au cycle quatre dans la perspective du lycée. Cette section s'est peu à peu remplie au rythme régulier d'un rituel par semaine, ayant pour fréquence différents temps de trente à quarante minutes par rituel. Je peux parler d'une ritualisation dans ce temps d'apprentissage car en classe la mise en place a été assimilée et je n'avais plus besoin, au fil du temps, d'expliquer le fonctionnement de ce projet ni la présentation de ce dernier. De plus, les élèves savaient qu'ils n'avaient pas besoin lors des analyses de textes d'écrire dans la marge du cahier des notes sur les figures car tous les éléments seraient repris dans le coin à figures de style. La ritualisation s'est aussi construite sur le principe de la constance des temps consacrés aux figures.

De quoi se constitue ce coin à figures de style ? Cet endroit consacré aux figures est synthétique dans les traces mais découle d'un processus d'apprentissage constitué de diverses étapes. Dans un premier temps, un travail de recherche doit s'effectuer. Je demande aux élèves de rechercher dans les textes de la séance la ou les figures de style que nous avons analysée(s). Une fois qu'elle est trouvée, il faut de nouveau repérer la citation exacte faisant apparaître un effet de style, et elle sera par la suite notée au tableau. Les élèves devaient ensuite se remémorer l'analyse du texte littéraire dans lequel apparaissait les figures pour comprendre leur but, leur effet. Un questionnement oral est aussi mené pour créer des schémas autour des figures lorsque cela était nécessaire, afin de mémoriser une structure spécifique. Cela peut être illustré par le travail sur la comparaison¹⁶⁷ fait dans ce coin à figures. Il fallait, pour cette figure, mettre en relief les éléments permettant de la reconnaître, soit le comparé, l'outil de comparaison et le comparant. Ce sont les différentes marques de schématisation rouges qui vont aider l'apprentissage de ces constituants, selon ma vision de la didactique. Des formes rouges proches de celles précédemment évoquées ont également été faites pour la métaphore¹⁶⁸, dans l'optique de la mettre en regard avec la comparaison mais aussi de noter l'implicite : l'idée commune qui lie les deux éléments constitutifs de la figure. J'ai fait le choix de faire noter en vert ce que nous avons appelé « l'idée commune » car ce n'est pas à apprendre par cœur puisque, *de facto*, cette idée change pour chaque métaphore construite. Cette première étape active des élèves, mêlant la recherche dans le classeur et la réflexion grâce à l'outil pédagogique du tableau et de la schématisation, précède la phase de fixation du savoir, par la trace écrite. Cette dernière se présente avec une organisation

¹⁶⁷ Voir annexe IV a , l'annexe présentée a été extraite du coin à figure d'une élève appliquée ayant à cœur le souci de sa mémorisation et de ses révisions personnelles de suivre correctement le code couleur

¹⁶⁸ Voir annexe IV. a

systématique : la définition de la figure en rouge, trois exemples et l'inscription du « but » dans l'analyse, des figures lorsque celui-ci est vérifiable dans la quasi-totalité des cas comme par exemple l'objectif d'exagération, de mise en relief des termes ou de phrase pour l'assonance et l'allitération. J'ai fait le choix de ne pas faire apparaître les étymologies des figures dans ce coin à figures pour deux raisons. D'abord, seulement quatre élèves sur vingt-neuf sont latinistes et de ce fait si les précisions sur l'étymologie sont souvent présentes à l'oral, la majorité de la classe se sent vite dépassée dans ces échanges car ils n'ont pas de connaissances en langue latine et ne se font pas encore assez confiance en tant que locuteur de la langue française pour faire des liens entre leur connaissance innée du français et les termes de langue latine. Ensuite, j'ai pensé ce coin comme un outil synthétique que les élèves peuvent utiliser très facilement lors des échanges en classe et des devoirs à la maison, et c'est dans cette perspective que j'ai privilégié une structure ayant une définition et un système pluriel de mise en contexte. Le code couleur rouge pour la définition a également été choisi car les élèves ont été habitués à noter en rouge les éléments importants. Ce sont eux, d'ailleurs, qui au début de la mise en place de ce rituel m'ont demandé s'il fallait écrire en rouge la définition. Le fait d'inclure cette couleur au coin à figures de style donne une légitimité à cette section, même dans les révisions de chaque évaluation de séquence.

Pour conclure ce mouvement, un coin à figure complet doit faire apparaître de manière manuscrite des définitions en rouge, trois exemples tirés de contextes différents et des marques de schématisation autour de l'exemple source. Cette section a été instaurée comme un rituel séquentiel lors de certains mercredis et avait pour enjeu principal de ne pas faire oublier les figures de style, ce qui aurait pu être le cas avec un photocopié distribué en début d'année, et surtout de faire que ces figures soient mémorisées et manipulées lors de cet apprentissage, lors de la phase de recherche et de réflexion à l'oral mais pas seulement... En effet, parmi ces trois exemples, deux sont donnés par le professeur mais le dernier est issu d'une recherche personnelle de l'élève et marque une phase d'appropriation découlant de la trace écrite. Le coin à figures est alors un apprentissage initié et développé en classe mais qui se poursuit de façon autonome, à la maison, pour les élèves. En clair, trois temporalités sont mises en place, le temps de la classe, le temps de la maison, et le retour du travail personnel en classe. Ce projet s'installe aussi dans le temps et peut, toutes temporalités confondues, durer une heure. La clé de ce projet réside dans la multiplication et la diversité des exemples proposés, car si une définition peut être apprise par cœur sans que le savoir soit réellement acquis, l'implication de l'élève dans la trace écrite et dans la réflexion laisse espérer une manipulation du savoir et son appropriation. Cette phase est au cœur

de la trace écrite mais aussi du projet didactique pensé. Alors pourquoi ce choix d'une triple contextualisation ? Et pour quels attendus ?

c) L'importance de l'ancrage des figures dans divers contextes : un savoir élaboré avec les élèves

La contextualisation est un geste pédagogique pratiqué pour une meilleure assimilation des savoirs théoriques, nous pouvons l'observer en mathématiques par exemple, avec la mise en contexte de théorèmes grâce à des problèmes. C'est dans cette optique que j'ai voulu incarner les figures de style au sens propre du terme, leur donner chair. J'ai alors décidé d'un système faisant apparaître trois exemples : un littéraire, un exemple populaire issu de chanson de rap et enfin un exemple personnel choisi par les élèves et extrait du milieu qu'il souhaite, populaire, littéraire, voire politique. Chaque type d'exemple a une visée pédagogique différente qu'il faut analyser.

L'ancrage littéraire, est la première étape de la série de trois exemples. Il était nécessaire, de mon point de vue, d'initier l'étude par le prisme d'un texte académique puisque, dans toute leur scolarité, c'est au travers de corpus littéraires que les élèves devront réinvestir leur apprentissage des figures de style par le commentaire, les analyses linéaires ou encore les dissertations. Cet exemple a été, dans notre projet, doublement travaillé par les élèves, une première fois au cours de la séquence lors de leur approche, et une seconde lorsque dans le temps du coin à figures, la classe a dû chercher dans les cours précédents une citation comportant la figure et qui serait le support de travail du groupe. La phase de recherche en autonomie met, déjà, en lumière une compréhension de la figure : son repérage. Pendant ce temps, le professeur passe dans les rangs pour vérifier que chacun fait la tâche demandée et qu'il n'y a pas d'élève passif attendant les réponses. Lors de nos trois premières séquences, différents genres littéraires ont été abordés, les élèves ont donc été mis en situation d'observation des figures à partir d'un corpus hétérogène de texte. Huit citations faisant apparaître les figures ont été choisies lors de notre étude. Pour l'anaphore, nous l'avons précédemment évoqué, c'est la lettre ouverte d'Émile Zola qui a été travaillée, et l'extrait que les élèves ont voulu conserver dans leur classeur était :

ZOÉ TARIS

J'accuse les trois experts en écriture [...]

J'accuse les bureaux de la guerre [...]

J'accuse enfin le premier ministre¹⁶⁹ [...]

Pour l'analyse de la personnification à travers les lignes de Maupassant, la citation « Les égouts soufflaient par leurs bouches de granit leurs haleines empestées¹⁷⁰ » était celle qui offrait l'exemple le plus visible. Dans notre travail sur la comparaison portant sur extrait d'*Une page d'amour*¹⁷¹, le choix des élèves n'était pas le plus évident dans le texte, il s'agissait de la comparaison « La ville couleur de plomb semblait morte¹⁷² ». L'exemple littéraire ne fait pas apparaître l'outil de comparaison le plus simple (« comme »), mais la forme verbale « semblait ». J'ai été étonnée de ce choix de citation puisqu'il fait également entendre une personnification, l'analyse est complexe. De plus, la citation a été donnée par un élève ayant des difficultés avec l'analyse de figures depuis le début de l'année. Mais l'habitude lors du rituel du coin à figures est d'expliquer le choix de l'exemple et de décrire le fonctionnement de la figure, lorsque cela est possible. Ici l'élève a expliqué son choix par l'aspect calme et insonore de la ville, qui correspond à une des caractéristique de la mort. Une justification intéressante puisqu'elle reprenait une idée émise lors du travail, en atteste le bilan de la deuxième séance « Ô Paris ville de rêverie » de séquence qui mettait l'accent sur le calme de la ville lumière. Effectivement, la présence de la figure avait pour effet de personnifier la ville, au moyen d'une comparaison, pour la réduire au silence. Ensuite, j'interroge l'élève pour qu'il définisse les différents constituants de la comparaison et il indique « la ville » comme comparant, « semblait » pour l'outil de comparaison et enfin « morte » pour le comparé qui peut s'entendre implicitement comme une ville comparée à une femme morte. J'ai estimé qu'une comparaison était présente même si elle est plus discrète que la personnification, qui elle est nettement présente par la construction attributive et par l'adjectif « morte » qui peut sous-entendre que la ville a un cœur, un corps qui est éteint, elle n'est pas qu'un amas de bâtiment. Mettre cet exemple a, je pense, donné confiance à cette élève généralement timide : écrire son exemple au tableau, c'est aussi un geste professionnel pour légitimer un savoir d'élèves. En plus de cela, l'avantage d'écrire trois exemples dans le coin à figures de style est aussi de pouvoir varier les occurrences. Le travail autour de la métaphore a également été surprenant par le choix de la citation trouvée par les élèves d'un deuxième extrait

¹⁶⁹ Op. Cit. Émile Zola, « J'accuse »

¹⁷⁰ Op. Cit. Guy de Maupassant

¹⁷¹ Emile Zola, *Une page d'amour*, 1879

¹⁷² Ibid.

d'Une page d'amour soit « les îlots éclatants des maisons¹⁷⁴ ». L'élève ayant trouvé cette métaphore s'est appuyé de l'analyse établie en classe lors de la séquence littéraire, mais la justification n'a pas pu être donnée. C'est alors grâce à des discussions interprétatives et collectives faisant entendre des points de vue différents d'élèves qu'ils ont compris l'idée commune aux deux constituants de cette métaphore, en l'occurrence le fait que, dans les deux cas, il s'agisse d'une forme regroupée. Pour ce qui est de l'assonance et de l'allitération, le mouvement a été inverse : les élèves ont dû chercher dans leur cours la présence de ces deux figures dans les paroles de la chanson « Paname¹⁷⁵ » et j'ai transmis à la classe les exemples littéraires qu'ils devaient tout de même commenter. J'ai sciemment fait entendre des exemples classiques extraits de pièces de théâtre raciniennes soit « Tout m'afflige et me nuit et conspire à me nuire¹⁷⁶ » laissant entendre une assonance en [i], et « Pour qui sont ses serpents qui sifflent sur nos têtes¹⁷⁷ » présentant une célèbre allitération en [s]. Pour s'approprier ces exemples, les élèves devaient souligner les occurrences des phonèmes répétés ainsi que lire à haute voix la citation en faisant entendre l'insistance créée par les effets de style. Pour l'étude de l'antithèse à partir du sonnet de Louise Labé, les élèves ont décidé de commenter le titre de ce dernier en guise d'exemple littéraire tions sur la confiance, l'aisance des élèves face aux figures, source d'angoisse au début de l'année de construction, que nous avons repéré mais pas figé sur le papier du classeur, était analysé au regard du travail de la scène d'exposition du *Jeu de l'amour et du hasard* : « à l'homme raisonnable, qu'à l'aimable homme¹⁷⁸ », les élèves ont rapidement perçu l'effet de style puisqu'ils l'avaient entendu auparavant dans les paroles de la chanson « Roméo kiffe Juliette¹⁷⁹ » étudiée auparavant. Les exemples littéraires sont alors divers et tendent tous vers une interprétation littéraire mais aussi structurelle des figures abordées.

Le deuxième type de contextualisation est celui apporté par les exemples populaires issus du rap. Ces derniers sont apportés par le professeur et j'ai pris soin de choisir des chanteurs relativement récents que les élèves pouvaient connaître. Pourquoi ? Pour créer un engouement lorsque le nom de l'interprète est noté au tableau d'une part, et d'autre part inciter par la suite les élèves et leur curiosité à analyser les paroles et notamment le rôle de la figure dans la citation choisie. Le fait de connaître l'auteur pour les élèves est aussi un gain de temps au niveau de la

¹⁷⁴ Émile Zola, *op. cit*

¹⁷⁵ Slimane, *op. cit.*

¹⁷⁶ Racine, *Phèdre*, Acte I, sc. 3, 1677

¹⁷⁷ Racine, *Andromaque*, Acte V, sc. 5, 1667

¹⁷⁸ Marivaux, *Le jeu de l'Amour et du hasard*, Acte I, scène 1, 1730

¹⁷⁹ Grand Corps Malade, *Op. Cit.*

contextualisation des extraits de paroles. J'ai également choisi des citations ne faisant pas apparaître de violence ou d'injure, mais dans lesquelles la compréhension des figures est essentielle pour l'entendement de la phrase. Pour illustrer l'anaphore j'ai alors donné à analyser un extrait de la chanson « Spleen » du chanteur Dinos¹⁸⁰ :

Un peu d'oseille, un peu de toi,
Un peu de haine, un peu de joie,
Un peu de elle, un peu de moi,
Un peu de peine, un peu d'émoi¹⁸¹

Nous pouvons remarquer que dans cette citation le terme « oseille » est ici du registre familier, mais je l'ai conservé dans la citation pour avoir une discussion autour de ce terme, et pour que les élèves réfléchissent à la création lexicale même lorsqu'il s'agit d'argot. La majorité des élèves ont compris que ce nom commun signifiait dans ce cas l'argent mais j'ai été étonnée de voir que huit élèves n'avaient pas entendu cette expression argotypée et n'arrivaient donc pas à saisir le sens de la première phrase. Pour ce terme, un élève a dû chercher dans le dictionnaire l'entrée « oseille » et par la suite ses camarades ont émis des hypothèses sur le glissement de sens de l'époque moderne. Un élève a émis l'idée que l'argot était une plante qui valait chère, un autre lui répondant que c'était peut-être rapport à la couleur de la plante que ce mot était utilisé. Il était intéressant d'observer les liens parfois métonymiques que les élèves ont créé pour expliquer le passage du sens premier du terme « oseille » à son emploi dans le rap, dans le registre familier. Pour la personnification, j'ai écrit une citation longue trouvée dans la musique « Risibles Amours » de Nekfeu¹⁸², afin que les élèves aient un travail de repérage à effectuer. Il s'agissait de :

Quand tu as vu le jour, il pleuvait, ce monde tourne à l'envers
Quand tu es partie, le ciel était rose et ta peau était bleutée.
Le ciel aussi pleure après la dépression, je trouve l'idée précieuse¹⁸³

¹⁸⁰ Jules Jombly dit Dinos, jeune chanteur français né en 1993 originaire de la Courneuve en Seine-Saint-Denis, né au Cameroun

¹⁸¹ Dinos, « Spleen », *Imany*, 2018

¹⁸² Ken Samaras, rappeur, auteur et interprète de ses textes. Né en 1990 à La Trinité (banlieue de Nice) dans une famille issue de la classe moyenne. Nekfeu commence sa carrière en appartenant à différents groupes de rap : S-Crew, 1995, et L'Entourage. C'est cependant par son album individuel *Feu* que le grand public le rencontre.

¹⁸³ Nekfeu, « Risibles Amours », *Feu*, 2015

Une fois la citation et la personnification notées, les élèves devaient trouver les termes construisant cette figure, ici le verbe « pleure » ainsi que l'état psychologique de la « dépression », maladie généralement subie par l'Homme. Une anaphore de « quand » était aussi présente. Cela m'a amenée à réinvestir la figure précédemment abordée, afin de veiller à ce que les élèves ne confondent pas les notions lors de la phase d'observation. Pendant l'étude de la comparaison, j'ai souhaité introduire un exemple faisant apparaître la structure la plus commune de cette figure, soit celle utilisant la conjonction « comme ». La citation proposée était « Nous étions comme deux univers qui semblaient s'opposer¹⁸⁴ » de Lonepsi¹⁸⁵ dans sa chanson « La collision de nos peaux¹⁸⁶ ». Cette citation n'a pas posé de problème dans sa compréhension ni dans son repérage à la différence de celle sur laquelle les élèves devaient réfléchir à propos de la métaphore. C'est par un extrait des paroles de « Tempêtes » interprétées par le duo PNL¹⁸⁷, constitué de deux frères Tarik et Nabil Andrieu originaires de la zone précaire des Tarterêts en Esonnes, qu'un débat interprétatif autour des diverses interprétations de la métaphore s'est établi. La métaphore retenue était : « mon cœur une tirelire toujours en manque de billets¹⁸⁸ », cette métaphore est une figure complexe car elle laisse un large champ des possibles au sujet de sa compréhension, le fait que les noms « cœur » et « tirelire » soient presque juxtaposés sans autre indication fait que la métaphore s'impose dans la représentation mentale de la phrase mais que son sens est opaque ; les discussions autour de cette métaphore étaient de ce fait pertinentes. Deux élèves n'interprétaient pas de la même manière cette figure. La première que nous appellerons Beauvoir émettait l'hypothèse que l'idée commune entre le « cœur » et la « tirelire » était l'envie d'argent, une hypothèse qui peut s'entendre puisque le rap a pour thème récurrent le désir de richesse d'ascension sociale en démontre le titre « Bravo¹⁸⁹ » du jeune MHD¹⁹⁰. Cette chanson traite de la réussite du jeune chanteur et de la fierté de l'entourage de ce dernier, la réussite étant illustrée par la mention de voyage mais aussi par le champ lexical argoté de l'argent présent comme « moula » « billet » ou encore « roi » et « prince ». La deuxième élève, que nous appellerons Lafayette, entendait l'idée commune comme un message de vide intime de tristesse induite par le

¹⁸⁴ Lonepsi, « La collision de nos peaux », *Sans dire adieu*, 2018

¹⁸⁵ Lindolfo Gargiulo de son vrai nom est un rappeur français. Né en 1994 et ayant des origines argentines. Lindolfo grandit dans une famille d'intellectuels, son père est psychanalyste et sa mère professeure d'université et sera influencé par la musique rap à son entrée au lycée.

¹⁸⁶ Lonepsi *Op. Cit.*, *Sans dire adieux*

¹⁸⁷ Sigle de Peace aNd Love, choisi par les deux frères

¹⁸⁸ PNL, « Tempête », *Le Monde Chico*, 2015

¹⁸⁹ MHD, « Bravo », *Afro-trap*, 2018

¹⁹⁰ Sigle de Mohammed, du vrai nom de l'artiste Mohammed Sylla né en 1994 et grandi dans XIXe arrondissement de Paris. MHD, revendique le genre de l'afro-trap, issu d'un mélange entre le rap et la rythmique particulière des musiques africaines.

manque. J'étais dans une position de retrait face au débat car l'intérêt de cette discussion était d'observer l'analyse élaborée par ces deux élèves et, à la fin, je n'ai pas corrigé ou invalidé l'une des hypothèses car les deux étaient fondées et c'est que j'ai essayé de faire entendre au groupe, néanmoins en connaissant la suite de la chanson qui exprime l'envie de richesse du « je » nous pouvons suggérer que la métaphore évoque l'envie d'argent en attestent la suite de chanson « mon cœur une tirelire toujours en manque de billet/j'voulais juste être riche¹⁹¹ ». Ce moment d'oralité montre l'implication de cette classe de quatrième. Au sujet de l'assonance et de l'allitération, ce sont deux citations issues de la chanson « Paname¹⁹² » qui ont été exploitées, les figures ayant été très bien comprises aussi grâce aux différentes écoutes de la chanson qui mettent en valeur ces effets sonores. Pour l'antithèse, j'ai mis en regard le titre du sonnet de Louise Labé avec « Chaque échec fait partie d'une réussite¹⁹³ » de Keny Arkana. L'étude sur l'oxymore, quant à elle, était illustrée par une citation de Lomepal¹⁹⁴, « La vie est une parfaite imperfection¹⁹⁵ ».

Cette contextualisation par le rap, est une *captatio* de l'élève par l'intrusion d'un genre qu'il apprécie et de textes qui diffèrent du cadre académique de la classe de français. Les discussions autour des interprétations et l'assimilation rapide des notions permettent de comprendre l'intérêt de ces exemples liés aux exemples littéraires.

Pour finir, le troisième exemple marque la part d'appropriation intime des notions par les élèves. Pour cette dernière contextualisation, il est demandé à la classe de trouver, à la maison et de manière autonome, ce que nous avons appelé un « exemple personnel » d'une figure, issu du contexte qu'il désire (populaire ou littéraire). J'ai décidé de ne pas restreindre le champ des possibles des recherches pour que les élèves comprennent le fait que les figures ne s'arrêtent pas à l'usage littéraire, elles continuent d'exister dans notre quotidien dans la chanson, dans la politique, ou encore la publicité. La classe a vite compris le principe de l'exemple personnel et certains élèves ont d'ailleurs voulu « tester » mon acceptation de tous les exemples. En effet, lors du premier retour sur l'exercice portant sur l'anaphore, un élève, riant, montrait son exemple à ses camarades qui à leur tour souriaient. Observant cela, je l'ai interrogé et l'exemple trouvé était le

¹⁹¹ PNL *Op. Cit.*

¹⁹² Slimane, *op. cit.*

¹⁹³ Keny Arkana, « Élève-toi », *L'esquisse 2*, 2011

¹⁹⁴ Antoine Valentinelli dit Lomepal, né en 1991 dans le XIV^e arrondissement de Paris. Auteur, compositeur et interprète de ses titres depuis 2011.

¹⁹⁵ Lomepal, « Bécane », *Flip*, 2017

couplet d'une musique d'Aya Nakamura faisait apparaître une répétition du terme « doudou¹⁹⁶ » en fin de phrase. Aya Nakamura est une chanteuse au cœur de discussions au sujet d'une langue fortement teintée d'argot africain, le nouchi provenant de la Côte d'Ivoire, mais aussi d'un argot de la rue comspolite. Elle met sur le devant de la scène, des termes comme « djo » signifiant « garçon » et étant la troncation du terme « gadjo » utilisé dans la culture gitane pour désigner un homme qui ne fait pas parti de la communauté, « djadja » évoquant un beau parleur en nouchi ou encore « pookie » une variation du terme familier « poucave » qui représente un judas une personne à qui on ne peut pas faire confiance. Lorsqu'il a compris que mon retour, invalidant son exemple, ne portait ni sur le choix de l'auteure, ni sur celui du style musical mais bien sur une erreur sur le repérage et la compréhension de la structure de l'anaphore, le concept de l'exemple personnel a été assimilé. La pertinence de laisser le choix aux élèves, pour le professeur, est d'observer quelles citations ont été choisies et surtout de quelles œuvres elles ont été extraites. Notons d'ailleurs que la plupart des élèves choisissent des exemples d'œuvres littéraires puisqu'ils sont facilement consultables de manière autonome sur internet ou encore dans leur manuel scolaire. Les extraits de discours politiques sont aussi utilisés pour contextualiser les figures, comme l'anaphore de moi « moi Président de la République¹⁹⁷ » du Président François Hollande. Cette anaphore survient lors d'un débat télévisé opposant François Hollande à l'actuel président de la République : Nicolas Sarkozy. Ce syntagme répété était un appel aux français un moyen de convaincre le peuple de se projeter auprès de M. Hollande, cette figure de style faisait partie prenante à la stratégie argumentative de séduction des électeurs. Cette tendance prouve un attrait pour l'analyse en contexte académique, ou l'envie de bien faire avec la sûreté d'un cadre littéraire de la part des élèves. Cependant, certains élèves ne montrant pas d'attrait particulier pour la matière et ayant des difficultés en compréhension écrite de manière générale, tendent vers des exemples issus de la culture populaire, comme avec le slogan « la vache qui rit » ayant été cité à différentes reprises pour illustrer la personnification. Il s'agit d'un exemple tout à fait correct, et pourtant, les élèves ayant inscrit cet exemple ne se sont pas manifestés spontanément. C'est lorsque je les ai interrogés qu'un élève a exprimé cette réponse et qu'un grand nombre de camarades se sont par la suite fait entendre sur cette citation. Leur attitude pouvait être analysée comme une appréhension : ils craignaient que leur exemple ne soit pas à la hauteur de ceux extraits d'œuvres littéraires, comme celui de l'élève Graffigny qui avait trouvé les vers de Baudelaire « Dormir ces vaisseaux/dont l'humeur est vagabonde ».

¹⁹⁶ Aya Nakamura, « Doudou », *Nakamura*, 2020

¹⁹⁷ Discours du 2 Mai 2012, de François Hollande .

En clair, les trois exemples présents dans le coin à figures de style servent tous un enjeu pédagogique différent, le premier amène à rechercher l'information dans le classeur et à travailler le savoir-faire du repérage de la figure dans un texte littéraire. Le deuxième permet une contextualisation différente et amène la *captatio* de l'intérêt des élèves. Enfin, le troisième, l'exemple personnel, est un moyen pour l'enseignant de vérifier l'appropriation et l'apprentissage de la notion tout en laissant l'élève dans un confort qui lui est propre en ne le contraignant à aucun champ d'action des figures.

Pour conclure, la construction d'un projet didactique se pense en amont, par le choix des textes-corpus faisant entendre les figures, lors d'un apprentissage régulier ritualisé laissant place aux élèves dans l'élaboration d'un savoir, mais aussi avec un temps d'évaluation. L'évaluation est toujours source de questionnements pour le professeur et doit être un réel prolongement de l'apprentissage. Il faut alors penser ce temps comme une observation de la manipulation des figures et de leur transcription, comme l'attestation à un moment T de l'acquisition ou non d'un savoir, mais aussi comme un diagnostic au milieu de l'année pour regarder comment les élèves utilisent le coin à figures.

3) Évaluation de l'appropriation : manier le slam, les figures et les mots pour la classe

L'évaluation est un moment précieux de l'enseignement tant pour les élèves que pour les enseignants. Cette dernière doit être pensée par le professeur pour répondre à ses objectifs pédagogiques et didactiques, mais elle doit également être conçue pour que l'élève vive ce moment dans de bonnes conditions. En effet, le temps de l'évaluation peut être vécu comme angoissant et vecteur d'un grand stress, la passation de consigne doit donc être la plus transparente possible, tout comme le système de notation. C'est un panel de choix pédagogiques qui se crée autour de l'évaluation et qu'il est intéressant de commenter.

a) La présentation du projet : la consigne et les réactions

La séance évaluative était la dernière de la troisième séquence de l'année, « L'amour se dit, l'amour se lit, l'amour se clame », et avait pour titre « Atelier d'écriture : écrire et dire l'amour "impossible" ». Cette séance avait pour support¹⁹⁹ la chanson « Roméo kiffe Juliette²⁰⁰ » de Grand Corps Malade pour un premier temps d'écoute et d'analyse linéaire en classe entière des paroles de cette chanson. Nous avons mis en valeur, lors de cette étude, l'intertextualité avec la pièce de William Shakespeare, représentée pour la première fois en 1595, par les noms des deux protagonistes mais aussi par l'opposition des deux familles des jeunes adolescents. Une attention particulière a été donnée sur l'obstacle à l'amour, ici la religion musulmane de Roméo face à la confession juive de Juliette, source de moteur d'écriture pour Grand Corps Malade mais cœur de l'intrigue également chez William Shakespeare qui dépeint une rivalité entre deux familles les Montaigu et les Capulet qui se détestent par essence, la rivalité a tellement duré que les membres ne se souviennent plus de la cause. Une haine inexplicée pour les amants maudits et une haine intolérante pour les amants du XXI^e siècle. Le dernier point que nous avons travaillé sur ces paroles est la différence de finalité entre l'interprétation de Grand Corps malade et le texte de Shakespeare, la chanson de rap fait triompher l'amour en stipulant que les deux adolescents fuguent ensemble et le dramaturge anglais, lui, fait de Roméo et Juliette des amants maudits à jamais liés dans la mort. Un débat oral a ensuite été mené sur « pourquoi pensez-vous que les deux familles se déchirent ? » et « pensez-vous qu'en 2021 un amour comme celui raconté par Grand Corps Malade est encore source de conflits ? ». À ces questions, les élèves ont répondu de manière unanime que l'amour était un sentiment intime qui ne concerne que les deux êtres amoureux. Néanmoins, certains élèves ont souligné le fait que ce n'était pas toujours « vrai » en justifiant leur propos par la présence, encore aujourd'hui, de l'homophobie et en mentionnant certains pays comme l'Arabie Saoudite. Une fois l'analyse et le débat menés et la trace écrite prise, le travail d'écriture pouvait commencer. Le terme « atelier » donnait dès la présentation du titre l'information aux élèves que la séance serait une activité collaborative. J'ai décidé de mettre en valeur le travail des figures en fin de séquence pour que les élèves comprennent l'intérêt du coin à figures et la manière dont elles s'inscrivent dans un travail d'imagination et d'interprétation.

¹⁹⁹ Voir annexes III.a

²⁰⁰ Grand Corps Malade, *op. cit.*

J'ai fait le choix pédagogique de constituer des groupes de quatre à cinq membres, et de les imposer aux élèves. J'ai souhaité leur faire comprendre l'importance de pouvoir collaborer dans le devenir-collégien. De plus, l'atelier ne se passait qu'en classe : les liens d'affinité ou les proximités de domicile n'étaient pas nécessaires à son bon fonctionnement. Les groupes ont été formés de manière à créer une hétérogénéité de niveau et à stimuler les élèves plus en difficultés, par la présence d'élèves moteurs dans le groupe.

L'atelier s'est déroulé en deux étapes, le temps de l'écrit et celui de la mise en voix ; spatialement la disposition de la classe a été modifiée de manière à faire apparaître des îlots de tables. Pour la passation de consignes, j'ai distribué une « fiche consigne²⁰¹ » synthétique, présentant trois recommandations. La première était : « imaginez une histoire d'amour à premières vues impossible (ayant un obstacle). Écrivez votre couplet et votre refrain en introduisant au moins cinq figures de style » correspond au premier temps de l'atelier, celui de l'écriture. Cette étape est pensée comme un moment de création, d'écriture, mais pas comme un instant où les élèves doivent connaître de mémoire les figures, ils ont la possibilité de se servir de leur cours, de leur coin à figures et de leur ordinateur (pour trouver des rimes par exemple). La seconde, « Répartissez-vous la lecture de votre travail », avait pour but de faire entendre une des difficultés de la mise en voix et du travail collaboratif : l'organisation. J'ai de manière volontaire préféré le nom « lecture » à celui de « chant » car un des avantages du slam²⁰² est d'être un genre faisant une place à ce qui peut s'apparenter à une lecture expressive d'un texte. De plus, les élèves sont plus pudiques lorsqu'il s'agit de chanter que lorsqu'il s'agit de lire. Enfin, voici la troisième consigne : « Avec Audacity : Récupérer la mélodie de Grand Corps Malade sur le réseau, posez vos enregistrements sur la bande son. Enregistrez votre travail et déposez-le sur le réseau ». Elle fait apparaître la manipulation numérique du projet par la mention de l'application « Audacity », utilisée en cours d'éducation musicale et d'espagnol également. Cette troisième étape paraît technique. Des fiches outils²⁰³ sur la manipulation d'Audacity ont aussi été transmises aux élèves et ont été faites par ma collègue professeure d'éducation musicale dans le but de délimiter chaque étape technique des manipulations à faire (de la récupération de fichiers jusqu'à l'enregistrement du projet). C'est dans une réelle démarche interdisciplinaire que j'ai pensé cet atelier et de ce fait, l'aide de ma collègue était essentielle. De plus, j'avais dès le début de l'année parlé de ce projet auprès d'elle et elle a rapidement été conquise par l'idée en me racontant qu'elle n'osait pas

²⁰¹ Voir annexes III. b

²⁰² Genre musical présent dans la chanson « Roméo kiffe Juliette »

²⁰³ Voir annexes III.c

forcément faire entrer le rap dans sa salle de classe, ayant peur des débordements ; à cela j'ai expliqué l'importance de travailler en français de la richesse stylistique de ce genre pour que les classes ne s'en servent pas comme un outil de déstabilisation des professeurs. Nous avons par la suite collaboré pour essayer de faire que l'atelier ne soit pas trop complexe au niveau des compétences musicales engagées (est-ce que le rythme n'est pas trop rapide ? La mélodie fait-elle entendre distinctement les couplets et le refrain ?). Il faut aussi noter que le slam est un genre qui a sa place dans différents domaines du programme d'éducation musicale notamment comme dans « réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création²⁰⁴ », qui fait entendre la compétence « Définir les caractéristiques musicales d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées²⁰⁵ ». Un deuxième domaine peut inclure ce projet il s'agit de « Explorer, imaginer et créer », grâce aux compétences « réutiliser certaines caractéristiques (style, technique etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail²⁰⁶ » et « concevoir, réaliser, pasticher, une courte pièce préexistante, notamment à l'aide d'outils numérique²⁰⁷ ». Au-delà des savoirs-faire techniques et des supports que ma collègue m'a transmis c'est aussi ses indications disciplinaires sur le slam en lui-même qui ont permis à cet atelier d'être mis en place. L'aspect numérique a une part importante dans ce projet, que j'ai aussi réfléchi comme un projet pédagogique numérique²⁰⁸. Effectivement en plus de manier un outil numérique pendant l'entièreté de la mise en voix, un e-book²⁰⁹ sera créé à la fin du projet pour que les parents, s'ils le souhaitent, puissent entendre les créations des élèves. J'ai pensé qu'il était intéressant de construire par cet e-book un lien entre la classe et la maison car le contexte sanitaire fait que les moments où la classe voire le collège sont ouverts aux parents sont rares. Ce PPN serait accessible aux famille via un lien et le e-book illustrerait dans un premier temps une brève description du titre de Grand Corpd Malade mais surtout la possibilité de l'écouter et ensuite les audios des différents groupes avec une citation, choisie par les membres du groupe, qui illustre l'histoire d'amour qu'ils racontent.

Une fois les consignes expliquées, les élèves ont montré un grand enthousiasme car c'est une classe qui apprécie les travaux de groupe, mais cet engouement a été contrebalancé par le fait que les groupes soient imposés. Ensuite, à la fin des explications, un temps de questions est

²⁰⁴ Eduscol, « Une approche de l'éducation musicale par compétences », mis à jour en décembre 2020, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/23/3/3_RA_C4_EM_Approche-par-competences_DM_570233.pdf [consulté le 22 avril 2021]

²⁰⁵ Ibid.

²⁰⁶ Ibid.

²⁰⁷ Ibid.

²⁰⁸ PPN

²⁰⁹ Livre numérique créée via le site BookCréator URL : <https://bookcreator.com/>

accordé pour des éventuelles ré-explications et une question s'est généralisée, teinté d'une certaine appréhension « allons-nous chanter devant tout le monde ? ». Dans un premier temps, je suis revenue sur l'hybridité du slam avec la lecture pour les rassurer, tout en rappelant que les compétences liées au rythme ou à la justesse ne seraient pas évaluées. J'ai choisi de ne pas noter le rythme alors qu'il est un point crucial de la lecture expressive poétique, parce que nous n'avions pas travaillé le rythme ou trop partiellement pour que cette compétence soit comprise dans un projet de fin de séquence. Je me suis centrée sur les figures de style travaillées dans le détail en classe, aussi pour ne pas angoisser le groupe et que les élèves puissent créer en se focalisant sur l'écriture plus que sur la mise en voix. Dans un second temps, j'ai rappelé l'intérêt du numérique : les élèves ne seraient pas debout devant les camarades pour lire, le temps de mise en commun se ferait à leur place dans le noir (pour instaurer une atmosphère intime et que nous exploitons déjà lors d'écoutes musicales) et tous les enregistrements mis bout à bout constitueraient une seule et même chanson. C'est ici la visée d'un projet de classe que j'ai essayé dessiner.

Les modalités de cette évaluation ont été imaginées pour être synthétiques, pour ne pas perdre les élèves, et aussi pour que la passation de consigne fasse entendre les diverses étapes de cet atelier. La mise en place tant sur le plan spatial que numérique a aussi été construite pour que la classe puisse travailler dans un contexte confortable, tous les élèves de ce niveau ayant un ordinateur portable. Le moyen de vérifier si les consignes et leur compréhension ont été assimilées est l'observation de la pratique, qui a été le fruit d'un long processus d'écriture et de déclamation slam, ayant duré quatre heures.

b) Le processus d'écriture et la mise en voix : entre l'*ethos* et l'appropriation des figures par l'écrit

Au-delà de la notation et de l'enjeu chiffré de l'évaluation, c'est bel et bien la pratique de l'écriture qui était essentielle d'observer. Les stratégies de travail qui se mettent en place, les discussions entre les élèves et les différents « rôles » plus ou moins conscients qu'ils se sont répartis correspondent à ce que j'appelle la mise à nu du processus de travail, appelée par la disposition en atelier de l'évaluation.

Pendant la totalité de la première phase d'écriture, les élèves disposaient de différents supports pour leur permettre de travailler dans de bonnes conditions de création. Parmi les supports, ils avaient les classeurs de cours, dont le coin à figures de style, leur ordinateur personnel, et notamment les dictionnaires de rimes, de synonymes et les traditionnels en ligne²¹⁰ et enfin, les paroles originales de la chanson « Roméo kiffe Juliette²¹¹ ». Lors de mes passages à travers les îlots, j'ai constaté qu'il n'y avait pas une forte utilisation du classeur ni des dictionnaires lexicaux. En revanche, les sept groupes disposaient du coin à figures pour travailler, ce qui s'observera dans certaines présentations de copie et dans la construction de figures. En plus de cela, le deuxième support très utilisé était les paroles de Grand Corps Malade, et cela apparaît dans les rendus finaux par le mimétisme de certaines tournures qu'il faut commenter.

Dans l'écriture nous pouvons constater que la totalité du panel des figures abordées a été investi par la classe. Néanmoins, certaines figures ont été mobilisées de manière plus fréquente. Les plus présentes dans les travaux sont la personnification et la comparaison, avec six occurrences tous les groupes confondus. La comparaison est une figure pouvant avoir une construction simple d'assimilation, il faut imaginer un comparant un comparé et les lier avec un outil de comparaison ; dans les travaux, quatre des comparaisons sont construites grâce à la conjonction « comme », et les deux autres « il voit sa bien aimée tel une fée²¹² » (*sic.*) et « les militaires tel des machines²¹³ » (*sic.*) ont fait apparaître une structure avec « tel », ce qui montre une compréhension et une appropriation de la structure comparative. J'ai été surprise par la récurrence et le souhait d'écrire des personnifications pour six des groupes, c'est une figure complexe dans sa conception mais qui a été comprise puisque seulement deux groupes n'ont pas réussi à la construire correctement. L'oxymore est la deuxième figure la plus écrite avec cinq occurrences, et toutes étaient correctes. Enfin, il est intéressant d'ajouter que la figure qui a été le moins utilisée est la métaphore : seulement deux copies l'ont utilisée. Cette figure est, selon moi, la plus difficile à imaginer et à écrire puisqu'il faut un vrai travail sur les constituants pour faire entendre l'implicite (l'idée commune). C'est d'ailleurs un groupe réunissant trois bons élèves et deux élèves vraiment en difficulté dont l'élève ayant une expression écrite et orale difficile dû à sa récente arrivée en France, qui s'est confronté à cette figure, en narrant l'histoire de Chelsea et Antonio. Chelsea est américaine et Antonio est un jeune mexicain sans papier, et c'est pour

²¹⁰ Voir sitographie

²¹¹ Voir annexes III.c.

²¹² Voir annexes V. a groupe Stendhal

²¹³ Voir annexes V.b groupe Zola

expliquer cette situation que la métaphore apparaît : « Mais difficile d'obtenir ses papiers d'or²¹⁴ ». Le groupe dans sa copie a pris soin de détailler les constructions des figures en reprenant la présentation schématique du coin à figures, une vraie marque d'utilisation de cet outil pédagogique. Il est alors inscrit « papier = comparé », « or = comparant », puis « idée commune = difficile d'accès/rare/convoité ». Le deuxième groupe ayant construit une métaphore conte une histoire d'amour ayant pour obstacle un fort écart d'âge, et c'est dès les deux premières phrases que la métaphore se dessine : « Lylo et Roland aime se voir en cachette/ deux planètes émanées²¹⁵ » (*sic*). Ce groupe n'a pas détaillé la construction des figures par un schéma, cependant, nous pouvons affirmer que les élèves se sont servis du coin à figures en se l'appropriant, car un exemple populaire que nous avons écrit pour la comparaison était : « nous étions comme deux univers qui semblaient s'opposer²¹⁶ ». Or nous retrouvons dans les copies du groupe le champ lexical de l'espace et nous pouvons observer entre les deux citations presque une métaphore filée entre les deux verbes utilisés : « opposer » et « aimer » qui évoque l'expression « s'attirer comme des aimants ». L'utilisation du coin à figures se perçoit, se lit en filigranes dans les copies des élèves. J'ai également pu observer la forte utilisation des paroles de Grand Corps Malade dans les structures de certaines phrases. Deux groupes se sont inspirés d'un parallélisme de construction constitué de la répétition de la structure sujet verbe (« kiffer ») et complément d'objet direct, présent dans les paroles « Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo²¹⁷ », pour servir leurs histoires. Le premier tableau et celui de deux personnages Abdou et Zoé qui s'aiment à distance – « Abdou kiffe Zoé, et Zoé kiffe plus Abdou²¹⁸ » – et le second et celui de Clémence et Rose, deux protagonistes homosexuelles qui veulent assumer leur amour : « Rose kiffe Clémence et Clémence kiffe Rose²¹⁹ ». Ce qui est intéressant dans cette démarche, c'est le fait que les élèves ont perçu la figure à l'oreille sans la connaître de manière théorique. Le coin à figures a donc réellement été utilisé comme un outil, un support pédagogique pour aider les élèves à comprendre les structures, les fonctionnements des figures et cela était concrètement visible dans les travaux des élèves.

La deuxième étape de l'atelier, la mise en voix, était, elle aussi, un moment dans lequel le coin à figures a été manipulé par les élèves. Trois figures abordées dans notre projet didactique

²¹⁴ Ibid.

²¹⁵ Voir annexe V. c groupe Cendrars

²¹⁶ Lonespi *Op. Cit.*

²¹⁷ Grand Corps Malade *Op. Cit.*

²¹⁸ Voir annexe V.a groupe Stendhal

²¹⁹ Voir annexe V.e groupe Villon

étaient étroitement liées à l'oralité : l'anaphore, l'allitération et l'assonance. Toutes ces figures ont été mise en voix : quatre fois pour l'anaphore et trois fois pour l'anaphore et l'assonance. Lors des enregistrements audio, les élèves ont compris l'enjeu de l'insistance qu'il fallait créer autour de ces figures. Le texte du groupe, que nous appellerons Diderot, présente un vrai travail sur l'oral, les tonalités, c'est en fin de compte une réflexion sur l'*ethos* sur la mise en valeur d'un travail écrit par la voix qui a été fait. Notons que ce groupe était composé de quatre élèves, trois filles et un garçon, et trois d'entre eux sont des personnalités timides, pudiques à l'oral. Or, lorsqu'ils slamaient leur texte, leurs voix étaient plus assurées, comme lorsqu'une élève généralement timide, a travaillé l'expressivité de sa lecture pour faire percevoir la brutalité du drame homophobe que son groupe racontait. Pour cela ils ont écrit une allitération en [t] qu'ils ont construite par la phrase « Il t'attrape, il te tape il t'attaque et te tues²²⁰ ». Le coin à figures a, je pense, aidé la mise en voix de cette phrase, car nous pouvons observer sur la copie du groupe que toutes les présences du phonème [t] ont été soulignées comme nous le faisons dans le coin à figures, un petit geste important lorsque nous entendons le rendu audio réussi de cette allitération. L'anaphore de « mon fils » construite dans leur dernier couplet et qui souligne la profonde tristesse du père de François, jeune amoureux homosexuel assassiné dans la chanson, est également un choix pertinent dans le travail de l'*ethos*, puisque l'élève ayant en charge la lecture de ce travail a délibérément accéléré la lecture du groupe nominal « mon fils » et ralenti le reste des phrases pour mettre en lumière cette figure. Cette réussite peut s'expliquer d'un part, grâce à une réelle compréhension des enjeux des figures choisies pour les auditeurs et, d'autre part, grâce à la distance apportée par l'écran. Le choix de ne pas faire chanter les élèves face à la classe a peut-être désinhibé les élèves, qui ont osé interpréter, ils ont osé l'expressivité. Enfin, nous pouvons aussi parler d'un travail de l'*ethos* grâce au groupe Cendrars, qui lors de son travail d'écriture m'avait sollicité pour demander s'ils pouvaient intégrer le terme « mec » à leur production pour mettre en valeur ce que les parents de Lylo auraient pu dire de manière spontanée face à la différence d'âge de son amant Rolland. Avec cette explication j'ai autorisé ce terme dans leur phrase « Ils sont agacés d'apprendre que son mec est plus vieux qu'eux²²¹ ». Dans la lecture de cette phrase, l'élève a travaillé son intonation faisant presque entendre un mimétisme avec le slam de Grand Corps Malade et accentuant le terme « mec » dans son audio. Deux faits sont intéressants dans ce processus, le choix d'un changement de registre pour une visée précise d'interprétation qui met en avant une spontanéité de la colère et, ensuite, la mise en voix en elle-

²²⁰ Voir annexe V.e groupe Diderot

²²¹ Voir annexes V.c groupe Cendrars

même, qui laisse penser que l'élève veut mettre en relief son texte par sa voix. C'est donc une démarche qui rappelle l'importance de l'oral dans les discours antiques tenus dans le forum.

En outre, dans le processus d'écriture et de mise en voix, les élèves ont su travailler avec le coin à figures et comprendre les intérêts oraux de certaines d'entre elles. La posture orale a été travaillée de manière consciencieuse, ce qui explique que les élèves aient souhaité une heure supplémentaire pour s'enregistrer correctement. C'est réellement un temps d'évaluation formatif, qui entre en compte dans la continuité de l'apprentissage des figures par le biais de la manipulation et de la déclaration, que constitue ce double processus. Cela étant, même si l'un des objectifs de ce projet était d'être dans une optique de formation du savoir-écrire des figures, il s'agissait également de faire de cet atelier une évaluation sommative, qui doit être pensée par toutes ces modalités.

c) L'évaluation : les choix de l'enseignant et les notes représentation d'une réussite du projet

L'évaluation est un aspect didactique complexe que le professeur doit penser en fonction de ses attentes disciplinaires mais aussi de manière à ce que cette dernière soit utile dans l'apprentissage des élèves. En somme, nous pouvons affirmer qu'évaluer c'est renoncer, renoncer à la notation de certaines compétences bien qu'elles soient investies, renoncer pour mieux choisir.

L'atelier d'écriture a fait l'objet d'une évaluation par note, comme il est coutume d'évaluer les quatrièmes dans mon établissement. La notation était sur dix et le barème se composait de quatre compétences extraites du livret de compétences Pronote, géré par l'établissement et fondé sur les programmes officiels. Il s'agissait de : « Je connais les figures de style et versification » qui comptait sur cinq points, « Je sais écrire un récit d'imagination cohérent et pertinent » sur deux points, « je sais travailler en groupe » sur deux et enfin « Je sais rendre un projet numérique soigné et original à temps » sur un point. Nous pouvons observer que la moitié de la note est portée par la maîtrise des figures de style, un fait assumé et volontaire puisque, lors du processus, ce sont réellement ces notions qui ont été au cœur des débats, au cœur des problèmes de construction. Les quatre compétences travaillées font appel à trois domaines du socle commun de connaissances : « les langages pour penser et communiquer²²² », « les méthodes et outils pour apprendre²²³ » et,

²²² Op. Cit. Eduscol

²²³ Ibid.

enfin, « la formation de la personne et du citoyen²²⁴ ». C'est alors une évaluation qui touche les savoirs disciplinaires, propres au français, mais aussi à des compétences transversales : avec la manipulation du numérique par Audacity et le PPN mais aussi par la disposition en groupe de travail qui favorise le savoir être un collégien.

Pour commenter les résultats obtenus dans ce projet, il faut avant tout rappeler que c'est un atelier construit pour et avec une quatrième spécifique par la personnalité et la singularité de ses membres. Il est intéressant de noter la part subjective du bilan évaluatif de l'atelier. En effet, un atelier qui semble propice à une classe peut ne pas du tout l'être avec une classe du même niveau. Pour cet atelier, les notes ont révélé une réelle maîtrise des figures en plus d'une aisance avec le numérique et avec les autres. La moyenne de la classe pour ce devoir était de 8.23 sur dix, un résultat qui atteste d'une certaine réussite de l'atelier. La meilleure note était un dix, note maximale, et la plus basse, un six. Ce bilan peut souligner le fait que même les élèves en difficulté ont réussi à s'intégrer dans le projet. Rappelons néanmoins que cette évaluation était construite comme un atelier formatif et qu'elle ne notait pas la mémorisation des définitions des figures mais leur construction, puisque les élèves avaient le droit de conserver différents supports. D'un point de vue pratique, le rendu de l'évaluation lors d'un travail collaboratif est toujours une manipulation à anticiper. Je ne demandais qu'une copie d'élève rendue par groupe de travail ainsi que la restitution de leur projet audio sur le réseau du collège. Pour le retour, j'ai photocopié la copie annotée du groupe, avec un commentaire à destination de l'ensemble du groupe, et ai distribué les photocopies respectives à chaque membre du groupe ; au niveau de l'audio j'ai instauré une écoute collective que j'ai pensé comme un temps suspendu. Au début de la séance de rendu, je n'ai pas fait sortir les affaires aux élèves mais j'ai présenté leurs travaux comme des interprétations personnelles de l'amour impossible, par la suite j'ai demandé aux élèves de respecter l'écoute de chacun puis j'ai éteint les lumières pour que les élèves se focalisent sur les écoutes et la connaissance des chansons des camarades. Il est important de décrire ce temps de retour car il atteste mon souhait de faire d'une évaluation un moment d'apprentissage. Cette écoute dans le noir, précédée du rendu des copies annotées permettait aux élèves de se remémorer leur rendu et aussi d'inscrire le projet dans une dynamique de classe.

En clair, le bilan évaluatif du projet a permis d'observer des compétences acquises tant sur le plan disciplinaire relatif au français que dans un champ plus large appelant des savoirs

²²⁴ Ibid.

ZOÉ TARIS

transversaux. L'évaluation s'inscrit ici dans une optique de continuation de l'apprentissage par l'écoute des figures, grâce aux notations laissées sur les copies.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que l'étude des figures du style et du rap est un enseignement pédagogique qui m'anime intimement et qui fait appel à la personne que je suis, qui enseigne et qui est convaincue que la culture populaire ainsi que la culture urbaine ont leur place dans les salles de classe, et peuvent réellement faire entrer les élèves dans le goût et la compréhension des figures. Ensuite, un projet transversal autour des figures et de la culture populaire doit se penser dès le corpus de textes proposé, ce dernier doit être pertinent au niveau des effets de style et inciter à l'étude des figures sans l'assujettir à cela, la littérature et les figures se complètent et il faut faire comprendre aux élèves que les effets de style sont présents pour exprimer une idée, comme eux les ont utilisées pour construire une histoire d'amour impossible. Enfin, un projet évalué appelle une réflexion sur le « comment » évaluer. Ici, le choix s'est porté vers un barème ne comprenant pas énormément de compétences mais articulant une observation disciplinaire propre au français avec des compétences également telles que savoir être collégien. Maintenant, si le bilan en termes de note est positif, l'année n'est pas finie et j'entre à peine dans la carrière de professeure de lettres. Alors, il est nécessaire de consacrer un temps d'analyse à ce qui a été fait, pour mieux bâtir un éventuel remaniement de ce projet et pour apprendre de ma pratique.

III- BILAN DU PROJET SLAM, RAP ET FIGURES : APPRENDRE AUJOURD'HUI POUR ENSEIGNER DEMAIN

Grâce au coin à figures de style et à l'atelier slam autour du titre « Roméo kiffe Juliette²²⁵ » les élèves se sont confrontés à la mémorisation, à la manipulation et à la compréhension des figures de style. Néanmoins le travail d'un professeur est aussi d'établir un bilan de ce projet, d'observer les réussites des activités et ce à quoi il faut remédier pour en tirer des leçons.

Apprendre de sa mise en pratique dans le dessein de se projeter, car être professeur n'est-ce pas de continuellement étudier sa pratique et de la ré-envisager ?

Ce mouvement permettra donc, de concevoir la fin de l'année scolaire dans le but de renforcer et de continuer d'apprendre les figures par la musique rap.

Ensuite, il sera pertinent dans ce mouvement d'envisager de quelle manière le coin à figures peut se réinventer dans l'avenir, comment d'un projet initial peut naître d'autres activités, d'autres scénarii qui répondront aux mêmes objectifs principaux et toujours en créant une dynamique du reflet entre les figures et un art.

1) Bilan : les constats d'une demie année auprès de figures et du rap

Expérimenter le projet du coin à figures et de l'atelier slam avec les élèves a été une première approche d'une idée d'enseignement des effets de style auprès de jeunes apprenants. Ce projet qui a duré jusqu'au deuxième trimestre de l'année scolaire 2020-2021 est un échange entre la classe et l'enseignant. En effet, le lieu de la salle de classe est propice à une double transmission celle du professeur qui explique des savoir-faire disciplinaires, des savoir-être collégien mais, les élèves et les situations vécues sont aussi source de constats pour l'enseignant. Un temps de réflexion rétroactif est nécessaire à avoir pour chaque projet mené dans l'optique d'améliorer des faits, de pointer du doigt certaines réussites et plus généralement de prendre du recul sur sa pratique du métier et sur les gestes pédagogiques à peaufiner.

²²⁵ Grand corps malade, *Op. Cit.*

a) Les éléments didactiques et disciplinaires à revoir

J'estime qu'un professeur est toujours en formation et en apprentissage, cette réflexion est d'autant plus juste que cette année était la première dans laquelle j'avais une classe entièrement en charge avec une pratique de la didactique et de la pédagogie qui doit se construire au fil des semaines. L'écart entre la théorie et la pratique est intéressant à interroger, à analyser et enfin à écrire.

L'un des aspects le plus concret qui aurait pu être amélioré ou fait autrement est celui du support dans le coin à figures. Le support est un point que l'on travaille, que l'on pense et pourtant le choix que j'ai fait de ne pas fournir de photocopies au début de l'année pour le coin à figures est à examiner. Le travail de l'écriture manuscrite était un point important à exercer selon moi, surtout lorsque les élèves m'avaient indiqué au début de l'année qu'ils n'écrivaient pas beaucoup en dehors du français et de l'histoire géographique. J'ai donc, conçu, imaginé, le coin à figures de style comme une section de classeur entièrement écrite dans l'optique d'habituer la main à l'écriture et d'autonomiser la classe avec les classeurs, tout en ayant en plus de cela en arrière-pensée les classes d'après quatrième, qui préconisent l'écriture cursive en prise de note. Cependant, je me suis aperçue des difficultés, pour certains élèves d'écrire de manière autonome ce coin. D'abord, j'ai un élève ayant une forte dysgraphie et qui est aidé par une accompagnante des élèves en situation de handicap (AESH) qui prenait en note l'entièreté de ce coin, de ce fait, ce temps pouvait paraître long et l'élève semblait parfois passif lorsque le coin à figures intervenait dans les séquences. L'écriture posait également des problèmes aux élèves qui ne sont pas soigneux. Le coin à figures, comme expliqué précédemment, se fonde aussi sur des signes schématiques et un code couleur symbolique pour l'apprentissage, or les élèves qui n'ont pas cette sensibilité à recopier correctement au tableau, à changer de couleurs et à organiser les exemples n'auront pas le même outil de travail chez eux que d'autres camarades. L'exemple du coin à figures de l'élève Rimbaud²²⁷ peut illustrer cet aspect : la graphie n'est pas forcément lisible pour toutes les figures de style abordées et le code couleur n'est pas représenté. Cette section du classeur ne peut pas être correctement exploitée car elle n'est pas suffisamment aérée et surtout certains éléments didactiques ne sont pas présents, l'élève ne dispose pas de tout le processus d'analyse schématisé de la figure (pour l'anaphore les groupes verbaux ne sont pas soulignés en rouge par exemple). Un

²²⁷ Voir annexes IV.b

ZOÉ TARIS

polycopié distribué au début de l'année et avec une présentation pré-remplie aurait pu aider certains élèves à avoir une lecture plus claire du coin à figures de style et des facilités de prises de notes pour ceux ayant des troubles « dys », bien qu'une photocopie de cahier ait été donnée lorsque un élève possédant un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) était en difficulté d'écriture et trop en retard dans la prise de note.

En plus de cela, un des choix pédagogiques qui peut être interrogé dans ce projet transversal est celui des exemples populaires, issus du rap, présents dans la série des trois mises en contexte des figures. J'ai choisi d'amener des citations de rap dans mon cours de français, et je les ai sélectionnées selon deux critères, d'une part je voulais que les chansons soient récentes pour que les élèves puissent connaître les chanteurs et d'autre part, je sélectionnais des citations sans violence, sans injure mais surtout des citations issues de chansons qui me plaisaient et que j'écoutais. Ce panel d'exemple peut être questionné au sujet de son influence sur les élèves, et sur les connaissances qu'il apporte ; en effet, certains ne connaissaient pas les chanteurs mentionnés ni les chansons choisies ce qui ne répondait pas à mes attentes d'appropriation. De ce fait, j'aurais pu choisir des musiques qui ont marqué les mœurs à propos du rap français, pour apporter des éléments de contextualisation importants, pour souligner l'évolution dans le temps de ce genre. Je pense notamment à des citations extraites de la chanson « Laisse pas traîner ton fils²²⁹ » sortie en 1998 et qui peut être considérée comme les prémices du rap français. L'analyse en classe de cette chanson aurait souligné la situation sociale de l'époque et notamment le clivage entre les ambitions des « jeunes²³⁰ » et la vision des leurs parents. J'aurais pu également faire travailler des titres de la chanteuse Diam's, seule femme française faisant référence dans le panorama du rap français par le titre « Marine²³¹ » par exemple. L'étude de cette chanson aurait été judicieuse pour expliquer le rôle de dénonciation et de cri du cœur social, que porte toujours le rap aujourd'hui, mais cela aurait aussi pu apporter un questionnement sur la forte inégalité des genres présente dans le milieu du rap. En clair, le corpus de citations populaires aurait pu être différent pour exploiter des connaissances historiques et sociales sur un genre qui fait déjà parti de leur culture.

Enfin, le corpus de figures étudié est une source de frustration, et il peut être réajusté dans ce projet. Le nombre de figures abordées était de huit, en sachant que le parallélisme de construction et le chiasme ont été mentionnés et perçus par les élèves mais n'ont pas été inscrits dans le coin à

²²⁹ Suprême NTM, « Laisse pas traîner ton fils », *Suprême NTM*, 1998

²³⁰ *Ibid.*

²³¹ Diam's, « Marine », *Ma vie/Mon live*, 2004

figures de style. J'avais prévu dans ma progression annuelle d'arriver à l'enseignement de dix figures avant le projet slam, et d'inscrire de manière plus formelle ces deux figures, leur ajout aurait permis de travailler avant la mise en voix du slam des figures de construction, et donc de manipuler un panel de figures plus complet sur le plan des fonctionnements. De plus, aucune figure de pensée n'a été abordée, je voulais traiter de l'ironie mais aucun texte ne faisait apparaître cela de manière imposante dans notre corpus, puis j'ai émis des doutes face à cette figure complexe a expliqué mais surtout à déceler pour les élèves. En somme Le corpus de figures travaillé aurait pu être plus complet de manière à faire apparaître des fonctionnements plus diversifiés.

La contrainte du temps, une réalité du métier, ne m'a pas permis d'appliquer ma progression théorique de l'apprentissage des figures dans le cadre de mon projet. Maintenant, la mise en place de ce dernier m'a aussi permis d'observer, de constater des éléments positifs dans l'apprentissage des élèves.

b) Les sources de satisfactions didactiques et pédagogiques

Mener un projet tout au long d'une année scolaire, c'est réfléchir sur ce qui peut être retravaillé, repensé et sur les éventuelles erreurs qui ont été commises. Cependant, enseigner c'est aussi s'apercevoir de l'utilité de ce que l'on met en place à travers les élèves, pour le groupe avec lequel nous vivons les séquences.

Le premier point qui me paraît être positif dans la mise en place de ce projet se tend vers la pédagogie et l'évolution des élèves dans leur rapport avec leurs connaissances. D'abord, lier le rap aux figures a été une source d'enthousiasme pour les élèves qui demandaient à écouter les extraits des musiques, et qui s'investissaient dans l'élaboration du coin à figures grâce à une participation active dans chaque étape de ce projet, que ce soit la phase de recherche ou d'analyse des figures. De plus, l'apport de la musique a permis à certains élèves d'affirmer leurs goûts personnels et d'entamer certaines discussions sur les figures qui naissaient à partir de la chanson. Lors d'un retour sur les exemples personnels, à faire en autonomie, un élève écoutant dans son quotidien de

la variété française, a mentionné l'anaphore de « quand » dans la célèbre chanson de Johnny Hallyday « Que je t'aime²³² » :

Quand ta bouche se fait douce
Quand ton corps se fait dur
Quand le ciel dans tes yeux
[...]
Quand tes mains voudraient bien
Quand tes doigts n'osent pas
Quand ta pudeur dit non²³³

À partir de cet exemple et des autres issus de chansons de rap exprimés par la classe j'ai posé la question ouverte : « que pensez des exemples très différents que vous avez trouvé ? », il s'agissait de la première figure abordée dans ce projet et il était important pour moi que les élèves comprennent d'eux-mêmes que les figures vivaient à travers tous les registres de langue, tous les genres musicaux. Ils ont alors souligné le fait que l'anaphore était présente pour la mémorisation des chansons mais aussi que des points communs étaient visibles entre des « vieux » titres et des musiques de rap. Sans aller plus loin le coin à figures a ici permis à un élève de mettre en valeur sa culture personnelle, pouvant être originale pour son âge mais aussi d'initier un débat comparatif sur les genres à travers les effets de style. Cet exemple de situation a été le premier qui manifestait l'assurance dans leur culture que permettait de mettre en relief le coin à figures, et c'est réellement un aspect qui s'est accru tout au long du projet.

Ensuite, le deuxième point positif que j'ai pu observer est dû au choix de l'évaluation en atelier. Le barème de cette évaluation faisait apparaître la compétence « je sais travailler en groupe » et la genèse de la conception de cette évaluation en groupe répondait aussi à une difficulté pour la classe à ne faire qu'un groupe de travail. Pour illustrer la difficulté de travailler ensemble qui régnait dans cette classe, je peux décrire une situation survenue lors de la deuxième séquence de l'année. L'activité proposée était un travail de groupe imposé et un élève en voyant qu'il n'était pas avec son groupe d'amis s'est mis à pleurer et à refuser de travailler. C'est après cet incident d'humeur que je me suis décidée à imposer les groupes pour l'atelier slam dans le but

²³² Johnny Hallyday, « Que je t'aime », Réimpression, 1976

²³³ *Ibid.*

de leur faire apprendre le travailler ensemble. J'étais alors inquiète de ce choix pédagogique et pourtant, j'ai regardé lors des quatre heures le travail collaboratif pour noter cette compétence et le bilan est positif. Effectivement, cette compétence était évaluée sur deux points et les notes les plus basses, un point sur deux, ne concernaient que deux élèves sur les vingt-neuf de la classe. Ces deux élèves n'étaient pas perturbateurs, mais ils étaient trop passifs lors de l'écriture des textes et de la phase de recherches dans le coin à figures. De plus, l'élève qui n'avait pas supporté l'obligation des groupes précédemment a pris sur lui lors de cet atelier et a écouté les remarques que je lui avais faites pour travailler avec ses camarades. C'est un élève qui écoute le rap, selon sa fiche présentation, et je pense que le thème de l'atelier lui a permis d'être un élément motivé et meneur dans son groupe, il a alors eu la note pour cette compétence de deux points sur deux. En plus de cela, comme nous l'avons déjà évoqué, l'évaluation a été réussie pour l'ensemble de la classe, il n'y a pas de note en dessous de cinq, et la moyenne de la classe était de 8.23. Il est également intéressant, pour parler de ce qui a été réussi dans notre projet, de se focaliser sur la compétence « je connais les figures de style et la versification » de notre barème. Sur les sept groupes de travail, les notes s'étendent de deux sur cinq à la note maximale. Je pense que la notation de cette compétence illustre une réussite dans l'objectif premier de cet atelier, soit la compréhension et la manipulation des figures, car il faut souligner que seulement un groupe a une note en dessous de deux et demi et qu'ensuite les notes perçues sont bien au-dessus de la moyenne pour cette compétence. Il y avait notamment deux 5/5, un 4.25/5 et deux 3.5/5. Concrètement, quatre élèves sur vingt-neuf n'ont pas encore acquis la compétence souhaitée, ce qui veut dire qu'environ 87% de la classe a su construire et écrire des effets de style dans un but précis : faire entendre un amour rencontrant un obstacle.

En somme, mener ce projet transversal autour des figures de style et du rap a mis en valeur des points positifs comme l'enthousiasme et l'affirmation de la culture personnelle des élèves, qui était un enjeu souhaité par le travail du rap, mais aussi l'apprentissage d'un savoir collaborer du groupe classe. Enfin, l'objectif principal, central et au cœur de notre étude, soit la connaissance et la manipulation des figures, a été acquis. Maintenant le temps de réflexion autour de ce qui a été mené en classe permet de comprendre ce qui a fonctionné ou non pour les élèves, mais un questionnement plus personnel sur mes gestes pédagogiques et surtout sur comment ce projet m'a fait mener une introspection sur ces derniers est aussi nécessaire dans un temps de constat.

c) Le retour réflexif sur les gestes pédagogiques de professeur

La pratique de l'enseignant peut se traduire par différents gestes pédagogiques qui servent à guider les élèves, à mener des projets, des ateliers et faire que les activités soient faites dans des conditions de travail agréables pour la pratique (clarté des consignes, accompagnements des élèves).

Dans la mise en œuvre du coin à figures de style, je me suis aperçue que ma pratique avait changé et qu'elle doit continuer de le faire. En effet, au début de l'année scolaire et de ce projet j'étais directive et très active dans la phase de recherche dans le cahier, j'indiquais dans quelle leçon chercher et j'interrogerais les premiers élèves qui levaient la main et jamais ceux qui ne la levaient pas. Cette attitude professionnelle ne laissait pas le temps aux élèves plus en difficulté de trouver la figure de style. D'autre part, en connaissant davantage ma classe et les personnalités qui la composent, j'ai su repérer les élèves ayant la solution mais n'osant pas la dire. Petit à petit, j'ai essayé d'être plus en retrait dans la phase de recherche pour que tous et toutes puissent réfléchir, lire, relire les différents supports de textes travaillés. Ce geste professionnel du retrait du professeur est un point que je dois encore accentuer dans ma pratique pour que la tâche demandée soit réellement productive pour tous et qu'il n'y ait pas d'élève passif se reposant sur mon interrogation trop rapide des éléments moteurs de classe.

Par la suite, je pense que j'aurais pu appliquer le fait d'être moins directive et de m'effacer lors de l'atelier slam et figures. Effectivement, la disposition en îlots m'incitait à passer de groupe en groupe pour les aider dans leur réflexion, leur écriture et leur mise en voix. Néanmoins, mes mouvements à travers les sept groupes étaient en rotation, or, avec du recul je pense que certains groupes fonctionnaient suffisamment pour que mes interventions soient plus espacées dans le temps et de cette sorte je serais restée davantage avec les élèves plus en difficulté. De plus ces échanges en rotation faisaient que lors de la phase d'écriture de leur couplet j'étais active, présente avant même, parfois, qu'ils me sollicitent. Je pense désormais, que j'aurais dû être plus en retrait laissant les questions des élèves venir à moi et n'intervenant que lorsqu'ils avaient besoin de moi.

Par ces deux situations de classe, le coin à figures de style et l'évaluation en atelier, je me suis rendue compte de la force de la mise en retrait du professeur. Au final voir qu'une classe qui comprend et qu'un atelier fonctionne pédagogiquement peut se faire par la possibilité de l'enseignement à se faire moins voir pour inciter les élèves à être plus actifs et autonomes dans l'élaboration de leur savoir.

Enfin, c'est dans mes gestes pédagogiques numériques qu'il faut faire un bilan. Lorsque j'ai pensé au travail par le slam, les enregistrements audio se sont imposés comme modalité de l'atelier, et de ce fait l'utilisation d'Audacity également. Je n'avais qu'un souvenir d'élève de cet outil et je savais m'en servir partiellement mais j'avais oublié certaines fonctionnalités. Dans un premier temps j'ai alors dû demander à ma collègue professeure d'éducation musicale de me faire un cours complet pour que je puisse être plus à l'aise avec le numérique qui était alors une source d'angoisse. En classe, j'ai distribué des fiches outils que ma collègue avait conçu pour le cours et j'ai fait en projetant mon écran, sur le tableau numérique, les manipulations nécessaires à notre atelier. Pourtant, certains problèmes d'enregistrement de la voix sur la bande musicale sont survenus et dans cette situation je me suis sentie démunie. Les élèves n'avaient pas le même ordinateur que moi ni la même version d'Audacity, alors je me suis appuyée sur les connaissances en informatique d'un de mes élèves (participant à l'atelier robotique au collège et étant selon ses dires « un geek ») et il a réussi à résoudre le problème. Je pense que cela a valorisé ses compétences et, en plus, l'élève a su m'expliquer d'où venait le décalage de manipulation entre les deux versions. Mon savoir sur l'outil numérique, que je voulais pratiquer en classe, n'était pas suffisamment précis, assuré, ce qui m'a incité à improviser et surtout à demander de l'aide à un élève. Au regard de cette situation, il faut que la prochaine fois que je pense une activité faisant apparaître du numérique et que je manipule davantage l'outil et que j'anticipe mes possibles lacunes en désignant un référent numérique volontaire dans la classe, ce qui mettra en avant une connaissance d'un élève auprès de ses pairs.

Je peux alors affirmer que la mise en œuvre d'un projet transversal autour des figures et du rap dans ma classe de quatrième m'a fait réfléchir sur ma pratique, sur mes gestes d'enseignante. D'abord, j'ai pris conscience que m'effacer un peu de certaines tâches d'élaboration du savoir était bénéfique et non une marque de passivité, au contraire il s'agit de redonner le temps et l'espace à la réflexion des élèves. De plus, l'intervention du numérique, de ses complexités et ses problèmes, m'a fait comprendre que malgré une anticipation des lacunes de la part du professeur peuvent

ZOÉ TARIS

survenir et qu'il faut dépasser le stress de ne pas savoir pour valoriser un élève qui lui sait. Le numérique est toujours source de questionnement et il faut également ne pas hésiter à demander de l'aide à ses collègues.

Pour conclure ce mouvement, le coin à figures de style ainsi que l'évaluation de l'atelier slam ont été une source d'apprentissage pour moi, en tant que professeure. En effet, ce projet a été un révélateur de ce qui aurait pu être amélioré mais aussi de ce qui a été une source de satisfaction professionnelle. Enfin, mener un projet transversal, c'est vivre des instants d'enseignement singuliers et réguliers qui m'ont permis de me questionner sur mes gestes pédagogiques. Un retour écrit et synthétique de ce projet au milieu de l'année scolaire était nécessaire pour faire un bilan, ancrer le positif et le négatif de cette intrigue disciplinaire dans l'optique de l'améliorer plus tard. De plus, la pratique du coin à figures de style et l'apprentissage des effets de style ne sont pas terminés pour les élèves, cela se poursuivra jusqu'à la fin du troisième trimestre. Le bilan semestriel établi est alors utile pour comprendre ma vision de l'avancée du coin à figures de style pour le reste de l'année scolaire, c'est grâce à l'observation analytique que l'action pratique du projet transversal a pu se mettre en place.

2) Perspective de fin d'année : la continuité et le renforcement des connaissances

Penser un projet transversal incite à voir l'atteinte des objectifs s'étendre tout au long de l'année jusqu'à la fin de cette dernière. Personnellement, j'ai voulu que deux aspects soient présents dans le dernier trimestre dans lequel les élèves pratiquaient les figures : la consolidation et le renforcement. Consolider, c'est continuer de manipuler ce qui a été compris et acquis. Renforcer, c'est avancer dans l'apprentissage des figures et toujours s'ouvrir à la compréhension de nouveaux effets de style. Maintenant, le métier d'enseignant incite forcément à travailler pour les autres, en l'occurrence pour la classe, et c'est par leur retour sur le projet pédagogique que j'ai envie de clore l'année pour avoir des retours objectifs et concrets de ce que j'ai essayé de mener au fil des trimestres autour des figures et de la culture musicale populaire des élèves.

a) La continuité d'un apprentissage transversal par le coin à figures de style

L'intérêt d'un projet transversal est que l'apprentissage se poursuit au fil des trimestres, dans notre étude le coin à figures de style accompagnera toutes les séquences littéraires jusqu'à la fin de l'année de scolaire, de cette manière, nous pourrons aborder de nouvelles figures et étendre notre réflexion vers des effets de style différents et peut-être plus complexes.

Pour la suite de l'année j'envisage de traiter de trois figures de style en plus du chiasme et du parallélisme qui seront notées dans le classeur des élèves dès le retour en classe. Pour ces deux figures déjà mentionnées dans nos leçons sur *Le Jeu de l'Amour et du hasard*²³⁴ les exemples et en guise de reflet de la culture populaire les élèves devront trouver le chiasme présent dans la chanson étudiée de Grand Corps Malade. Pour ce qui est du parallélisme, je projetai d'amener l'exemple « c'est dans l'béton qu'on pousse, c'est à Fleury qu'on fane²³⁵ » extraite de la chanson « Soldat » de Booba, un des rappeurs les plus populaires du rap français, qui revendique sa jeunesse passée dans les banlieues de Sevran, c'est un artiste que les élèves connaîtront et pour lequel ils pourront avoir un débat, car ils sont susceptibles d'avoir un avis argumenté sur ce chanteur en toute connaissance de ses textes. Cet exemple présente en son sein deux figures de style et il sera alors l'occasion de réviser et de continuer les apprentissages. Effectivement, les élèves observeront une métaphore, celle de la fleur qui représente les habitants de cité et qui peut faner à travers les barreaux de la prison de Fleury. Cette phrase pourra alors être l'occasion de traiter des difficultés sociales exprimées dans cette chanson, en l'occurrence la délinquance, mais aussi de la vision positive posée sur les jeunes issus de zones précaires qui sont assimilés à une fleur, soit symboliquement à une beauté naturelle qu'il faut faire pousser. Ensuite, et c'est l'aspect stylistique principal dans l'étude du parallélisme, nous pouvons noter une structure syntaxique répétée, soit le schéma d'une phrase clivée (« c'est » associé à un complément circonstanciel de lieu et « que » suivi d'un groupe verbal).

Dans la quatrième séquence de notre année portant sur l'étude de l'œuvre intégrale de Marivaux j'aimerai également aborder avec la classe la figure de la métonymie, faisait partie de la famille des tropes. Dans cette pièce de théâtre les yeux sont souvent utilisés pour désigner la femme comme dans l'acte II, scène 3 lorsqu'Arlequin courtise Lisette parodiant la courtoisie des

²³⁴ Marivaux *Op. cit.*,

²³⁵ Booba, « Soldat », 0.9, 2008

maîtres. L'exemple populaire qui illustrera cette figure de style reprendra la même image de la partie pour évoquer le tout dans un contexte galant, il s'agit de la phrase « recharge mes batterie, j'ai besoin de ton regard²³⁶ », dans cette musique de rupture intitulée « Yeux disent », le regard s'entend en réalité comme la femme aimée. L'analogie possible entre le contexte littéraire et celui offert par la culture populaire permettra d'observer qu'une métonymie traverse les siècles mais qu'elle porte une image topique liée à un contexte amoureux. Il sera alors intéressant d'observer si, lors de la recherche de leur exemple personnel, les élèves arrivent à trouver une métonymie qui s'éloigne de l'image des yeux et de la femme pour s'approprier le fonctionnement de la substitution qu'appelle cette figure de style.

Ensuite, et lors d'une séquence répondant à l'entrée « La fiction pour interroger le réel²³⁷ » l'hyperbole sera travaillée car si elle est pour une partie de la classe acquise j'aimerais que l'entièreté de la classe finisse leur année de quatrième avec des savoirs homogénéisés. Le support sera la nouvelle fantastique *La main d'écorché*²³⁸ de Guy de Maupassant dans laquelle la figure de l'hyperbole sert à plonger le lecteur dans l'univers fantastique, du dépassement de l'entendement. Pour ce qui est du versant populaire j'illustrerai l'hyperbole grâce à une citation du groupe de rap 47ter, constitué de trois jeunes rappers originaires des Yvelines et qui étaient avant d'être des collaborateurs, des amis qui se rejoignaient dans une salle de fête pour chanter. Leur jeune âge et le succès qui est survenu pour eux en 2019 contextualisent l'exemple d'hyperbole que je pense faire travailler soit : « mon futur, une tragédie si je remplis pas de stade ici²³⁹ ». Dans cette chanson qui parle de l'envie de réussir des jeunes dans la musique aux préjugés et aux obstacles, l'hyperbole s'entend par l'utilisation du nom « tragédie » pour évoquer une possible déception un possible non-succès. La figure de l'exagération représente alors l'ambition et possède une analyse partiellement différente de celle qui sera faite dans la nouvelle de Maupassant.

Et enfin, la dernière figure que j'aimerais faire entendre aux élèves serait l'ironie et il s'agirait de la seule s'inscrivant dans la famille des figures de pensée. La question de traiter ou non de l'ironie dans ma classe s'est longtemps posée à moi car je pense que l'ironie est une des figures les plus difficiles à percevoir en effet elle peut s'exprimer de différentes manières, par l'antiphrase ou par une intonation particulière par exemple, mais c'est en observant le niveau général de la classe et la capacité d'analyse des élèves que je me suis décidée à aborder cet effet de

²³⁶ Lomepal, « Yeux disent », *Flip*, 2017

²³⁷ Eduscol, *Op. cit.*

²³⁸ Guy de Maupassant, *La main d'écorché*, 1875

²³⁹ 47ter, « Côte Ouest », *L'adresse*, 2019

style, qui en plus de cela sera peaufiné en classe de troisième : il faut penser l'enseignement des figures sur sa continuité même au-delà du niveau que j'ai en charge. L'ironie pourra être travaillée lors de la séquence répondant, encore, à l'entrée « La fiction pour interroger le réel²⁴⁰ » du programme de quatrième, mais par le genre du roman. L'exemple populaire pour cette étude pourra aider les élèves à entendre l'ironie dans un texte interprété, en plus l'aspect bref de la musique oblige les chanteurs à écrire une ironie plus visible pour que les auditeurs la perçoivent sans support écrit. Le premier couplet de la chanson « tout va bien²⁴¹ » portant même dans son titre l'ironie, réel fil rouge de ce titre :

Si le monsieur dort dehors, c'est qu'il aime le bruit des voitures
S'il s'amuse à faire le mort, c'est qu'il joue avec les statues
Et si un jour il a disparu, c'est qu'il est devenu millionnaire
C'est qu'il est sûrement sur une île avec un palmier dans sa bière
Tout va bien, tout va bien,²⁴²

Le récit chanté par Orelsan est entièrement construit sur l'ironie, marquée notamment par l'antiphrase « tout va bien », mis en valeur par un rythme ralentissant avec cette expression. Notons aussi que le ton est différent entre le couplet et la répétition du « tout va bien » marquant également la figure de pensée. Cette figure marquera la fin du corpus pour le projet transversal du coin à figures de style.

Le chiasme, le parallélisme de construction, l'hyperbole, la métonymie et enfin l'ironie sont encore à travailler avant la fin de l'année. Le projet transversal du coin à figures mentionnerait alors onze figures faisant apparaître diverses familles. L'apprentissage et la mémorisation des figures au fil des séquences de littérature est l'objectif de ce coin, comme précédemment évoqué, et ce projet favorise l'investissement de la mémoire des élèves car il est transversal et se poursuit dans le temps. Il favorise la continuité des acquis et la révision de ce qui a été précédemment fait. Maintenant si prolonger un apprentissage est essentiel, le travail des figures de style doit être renforcé par des activités différentes qui appelleront une manipulation des figures d'une part, et d'autre part l'apprentissage d'un nouvel enjeu : la classification.

²⁴⁰ Eduscol *Op. cit.*

²⁴¹ Orelsan, « Tout va bien », *La fête est finie*, 2017

²⁴² *Ibid.*

b) Le renforcement des connaissances autour des figures : classement et nouvelles évaluations

La suite du projet transversal au fil de l'année vise aussi le renforcement des connaissances des élèves grâce à de nouvelles activités et à de nouvelles évaluations. Les figures de style ne doivent pas être perçues comme une liste, un enchaînement d'effets. Il s'agira dans le reste de l'année de leur donner sens au sein d'un classement et de réinvestir les connaissances des élèves par des évaluations ponctuelles. La classification des figures est un enjeu important pour que les élèves puissent mieux les mémoriser et entendre leurs fonctionnements. Les évaluations, elles, auront pour rôles d'inciter les élèves à réviser le coin à figures de style pour renforcer et systématiser leurs analyses.

Dans un premier temps et lors du dernier trimestre, j'ai réfléchi à la manière d'évaluer les savoirs sur les figures de style dans l'optique de solidifier les analyses de textes des élèves, pour faire en sorte que, par la suite ils sauront observer, analyser et commenter un effet de style. Cet aspect évaluatif se tiendra lors des évaluations de séquence par une ou deux questions portant sur les figures de style dans le texte, de manière systématique. Je ne compte pas établir une évaluation dans laquelle il faudra relever toutes les figures de style dans un texte dans un premier temps car il est difficile pour moi de prévoir cette évaluation dans ma progression annuelle. De plus, les élèves ne doivent pas voir les figures comme une notion à part mais bien comme une entité du texte qu'il faut percevoir pour comprendre l'enjeu littéraire exprimé de ce fait inclure les figures de style au questionnement d'une évaluation de séquence pourrait mettre en relief ce rapport. J'annoncerai alors dans les éléments à réviser le coin à figures de style et expliquerai que cinq points sur les vingt du barème total seront consacrés à l'analyse des figures. Je ne demanderai pas dans ces questions de définition mais bien un repérage comme avec la question « Quelle figure de style est présente entre les lignes [...] », puis un détail de structure de la figure lorsque cela est nécessaire comme « Entourez en vert le comparé, en rouge le comparant et encadré l'outil de comparaison ». Enfin, une question d'interprétation du sens de la figure pour le texte sera posée. Cette systématisation de questions autour des figures lors des évaluations de fin de séquence sera un moyen d'inciter les élèves à réviser régulièrement le coin à figures de style pour consolider leurs acquis et cela permettra également de toujours faire un lien stylistique entre l'analyse et ces procédés. Notons cependant que des questions ponctuelles étaient posées sur les figures de style dans les évaluations mais je disais clairement aux élèves quelle figure réviser et le barème relatif à

ZOÉ TARIS

ses questions était moins élevé. Par ces évaluations, c'est la compétence de l'analyse littéraire que j'observerai davantage là où, lors de l'atelier slam, je regardais la manipulation par l'écriture des figures.

Dans un second temps, et tout à la fin du troisième trimestre, c'est la classification qui sera le nouvel et dernier enjeu de cet apprentissage. L'activité à laquelle j'ai pensé aura pour but de faire comprendre aux élèves les différents fonctionnements des figures étudiées. Pour cela, je vais distribuer lors d'un moment dans une séquence de quarante minutes, un tableau vide aux élèves qui devront chercher dans le coin à figures de style et dans leur cours pour le compléter, le tableau pourrait ressembler à cela :

« famille » de figures

Procédés

Figure(s) de répétition

Figure(s) d'opposition

Figure(s) de construction

Figure(s) de transfère

Figure(s) de pensée

Figure(s) d'exagération

J'ai fait le choix d'utiliser la terminologie de « familles » pour conserver la terminologie utilisée dans les ouvrages linguistiques et stylistiques. Le tableau est volontairement simple pour que les élèves puissent le compléter sans qu'il n'y ait d'ambiguïté dans la compréhension du support. Mon souhait à travers ce tableau est de fournir à la classe un support de synthèse des figures en format photocopié facile à conserver pour les années à venir (et peut-être à compléter s'ils le souhaitent). Il pourrait s'agir d'un premier outil de révision des figures qui sera

évidemment à préciser et à renforcer jusqu'au baccalauréat. La séance ayant ce tableau comme support se composera de deux activités distinctes, la première sera la phase de recherche des élèves dans leur classeur pour compléter instinctivement le tableau, en comprenant les différentes entrées et en trouvant des similitudes dans les différents effets de style abordés. Ensuite, il y aura la phase de restitution de réponse, et pendant ce temps, le professeur aura pour rôle de créer un débat de réflexion entre les élèves pour qu'ensemble ils construisent un tableau correct, en comprenant les différents fonctionnements présents dans ces « familles ». Dans l'esquisse du tableau, la famille des tropes n'apparaît pas car il me semblait que cette indication de classification pouvait perdre les élèves et qu'elle ne servait pas forcément l'objectif d'analyse que j'avais pour cette classe. En plus de cela, tous les linguistes et stylisticiens ne sont pas unanimes sur les figures à inclure dans la catégorie des tropes. J'ai également choisi le format du tableau pour faciliter la mémorisation d'une manière différente de celle incitée par le coin à figures de style. Le tableau permet aux élèves d'apprendre par le biais de la mémoire visuelle et avec peu de mots écrits, ce qui pourra aider les apprenants plus en difficulté à s'approprier ce nouveau support d'apprentissage – et pourtant, ce tableau est intrinsèquement lié à l'apprentissage ritualisé de ce coin.

Deux enjeux sont donc essentiels au renforcement de l'étude des figures de style : la systématisation des révisions du coin à figures de style incitée par des questions de repérage et d'analyse lors de chaque contrôle de fin de séquence, et la connaissance d'une classification des figures qui aidera sûrement leur ancrage dans les mémoires. Je pense que l'enseignement de cet aspect de la langue française doit s'acquérir par une mémorisation régulière et surtout grâce à la manipulation des analyses et des effets de style. Cela étant, la continuité et le renforcement du coin à figures ne prendront sens que par les retours des élèves.

c) L'attente d'un retour des élèves sur la pratique

Le métier d'enseignant et tout le travail que nous mettons en place auprès de nos classes (progression séquentielle, conception de projet, création d'évaluations) sont au service de l'apprentissage des élèves, de leur progression dans l'acquisition de compétence. C'est en pensant cela que j'ai voulu clôturer l'année par la voix des élèves tout comme je l'avais entamé en lisant leurs goûts musicaux personnels.

En fin d'année scolaire, une fois que les notes seront arrêtées et que toutes les figures voulues auront été abordées, j'envisage de distribuer un sondage à ma classe de quatrième pour avoir un retour objectif des élèves sur le projet d'apprentissage autour des figures de style et de la musique populaire et surtout sur l'utilité du coin à figures pour eux. J'ai alors conçu quatre questions appelant chacune un point d'observation singulier dans les réponses des élèves. Toutes les questions seront écrites de manière à ce que les élèves entendent qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses et qu'il s'agit réellement d'exprimer un avis personnel. J'ai privilégié pour cela des tournures telles que « selon vous », « pensez-vous », « estimez-vous ». En plus de cela, lors de la distribution des fiches, pour que les élèves se sentent libres d'écrire ce qu'ils pensent réellement, j'introduirais cette activité comme une aide pour moi, professeure, qui aimerait un retour sur l'année.

La première question est la plus générale : « pensez-vous avoir progressé dans l'apprentissage des figures de style par rapport au début d'année ? » et appelle une auto-évaluation de l'élève sur ses progrès ou du moins sur ce qu'il pense sur son savoir. Par cette question j'aimerais observer la possible évolution des élèves et voir si la moitié de la classe angoissée lors de la rentrée de septembre pense avoir acquis des compétences et avoir des connaissances solides pour la classe de troisième qui les attend l'an prochain. Il sera également intéressant d'observer s'il y a des retours négatifs, mais je ne demande pas de justification dans cette question car il s'agit d'une introspection intime et je ne pense pas qu'on doive se justifier d'un fait que l'on ressent. C'est dans l'optique de répondre à la crainte de la classe exprimée face à l'hétérogénéité du groupe que j'ai voulu débiter le sondage de cette manière. En effet, l'un de mes objectifs propre à la configuration de cette classe de quatrième était d'homogénéiser l'apprentissage et les savoirs sur les figures de style.

La deuxième question du sondage sera : « avez-vous apprécié tenir le coin à figures de style ? ». J'appelle par cette question un avis subjectif mais qui n'est pas insignifiant dans le retour que j'attends sur le projet, puisque l'un de mes premiers constats était que l'attrait des élèves pour le rap et leur connaissance de ce genre permettrait une appropriation des figures plus simple et l'envie de les travailler. De plus étudier les effets de style est une idée qui est née d'un désir personnel et de souvenir d'étudiante. En plus de cela, le coin à figures met en regard un aspect antique de la langue avec une culture contemporaine pour que les élèves s'investissent et soient curieux grâce à un genre musical qu'ils apprécient et notamment pour les élèves en difficulté ou

n'ayant pas d'attraits spontanés avec la discipline du français. Néanmoins, cette question peut aussi appeler l'aspect concret du coin à figures, il est entièrement manuscrit, et ce fait peut aussi entrer en compte dans le fait d'apprécier ou non cette section du classeur.

Par la suite, les élèves devront répondre à cette question : « selon-vous, pourquoi avons-nous travaillé les figures de style en lien avec le rap ? ». Au début de l'année scolaire, j'avais expliqué aux élèves l'importance de mettre en regard ces deux contextualisations et le fait que les figures n'étaient pas réservées aux textes académiques, ni au vase clos de la salle de classe. Les figures vivent. Maintenant, c'était une parole magistrale pour introduire le coin à figures mais est-ce que les élèves l'ont comprise, perçue ? J'ai aussi pris soin de conserver une formulation qui laisse entendre la liberté des élèves à écrire ce qu'ils pensent, sans limite. Cette question appelle une rédaction, même brève, et donc une argumentation, il sera alors, intéressant de savoir comment la classe prend de recul sur sa pratique pour l'expliquer et la mettre par écrit.

Enfin, la dernière consigne « sur une échelle de 1 à 5 (1 étant le niveau le plus faible), à combien vous estimez-vous à l'aise face à l'analyse des figures de style dans un texte ? ». J'observerai à travers les réponses des élèves deux faits importants. Le premier est la confiance que possède les élèves à l'intérieur de la discipline, je pourrai notamment comparer leur réponse avec leur résultat pour observer si leur vision est correcte ou déformée. Le second point à noter se fera en fonction des réponses obtenues. Si la majorité des élèves se sentent à l'aise avec l'analyse, cela pourra être vu comme une source de satisfaction dans la finalité du coin à figure de style qui pourra alors être perçu comme un outil d'apprentissage rassurant et concret pour la mémorisation des effets de style. À l'inverse, si la majorité des réponses sont négatives, cela me servira de constat et il faudra alors repenser le coin à figures pour qu'il soit plus utile en tant qu'outil didactique.

En somme, j'aimerais finir l'année par la voix des élèves, tout comme je l'avais débutée. C'est le retour objectif de la classe qui marquera la fin de l'apprentissage des figures de style ayant comme héritier de l'éloquence et de l'écriture par des effets de style : le rap. Le sondage imaginé permettra de mettre un point final évaluatif sur le projet mais aussi d'apporter des observations sur la confiance, l'aisance des élèves face aux figures, source d'angoisse au début de l'année.

ZOÉ TARIS

Pour clore ce mouvement, il était nécessaire de parler d'une continuité de l'apprentissage. L'apprentissage des figures de style par le coin dans le classeur se poursuivra au fil des séquences, de manière à ce que les élèves manipulent et mémorisent les figures régulièrement. En plus de cela, l'apprentissage doit aussi être renforcé par le nouvel enjeu de la classification et par des évaluations ponctuelles qui unissent encore la compétence de l'analyse avec l'apprentissage des effets de style. Enfin, je pense qu'en tant que professeure je ne peux finir mon projet qu'avec le retour de mes élèves qui sont ceux pour qui j'ai imaginé et mené ce projet. S'il est vrai que c'est cette année scolaire qui a été la première avec laquelle je mets en place le coin à figures et l'atelier slam, elle sera aussi l'année qui m'aidera dans ma carrière professionnelle à me projeter dans d'autres niveaux, pour d'autres classes mais aussi dans l'évolution de ce coin à figures, qui aura sûrement différentes facettes au fil des années.

3) Projection vers l'avenir : réfléchir à l'adaptation d'un projet

Être enseignant est souvent signe de répétition : répétition de consignes, de règles orthographiques et parfois de séquences. Pourtant, ce constat n'élide pas le fait que chaque situation de cours est différente et qu'une adaptation des supports et des projets est essentielle. En effet, l'alliance du rap et des figures est un projet qui m'anime et que j'ai eu cœur à partager avec mes élèves. Cependant, je peux réutiliser cette union de tradition et de contemporanéité en la repensant. Les individualités des élèves changent, tout comme leurs besoins didactiques et pédagogiques, et c'est au projet d'être remanié pour répondre aux problématiques posées. C'est dans cette optique qu'il faudra réussir à envisager le coin à figures pour d'autres niveaux et parfois y renoncer. Enfin le coin à figures est une porte ouverte vers d'autres projets qui appellent tous les champs des possibles des figures au-delà de la discipline du français.

a) Envisager de remanier le projet d'apprentissage

Le coin à figures de style est le premier scénario didactique et pédagogique que j'ai mené pour allier les procédés stylistiques et la richesse de la culture populaire et, si l'atelier slam présente des connaissances acquises des élèves et donc une certaine réussite, il ne s'agit que d'un projet qui peut évoluer, se peaufiner, s'améliorer.

D'abord, la question du support peut être un aspect à remanier dans les prochaines années d'enseignement. Plusieurs formats de coin à figures peuvent s'envisager. L'idée d'un tableau distribué au début de l'année avec des entrées vides comme « figures », « construction », « exemple littéraire », « exemple populaire » et « exemple populaire », à compléter au fil des analyses littéraires faites en classe et lors d'un moment d'autonomie pour la contextualisation personnelle. De cette manière le coin à figures resterait un outil manipulé de manière régulière et reprenant les trois exemples favorisant l'enjeu de mémorisation. De plus, ce tableau pourrait également faire apparaître une classification grâce à code de couleur élaboré en classe entière, lors d'un moment en fin d'année. Par cette configuration, le coin à figures conserverait ses caractéristiques initiales. En termes de support, un répertoire à figures peut également s'entendre comme l'évolution du coin à figures. En effet, ce dernier était pratique puisque les élèves avaient un classeur pour le cours de français, mais il n'est pas impossible qu'un jour une classe fonctionnera avec un cahier et dans ce cas une section coin à figures ne sera pas simple à mettre en place. Le répertoire, de petit format, demandé préalablement aux familles, pourrait s'emporter facilement dans le cartable des élèves sans ajouter trop de poids. Ce format suggérerait une prise de note manuscrite, qui s'organiserait alors par ordre alphabétique. En plus de cela, il faudrait faire entendre tôt aux élèves qu'ils pourraient conserver et continuer de compléter ce répertoire dans les niveaux à venir. L'idée du répertoire a aussi pour avantage de faire manipuler aux élèves l'ordre alphabétique, une compétence évaluée dans le cycle 3 mais qui, parfois, n'est pas toujours bien acquise notamment pour les élèves en difficulté de lecture ou possédant des troubles « dys ».

Par la suite, je peux aussi imaginer de remanier le coin à figures dans son fond plus que dans forme. La musique rap la culture populaire est un art qui permet d'exposer le fait que les figures, héritières d'une culture antique, sont omniprésentes même dans un genre qui représente l'extrême contemporanéité. Cependant, il serait intéressant de mener le coin à figures, toujours dans l'optique de montrer la survivance des figures, par un autre art comme la publicité. Les élèves ont,

généralement, la culture de la télévision, donc, une appropriation populaire sera également mise en regard avec une analyse littéraire. Pour illustrer la connaissance du domaine télévisuel, notons, par exemple la personnification « la vache qui rit » utilisée dans un slogan pour une marque de fromage, que certains élèves ont choisi comme exemple personnel lors de notre année scolaire. Les slogans sont une source d'analyse des figures, mais la publicité interpelle aussi le sens de la vue, par les affiches et les vidéos. L'utilisation de l'image, particulièrement en publicité, a deux enjeux : d'une part elle sert à un but premier commun convaincre d'acheter et de consommer, c'est la visée pragmatique ; d'autre part, l'image publicitaire use des figures, notamment de l'hyperbole, pour créer une *captatio* des téléspectateurs, c'est ici une visée plus esthétique. Le coin à figures peut se penser à travers le prisme de la publicité orale et visuelle. Dans ce cas et de manière pratique, certaines figures disposeront de trois exemples écrits et, lorsque cela est pertinent, des photocopies d'affiches publicitaires seront distribuées et collées en guise d'exemple populaire. L'intérêt de travailler également sur des affiches est de faire entendre aux élèves que les figures ne sont pas des procédés figés dans l'écrit, elles concernent trois champs de compétence : l'écriture, l'oralité et le visuel.

Pour finir, ma dernière idée pour remanier le coin à figures est d'introduire un rituel de brefs exposés oraux lors du retour des exemples personnels. Dans cette optique, au lieu de faire un retour en classe entière où les élèves volontaires lisent l'exemple personnel qu'ils ont choisi, un élève présentera à l'oral un travail plus bref mais précis. Cet oral pourrait être l'objet d'une notation sur trois ou cinq points, pour valoriser l'élève qui s'est investi, et à contrario sanctionner un travail fait à la légère. Dans cet oral, il pourra être demandé à l'élève de trouver une citation illustrant une figure demandée, qu'il peut trouver dans un contexte littéraire ou populaire (rap, publicité ou discours par exemple), mais en l'illustrant également. Cela peut se faire par un dessin de l'élève, par une affiche publicitaire ou par le passage de la chanson choisie. De cette manière, le coin à figures serait ancré davantage dans la ritualisation et il serait plus large dans le choix du dernier exemple. De plus, le souhait d'illustrer la figure, répondrait à un objectif de l'oral, soit savoir présenter un support et construire de manière organisée une prise de parole, et en plus de cela l'illustration visuelle (si c'est elle qui est choisie) permettra d'observer si l'élève a réellement compris le fonctionnement de la figure. Il serait aussi pertinent d'observer quel type d'illustration l'élève choisira, car certaines figures se prêtent davantage à une contextualisation auditive (l'allitération, l'anaphore, l'assonance) alors que d'autres sont propices à une démonstration visuelle (l'antithèse, l'hyperbole, l'allégorie).

Le coin à figures peut alors être repensé sous le prisme de différents aspects de sa conception tout en conservant l'objectif principal du projet : faire entendre l'omniprésence des figures.. Cette réflexion montre qu'un même projet peut se multiplier et avoir différentes facettes selon ce que nous voulons mettre en avant, ou travailler. Cependant, un enseignement même repensé se construit pour une classe, un niveau, donc, est-ce que le coin à figures peut être adapté à toutes les classes ? Quel réaménagement du coin à figures apporter pour quel niveau du secondaire ?

b) Se projeter vers l'enseignement à d'autres niveaux de classe

Les figures sont implicitement omniprésentes dans les programmes de français, comme précédemment évoqué, mais cela ne signifie pas que le projet du coin à figures peut être enseigné de la même manière, et avec les mêmes objectifs que dans la mise en pratique avec mes quatrièmes. Expliquer les figures à d'autres niveaux de classe, cela implique de repenser un corpus en fonction des besoins des élèves, mais aussi de mettre en regard l'apprentissage des figures avec les échéances proches de ce niveau. C'est alors toute une organisation pédagogique qui se reconstruit lorsque les classes diffèrent et il est important d'anticiper diverses versions d'un même projet dans cette optique.

En premier lieu, je ne pense pas qu'un enseignement transversal portant sur les figures de style serait adapté à la classe de sixième. En effet, dans la dernière classe du cycle trois, peu de figures semblent s'envisager : la comparaison, la métaphore et la répétition. De ce fait, des séances ponctuelles ou des moments consacrés à ces effets de style peuvent suffire pour ne pas submerger les élèves de ces connaissances et pouvoir concentrer une plus grande partie de l'année à la compréhension de texte, la lecture fluide et expressive et enfin les notions grammaticales propre à la classe de sixième. Cependant, dès la classe de cinquième, un coin à figures pourrait être pensé. Le corpus de figures étudiées serait moins important que celui fait pour la classe de quatrième et pourrait faire entendre la comparaison, la métaphore, la répétition, l'hyperbole, en priorité, selon le niveau général de la classe la personnification pourra être envisagée. Le corpus serait alors plus restreint mais c'est la cinquième et la première classe du cycle quatre, les savoirs perçus seront donc révisés dans les classes suivantes et consolidés. Avec un corpus hypothétique plus restreint, le coin à figures pourrait être fait avec plus de temps abordé à chaque effet de style

plus long. Dans cette optique, je pense que je conserverais l'aspect manuscrit de ce projet, pour que les élèves s'entraînent à l'écriture un enjeu primordial dans les premières classes du collège. De plus, j'envisagerais le coin à figures mettant en regard les effets de style et la publicité, le rap étant peut-être un genre musical moins écouté dans ce niveau, et je mettrais en place le rituel oral détaillé dans le mouvement précédant, qui inciterait l'élève à préparer une prise de parole continue devant la classe et à travailler l'illustration de la figure. De cette manière les figures seraient abordées par une définition, le détail de son fonctionnement par un schéma, trois exemples et un oral par élève. Cela serait réellement un travail approfondi fait dans l'objectif de faire entrer les élèves en classe de quatrième avec des savoirs solides à propos des figures. En cinquième je n'aborderais pas la classification, le principe des fonctionnements me paraît complexe pour de si jeunes élèves, l'accent sera mis sur le repérage des figures dans les analyses textuelles.

Ensuite, le coin à figures peut être intéressant à mener en classe de troisième pour deux aspects, d'abord, le corpus à travailler sera complet et d'autre part, l'analyse des procédés stylistiques seront utiles pour le DNB qui appelle des capacités de compréhension textuelle et, si les figures de style ne sont pas comprises, l'accès au texte est difficile, ainsi que des questions d'analyse pouvant directement porter sur les effets de style. De plus, dans la structure de l'épreuve de français lors du DNB, une partie rédaction est présente avec au choix un sujet d'imagination ou un sujet de réflexion. La pratique, la manipulation des figures de style peut alors également être investie dans cet exercice. Pour la classe de troisième, il faut penser le coin à figures comme un outil qui sera complet pour la période des révisions du DNB. De ce fait, un support photocopié sera plus rapide à compléter. Je distribuerais donc un tableau vide à compléter au fil des séquences. Je conserverais la relation entre les figures et le rap ainsi qu'une triple contextualisation des effets de style. Enfin, j'aborderais la classification des figures également par le biais d'un code couleur dans le tableau complété. Outre le support du coin à figures, le corpus serait également différent de celui que j'ai construit pour la classe de quatrième, il ferait notamment apparaître en plus la métonymie, l'ironie, l'antiphrase, l'allégorie, l'énumération, la gradation, la litote et enfin l'euphémisme. La manipulation et l'analyse seront les objectifs principaux pour ce travail, tout comme pour la quatrième, mais les modalités seront, elles, différentes. En effet, les évaluations pourront être pensées avec des exercices types brevet tant dans les questions de compréhensions de texte que dans le sujet d'imagination. Les exercices pourront être faits dans un premier temps avec l'outil de coin à figures à disposition puis, au fur et à mesure de l'année, c'est la mémorisation des notions qui sera observée. Le lien entre le rap et les figures serait maintenu,

toujours dans l'optique d'une appropriation par les élèves de ce projet, et d'une mémorisation plus rapide de ces dernières.

Enfin, la projection vers d'autres niveaux peut s'étendre plus loin que les quatre années de collège. Effectivement, l'enseignement des figures au lycée est essentiel notamment pour la classe de seconde. En termes de support, le format du tableau distribué en début d'année semble être le plus pratique pour cette classe. Ensuite, je pense qu'il faudrait mettre en valeur l'aspect oral des figures de style, en plus de l'écrit. C'est pourquoi ce coin à figures pourrait présenter un exemple issu de texte littéraire et un exemple extrait de discours politiques. L'exemple personnel pourrait lui être une invention des élèves, soit une manière de pratiquer les effets de style plus qu'un exercice de recherche. L'étude de discours se ferait à travers l'écoute et l'intention du locuteur, (que veut-il faire entendre ? Quel combat défend-il ?). Cela permettrait de repérer la figure, d'analyser sa construction, son fonctionnement, mais aussi son intention de manière contextualisée. Je pense que le travail des discours serait plus pertinent que le rap pour le niveau seconde, dans l'objectif de l'épreuve du grand oral qu'ils devront passer en classe de première. Lors de cet exercice, c'est l'*ethos* du participant, soit sa manière de parler, son positionnement corporel, son attitude, qui mettra en valeur son propos. Alors le coin à figures, par l'écoute de discours célèbres, peut aider la représentation mentale des élèves de ce qu'est une prise de parole expressive, et de la manière dont elle devient persuasive (grâce à certaines figures par exemple). Une évaluation de cette idée de projet transversal pourrait être l'écriture d'un discours engagé, avec l'attente d'un certain nombre de figures de style, lors d'une séquence entrant dans l'entrée « la littérature d'idées et la presse du XIX^{ème} au XXI^{ème} siècle²⁴³ ». En plus de cela, les épreuves du baccalauréat de français font apparaître des exercices dans lesquels les figures de style doivent être maîtrisées pour atteindre l'objectif attendu soit « [l'] aptitude à lire, à analyser et à interpréter des textes littéraires²⁴⁴ », comme la dissertation, le commentaire de texte et l'analyse linéaire, pour ce qui est de l'épreuve orale.

²⁴³ Eduscol, arrêté du 17-1-2019 publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019, modifié par arrêté du 10-4-2020 publié au BO n°18 du 30 avril 2020, « Programme et ressource en français en GT »

<https://eduscol.education.fr/1712/programmes-et-ressources-en-francais-voie-gt>, [consulté le 22 avril 2021]

²⁴⁴ Eduscol, bulletin officiel spécial numéro 7 du 30 Juillet 2020, « Épreuves anticipées obligatoires et à l'épreuve orale de contrôle de français à compter de la session 2021 »

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special7/MENE2019312N.htm>, [consulté le 22 avril 2020]

Ainsi, le coin à figures, l'étude des effets de style peut se prévoir de la première classe du collège jusqu'au lycée. Les besoins diffèrent selon les niveaux, et il est alors essentiel d'adapter le projet pédagogique pour qu'il soit d'une utilité directe avec les objectifs et les compétences à atteindre pour les élèves. Selon les classes et le temps que le professeur peut consacrer à cette étude, le coin à figures peut varier et faire apparaître le rôle des figures pour la publicité illustrée ou les discours. Les arts appelés pour les différentes classes doivent aussi répondre au programme de ces dernières. Il est d'ailleurs intéressant que notre démarche vise à mettre en regard un aspect hérité de la littérature avec un domaine dans lequel les figures vivent, existent, et cela peut aussi se montrer concrètement aux élèves grâce à des projets interdisciplinaires. Faire intervenir deux matières au sein d'un même cours, d'un même scénario pédagogique, c'est aussi montrer que les notions apprises dans une matière ne se figent pas, ne s'arrêtent pas aux limites d'une salle de cours. En suivant ce raisonnement, une question peut se poser : comment le coin à figures, un projet portant en son sein de multiples compétences liées à la discipline du français, peut-il être la genèse de diverses démarches interdisciplinaires, et nourrir alors d'autres enjeux ?

c) Penser les figures et le rap vers des projets interdisciplinaires

La force des figures de style, c'est ce que j'ai essayé de faire entendre aux élèves, c'est qu'elles font partie de notre quotidien, nous écrivons et parlons, consciemment ou inconsciemment grâce aux effets de style. Dans l'univers scolaire, cette force peut se traduire par un travail interdisciplinaire. Lier les disciplines est aussi une démarche pédagogique pertinente car cela permet d'illustrer l'utilité d'une notion en général, les figures ne sont pas uniquement intéressantes dans les textes littéraires, ou dans la discipline du français. Le projet mené avec ma classe de quatrième faisait d'ores et déjà entendre une volonté d'interdisciplinarité, mais toutes les activités étaient menées en classe de français, et j'étais la seule professeure à être directement avec les élèves. Or, ce projet aurait encore plus d'effets dans le message qu'il veut véhiculer, avec une diversité de matières, d'objectifs et de voix pour le faire entendre.

Dans la continuité du projet déjà pratiqué cette année, je peux envisager une activité davantage axée sur le dialogue entre le français et l'éducation musicale. Je l'ai évoqué précédemment : l'atelier slam répond à plusieurs entrées du programme de musique. Il serait alors judicieux d'apporter un réel travail autour du chant slam. Dans l'optique d'un projet

interdisciplinaire le professeur d'éducation musicale travaillerait également avec la classe une ou plusieurs musiques de rap répondant à son programme. Par la suite, en cours de français, il y aurait toujours un travail sur la chanson de Grand Corps Malade « Roméo kiffe Juliette²⁴⁵ », et un projet d'écriture, mais dans cette version l'oralité serait travaillée avec le professeur de musique. Lors de cette mise en voix, les élèves travailleraient les rythmes, qui sont importants pour faire entendre les figures, la diction lors de figures mettant en relief des répétitions de phonèmes mais aussi une tonalité sombre, qui fait écho au style du slam. Travailler la mise en voix est une manière de réinvestir la notion d'*ethos*, tout en faisant comprendre aux élèves qu'à l'oral les figures doivent être sublimées par la mise en voix. Cela pourrait être aussi un moyen de travailler davantage les figures de construction, qui vont de pair avec un rythme singulier, et d'investir ou de réinvestir des connaissances sur la versification, un domaine qui se fonde sur la rythmique et la perspective de l'oralité. En plus de cela, je pense que ce projet pourrait appeler, dans un troisième temps, la discipline de l'éducation physique et sportive. Effectivement, les figures, le slam font apparaître les disciplines de l'écriture et de l'oralité mais la compréhension des effets des figures sur les récepteurs (lecteurs, spectateurs) peut aussi se réfléchir par le corps. Après avoir écrit et mis en voix leur texte, en ayant alors construit des figures et pensé une histoire, les élèves pourraient concevoir une chorégraphie pour mettre en lien les figures par l'expression muette des mouvements. Ce projet s'inscrit précisément dans une compétence de cette discipline, le domaine « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique²⁴⁶ ». De cette manière une antithèse peut se transformer en des courses opposées et un parallélisme de construction en des mouvements symétriques. La danse pourra alors faire réfléchir les élèves sur les caractéristiques de construction des figures et sur la question de faire comprendre un texte sans l'usage des mots, la force interprétative du corps. Cependant, pour mener ce projet triplement interdisciplinaire, il faudrait alors une grande organisation au niveau de la coordination des séquences entre les cours de français, d'éducation musicale et d'éducation physique et sportive.

Ensuite, un projet interdisciplinaire traitant des figures et de l'art pourrait également s'envisager notamment pour la classe de cinquième. En effet, si l'on imagine le coin à figures de style en relation avec la publicité et l'illustration, une activité en collaboration avec l'éducation

²⁴⁵ Grand Corps Malade, *Op. Cit.*

²⁴⁶ Eduscol, Ressource d'accompagnement du programme d'éducation physique et sportive au cycle 4, mis à jour en novembre 2020, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/CA_4/97/0/RA16_C4_EPS_contri_champs_EPS_N.D_575970.pdf, [consulté le 22 avril 2021]

artistique serait intéressante. Dans cette optique, j'envisagerais de pratiquer en classe un coin à figures en mettant en parallèle les effets de style et la publicité et en guise d'atelier évaluatif, les élèves devront élaborer une affiche publicitaire ainsi qu'un slogan. L'écriture du slogan et l'élaboration de l'affiche pourront se faire dans une même salle et en plusieurs séances. De cette manière, les deux professeurs seront présents et pourront réfléchir aux idées des élèves. Le slogan est un exercice complexe car il se focalise généralement sur une figure de style, mais l'univers de la publicité impose fortement de réfléchir à l'effet de la figure sur la cible souhaitée. Est-ce que le but est de dénoncer ? Inciter à consommer ? Faire rire pour faire consommer ? Selon la réponse à ses questions, le choix de la figure centrale sera essentiel. L'affiche, quant à elle, permettra d'offrir une dimension visuelle aux figures de style, ce qui pourra aider les élèves mémorisant davantage par la mémoire kinesthésique ou visuelle. De plus, le professeur d'arts plastiques pourrait en amont de l'atelier évaluatif travailler sur la publicité dans le cadre d'une séance histoire de l'art. De cette manière et à travers ce projet, un slogan construit grâce à une énumération pourra faire apparaître une affiche d'inspiration Campbell's soup Cans²⁴⁷, cette œuvre d'art réalisée par Andy Warhol qui présente trente-deux boîtes de soupe identiques grâce à la technique innovante de la sérigraphie. La méthode utilisée permet d'accumuler, d'accroître le nombre de dessins sur une même toile tout comme l'énumération peut permettre de cumuler les détails descriptifs et d'amplifier une phrase. Ce projet impliquera là aussi des contraintes matérielles d'emploi du temps, de salle, et de progression de séquence, mais il répondrait à des compétences observées et évaluées dans la discipline des arts plastiques. Cette idée de projet répond notamment à un domaine du programme de cette matière, soit « Choisir, mobiliser et adapter des langages et des moyens plastiques variés en fonction de leurs effets dans une intention artistique en restant attentif à l'inattendu²⁴⁸ ». Dans cette compétence, l'objectif « [d']adapter des langages²⁴⁹ » et donc la prise en compte des « effets » que cela suppose font écho à cet autre projet de mise en œuvre du coin à figures.

Enfin, pour se tourner cette fois vers la classe de seconde au lycée, j'ai pensé à un projet interdisciplinaire alliant la discipline du français avec l'éducation morale et civique. Dans cette version, le coin à figures serait envisagé avec un travail sur les discours, comme ce qui a été

²⁴⁷ Voir annexes VI. a

²⁴⁸ Eduscol, Tableau des compétences travaillées en arts plastiques aux cycles 2.3 et 4, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/70/7/28_RA_C4_AP_Tableaux_comp_567707.pdf, [consulté le 22 avril 2021]

²⁴⁹ *Ibid.*

précédemment décrit. À la suite du travail de repérage, d'analyse et de contextualisation par trois exemples des figures, des séances autour de l'écriture d'un discours seraient faites. En amont, une séance sur la rhétorique antique pourrait être envisagée, pour faire comprendre que la genèse des figures naît par l'oralité. La construction du discours se ferait en plusieurs temps. D'abord, il faudrait qu'en cours d'éducation morale et civique (EMC) les élèves choisissent une idée à défendre pour convaincre et/ou persuader l'auditoire, cela serait leur thèse. Cette activité se ferait dans une séance d'EMC se fondant sur l'axe « garantir les libertés, étendre les libertés : les libertés en débat²⁵¹ », et plus précisément sur la notion de « l'engagement et [de] ses modalités²⁵² ». L'intérêt de ce projet interdisciplinaire est multiple. Dans un premier temps, il y a la manipulation des figures par l'écriture : il faudra penser à construire correctement l'effet de style mais aussi au fait qu'il doit porter une idée, et une visée argumentative. Dans un deuxième temps, il y a la mise en voix des figures mais plus encore la mise en présence : penser un discours, c'est réfléchir à son expressivité (comment mettre en valeur le texte par la voix ?) et à la posture de son corps (comment se détacher de la posture de l'élève ? Comment agir en orateur, en défenseur de liberté ?). Dans un dernier temps, cette activité alliant figures et discours serait un exercice de mise en pratique de la prise de parole expressive face à la classe, ce qui peut être perçu comme un entraînement à l'épreuve du baccalauréat du grand oral.

Le projet initial du coin à figures peut se réinventer et se démultiplier par des séances interdisciplinaires. Les figures de style sont un pan de la langue française qui appelle tous les arts, de l'expression du corps à l'art oratoire en passant par la dimension visuelle. Le champ des possibles, lorsqu'il s'agit de l'enseignement des figures de style, est pluriel et large, tout comme les domaines faisant vivre ces effets de style.

Pour conclure ce mouvement, je peux affirmer que le projet des figures de style est un enseignement d'avenir, ou du moins que je peux envisager sur le long terme avec d'autres formats, d'autres classes, grâce à une collaboration plus assumée entre les disciplines et qui servirait tous les domaines impliqués. Réinventer un projet, c'est continuer de le penser, de l'adapter, mais toujours pour servir les mêmes objectifs principaux : comprendre, mémoriser et manipuler à bon

²⁵¹ Eduscol, « Programme d'enseignement moral et civique de seconde générale et technologique », https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/90/0/spe572_annexe1_1062900.pdf, [consulté le 22 avril 2021]

²⁵² Ibid.

ZOÉ TARIS

escient les figures de style, tout en appelant la culture de l'élève pour favoriser une appropriation et une activité dans l'élaboration du savoir.

CONCLUSION

Mon ambition à travers le projet liant les figures de style et le rap était de faire entendre aux élèves la survivance de cet aspect de la langue dans leur culture populaire et de favoriser la mémorisation, l'appropriation et la manipulation des effets de style. D'un point de vue pédagogique, l'objectif se rapportait de ce fait à la maîtrise et à l'entendement des figures de style en analyse de texte mais aussi dans un contexte d'écriture. Enfin, mon projet avait également pour enjeu de faire prendre conscience aux élèves de la richesse de leurs savoirs populaires, musicaux, et de légitimer cette culture dans l'enceinte du monde de la classe.

Avec la réflexion menée, j'ai répondu aux questions initiales qui débutaient ce mémoire. D'abord, à la première interrogation – de quelle manière les figures de style peuvent-elles s'allier au rap pour qu'elles puissent être comprises et manipulées par une classe de quatrième - j'ai apporté la solution du coin à figures qui favorise un apprentissage ritualisé, et donc régulier, au fil des séquences. Par ce projet de classe, la compréhension et la mémorisation des élèves sont exercées notamment grâce à la triple contextualisation qui a été mise en place, celle faisant apparaître un exemple littéraire, un exemple issu du rap et enfin un exemple recherché de manière autonome par les élèves. En plus de cela, c'est grâce à un travail collaboratif et interdisciplinaire autour du slam que l'appropriation des figures a pu se faire, et s'ancrer sur les papiers et prendre vie à travers la mise en voix des élèves.

Par la suite, ce projet a aussi permis de répondre à la question du « comment », par deux fois. Il fallait dans un premier temps penser à la manière dont la culture populaire pouvait être le révélateur d'un savoir rhétorique antique, et c'est ici la richesse du corpus populaire qui souligne cet aspect. Le style, les textes, et concrètement les exemples choisis et trouvés dans le coin à figures ont illustré des effets de style antique dans des proses contemporaines de rap. Enfin, notre étude s'intéressait à la manière dont le projet pouvait favoriser l'apprentissage des figures pour les élèves. L'observation de l'engouement de classe à travers les différentes activités et les bons résultats obtenus attestent l'intérêt de la musique dans cet enseignement. L'attrait pour le rap et la curiosité de laisser une place à ce genre dans le cours de français ont aussi joué un rôle dans l'efficacité de ce scénario didactique et pédagogique.

ZOÉ TARIS

Mettre le rap au cœur d'un projet transversal sur les figures de style a réellement été une source de plaisir à mener avec ma classe et voir se construire un échange de culture entre eux et moi m'a permis de travailler avec les élèves et pas simplement pour eux. Ce projet a été porteur de satisfactions mais il a également été le sujet de difficultés qui m'ont appris à peaufiner des gestes professionnels et des réflexions didactiques. Le coin à figures est une première version qui peut être questionnée, repensée, réinventée pour demain et c'est aussi la force d'étudier cet aspect de la langue : les figures vivent et se rencontrent dans tout art.

Je garde toujours à l'esprit l'importance des figures dans l'analyse textuelle mais pas seulement, les figures servent au quotidien dans la construction d'interactions sociales, dans l'expression et la compréhension de l'humour par exemple. En partant de ce postulat, la réflexion sur le coin à figures peut s'ouvrir vers des horizons qui dépassent la salle de classe « traditionnelle ». En effet, mêler un art populaire à cet aspect antique de la discipline pourrait être un moyen, une entrée pour faire entendre ce point complexe des textes et du langage en général à des apprenants allophones. Effectivement, la musique, la peinture et toutes les disciplines qui pourraient solliciter différents types de mémoire et des langages universels – comme la musique par la mélodie notamment - seraient pertinentes pour visualiser d'une manière autre et favoriser la compréhension des effets de style. Les figures de style, aussi complexes soient-elles, peuvent s'expliquer à tous publics, c'est la force de leur omniprésence dans notre quotidien.

bibliographie

Œuvres littéraires

Corneille, *Le Cid*, 1637

Guy Maupassant, *Bel-Ami*, 1884

Guy de Maupassant, *La main d'écorché*, 1875

Labé Louise, Sonnet VIII, *Sonnets*, 1555

Marivaux, *Le jeu de l'Amour et du hasard*, Belin, Gallimard, Paris, coll. Classico lycée, 2011

Racine, *Andromaque*, 1667

Racine, *Phèdre*, 1677

Zola Émile, « J'accuse... ! », *l'Aurore* n°87, 13 Janvier 1898

Zola Émile, *Une page d'amour*, 1879

Œuvres disciplinaires

Bacry Patrick, *Les Figures de style*, Paris, Belin, 1992

Begag Azouz, « Trafic de mots en banlieue : de « nique ta mère » au « plait-il ? », *Migrants-Formation*, n° 10, Mars 1997

Charvet Marin, *Une histoire de l'engagement dans le rap en France : positionnements artistiques, thématiques sociopolitiques et représentations publiques du rap en France (1990-2008)*, Histoire, 2016 [ffdumas-01375891f]

Chesneau-Dumarsais César, *Traité des tropes*, I, 4, réédition Flammarion, Paris, 1973

Dupriez Bernard, *Gradus. Les procédés littéraires (dictionnaire)*, Paris, coll. 1018, 1984

Fontanier Pierre, *Les Figures du discours*, Flammarion, Paris, coll. « science de l'homme », 1968

Genette Gérard, *Figures III*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1972

Howatson Margaret C., *Dictionnaire de l'Antiquité : mythologie, littérature, civilisation*, Robert Laffont, Paris, coll. « Bouquins », 1993

Labourie Manon, *Le rap comme poétique du langage ordinaire*, Philosophie, 2017 [ffdumas-01706805]

Mohr Stéphane, *Exploiter des textes de rap en didactique du FLE et du FLS : perspectives et possibilités d'exploitation*, Linguistique, 2010 [ffdumas-00585099ff]

Pellat Jean-Christophe, Fonvielle Stéphanie, *Le Grevisse de l'enseignant*, Magnard, Paris, 2018

Pernot Laurent, *La Rhétorique dans l'Antiquité*, Le Livre de poche, Paris, coll. « Référence », 2000

Ricalens-Pourchot Nicole, *Dictionnaire des figures de style*, Paris, Armand Colin, 2019 [2^e ed]

Ricalens-Pourchot Nicole, *Lexique des figures de style*, Armand Colin, coll. « 128 », Paris, 2019 [2^e éd.]

Zumthor Paul, *Le Masque et la Lumière, la poétique des grands rhétoriciens*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1972

Œuvres didactiques

- Dir. Abensour Corinne, *français 6^e*, Paris, Le Robert, coll. *Passeur de textes*, 2016
- Dir. Adrien David, *Français 2nd*, Paris, Nathan, coll. *L'esprit et la lettre*, 2019
- Dir. Bacik Eric et Musset Marie, *Français manuel de cycle*, Paris, coll. *Hachette éducation*, 2016
- Dir. Ballanfat Evelyne, *Français 5^{ème}*, Paris, Magnard, coll. *Jardin des lettres*, 2016
- Dir. Bellissime Marion, *Français 5^e*, Lelivrescolaire, 2016
- Dir. Bellissime Marion, *Français 3^e*, Lyon, Lelivrescolaire, 2016
- Chantal Bernard et Françoise Carrier, *Fleurs d'encre français 6^e*, Paris, coll. *Hachette éducation*, 2016
- Dir. Potelet Hélène, *Français 4^e*, Paris, Hatier, coll. *Les mots voyageurs*, 2007

SITOGRAPHIE

Ressources disciplinaires

- Académie de Créteil, « Les figures de style », Céline Dunoyer, <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article66>
- Académie de Poitiers, « Fiche brevet n° 22 les figures (ou procédés) de style », Stéphanie Rome, http://etab.ac-poitiers.fr/coll-missy-la-rochelle/sites/coll-missy-le-07-fla-rochelle/IMG/pdf/FB_22_figures_de_style.pdf
- Biagioli Nicole, « Les figures au collège : un objet didactique complexe », *Pratiques*, [en ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/2570> ; DOI : 10.4000/pratiques.2570
- Bury Emmanuel, « De la rhétorique classique au classicisme rhétoricisé : les leçons américaines (1950-1980) », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2007/2 (Vol. 107), URL : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2007-2-page-331.htm>,
- Centre National de la Musique, URL : <https://www.irma.asso.fr/>
- Diallo David, « musique rap et rhétorique de l'excès », Université de Bordeaux, <https://ojs.parisnanterre.fr/index.php/latelier/article/view/339/html>
- Dictionnaire des francophones, <https://www.dictionnairedesfrancophones.org/form/ambiancer>
- Dictionnaire *Le Robert* en ligne, <https://dictionnaire.lerobert.com>
- Gaudin-Bordes Lucile et Salvan Geneviève, « Étudier les figures en contexte : Quels enjeux ? », *Pratiques [en ligne]*, 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 Octobre 2015, URL : <https://journals.openedition.org/pratique/2388> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2388>
- Ghio Maria, « Le rap français. Désirs et effets d'inscription littéraire », *Littératures*. Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III, 2012, thèse soutenue le 12 octobre 2012
- Littré, <https://www.littré.org>

Textes officiels

Eduscol, « Développer sa mémoire, technique de mémorisation séquence 1/4 »,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Accompagnement_personnalise/97/3/LyceesGT_Ressource_AP_Developper-memoire-technique-memorisation_sequence1_215973.pdf

Eduscol, « Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture »

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf

Eduscol, « Épreuves anticipées obligatoires et à l'épreuve orale de contrôle de français à compter de la session 2021 » bulletin officiel spécial numéro 7 du 30 Juillet 2020,

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special7/MENE2019312N.htm>

Eduscol, « Programme de français de seconde générale et technologique », arrêté du 17-1-2019 publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019, modifié par arrêté du 10-4-2020 publié au BO n° 18 du 30 avril 2020,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf

Eduscol, « Programme d'enseignement moral et civique de seconde générale et technologique »,

https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/90/0/spe572_annexe1_1062900.pdf

Eduscol, « Programme et ressource en français en GT », arrêté du 17-1-2019 publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019, modifié par arrêté du 10-4-2020 publié au BO n° 18 du 30 avril 2020,

<https://eduscol.education.fr/1712/programmes-et-ressources-en-francais-voie-gt>

Eduscol, « Ressource d'accompagnement du programme d'éducation physique et sportive au cycle 4 », mis à jour en novembre 2020,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/CA_4/97/0/RA16_C4_EPS_contri_champs_EPS_N.D_575970.pdf

Eduscol, « Ressource d'accompagnement du programme de français : pour une culture littéraire et artistique au cycle 4 », mis à jour en Janvier 2021 <https://eduscol.education.fr/2080/francais-cycle-4-pour-une-culture-litteraire-et-artistique>

Eduscol, « Tableau des compétences travaillées en arts plastiques aux cycles 2.3 et 4 »,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques/70/7/28_RA_C4_AP_Tableaux_comp_567707.pdf

Eduscol, « Une approche de l'éducation musicale par compétences », mis à jour en décembre 2020,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/23/3/3_RA_C4_EM_Approche-par-competences_DM_570233.pdf

Eduscol « 6^{ème} français attendus de fin d'année »,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/74/1/11-Francais-6e-attendus-eduscol_1114741.pdf

Eduscol, « 5^{ème} français attendus de fin d'année »,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/74/3/13-Francais-5e-attendus-eduscol_1114743.pdf

Eduscol, « 4^{ème} français attendus de fin d'année »,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/74/5/15-Francais-4e-attendus-eduscol_1114745.pdf

Eduscol, « 3^{ème} français attendus de fin d'année »,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/74/7/17-Francais-3e-attendus-eduscol_1114747.pdf

Autres ressources

Bookcreator, <https://bookcreator.com/>

Youtube, « Squeezie –freestyle du dico (ft. Bigflo et Oli) », <https://www.youtube.com/watch?v=fwKSEnZ7oM>, 2017

DISCOGRAPHIE

Aya Nakamura, « Doudou », album *Nakamura*, 2020

Booba, « Soldat », album *0.9*, 2008

Biwai, « Holà que tal », album *Remontada*, 2018

Diam's, « Marine », album *Ma vie/Mon live*, 2004

Dinos, « Sleen », album *Imany*, 2018

Disiz la peste, « Le rap c mieux », album *Le rap C mieux*, 2013

Grand Corps malade, « J'viens de là », album *Enfant de la ville*, 2008

Grand Corps Malade, « Roméo kiffe Juliette », album *3^{ème} temps*, 2010

Johnny Hallyday, « Que je t'aime », album *Réimpression*, 1976

Keny Arkana, « Élève-toi », album *L'esquisse 2*, 2011

Lacrap, « Dans la mêlée », album *Boombap 2.0*, 2018

Lomepal, « Bécane », album *Flip*, 2017

Lomepal, « Yeux disent », album *Flip*, 2017

Lonepsi, « La collision de nos peaux », album *Sans dire adieu*, 2018

Mc Solaar, « Matière grasse contre matière grise », album *Qui sème le vent récolte le tempo*, 1991

MHD, « Bravo », album *Afro-trap*, 2018

Nekfeu, « Risibles Amours », album *Feu*, 2015

Niska, « Matuidi Charo (PSG) », album *Charo life*, 2015

Orelsan, « Tout va bien », album *La fête est finie*, 2017

PNL, « Tempête », album *Le Monde Chico*, 2015

Renaud, « Marche à l'ombre », album *Marche à l'ombre*, 1980

Sean Paul et J. Balvin « Contra la Pared », album *Contra la Pared (remixes)*, 2019

Slimane, « Paname », album *A bout de rêve*, 2016

Suprême NTM, « laisse pas trainer ton fils », album *Suprême NTM*, 1998

47ter, « Côte Ouest », album *L'adresse*, 2019

TABLE DES ANNEXES

I-	Manuel et figures de style.....	p123
II-	Évaluation diagnostique	p124
III-	Supports de cours.....	p126
IV-	Coins à figures de style.....	p128
V-	Atelier slam : Écrire l'amour impossible.....	p130
VI-	Projection vers l'art	p132

ANNEXES

Annexes I : Manuel et figures de style

- a) Manuel de cycle : Dir. Bacik Eric et Musset Marie, *Français manuel de cycle*, Paris, coll. *Hachette éducation*, 2016

C Les figures de style

Les figures de style sont des expressions qui créent une **image** physique ou mentale dans un texte, qu'il soit poétique ou non.
Les propos sont alors plus expressifs, plus convaincants.

Nom	Définition
Anaphore	Répétition en tête de phrases ou de vers, d'un mot ou groupe de mots. J'irais voir la mer. J'irais voir l'océan.
Comparaison	Rapprochement de termes ou de notions au moyen de liens explicites : comme, tel, semblable à. Légère comme le vent.
Gradation	Suite de mots ou d'idées progressant dans son intensité. Il est petit, minuscule, microscopique.
Hyperbole	Augmentation ou diminution exagérée de la réalité. Il est mort de honte.
Métaphore	Transfert de sens entre mots fondé sur un rapport d'analogie plus ou moins explicite. Le champ des étoiles
Néologisme	Mot inventé. courriel, vlog
Oxymore	Association de termes contradictoires : un clair-obscur.
Personnification	Transfert d'un statut humain à une chose inanimée, un animal ou encore une entité abstraite. La ville me sourit.

AIRE La formation des mots

- b) Manuels de cinquième :

- Dir. Bacik Eric et Musset Marie, *Français manuel de cycle*, Paris, coll. *Hachette éducation*, 2016

Je retiens

- Les **images** montrent la réalité autrement au lecteur et cherchent à l'émuouvoir. On les appelle des **figures de style**.
- La **comparaison** et la **métaphore** établissent une ressemblance (un **point commun**) entre le **comparé** et ce à quoi il est comparé, le **comparant**. S'ils sont reliés par un **outil de comparaison** (*comme, ressembler à, tel...*), il s'agit d'une comparaison. S'il n'y a pas d'outil de comparaison, c'est une métaphore.
- L'**hyperbole** exagère la réalité pour frapper l'imagination.

Pour dire, pour écrire

- L'**hyperbole** est souvent utilisée dans l'épopée : elle souligne la force du héros ou la violence du combat.
- L'auteur peut aussi émerveiller ou faire peur. Quand on lit un texte, il est important de se demander quel est l'effet produit par le ton qui convient.

```

graph TD
    A[Les images] --> B[La ressemblance]
    A --> C[L'exagération]
    B --> D[comparaison]
    B --> E[métaphore]
    D --> F[outil de comparaison]
    E --> G[pas d'outil de comparaison]
    F --> H[faire voir autrement]
    G --> H
    C --> I[hyperbole]
    I --> J[émuouvoir]
    
```

- Dir. Bellissime Marion, *Français 5^e*, Lelivrescolaire, 2016

LEÇON 1

Les figures de style consistent à dire les choses autrement, de manière **plus expressive**. Elles sont très utilisées en littérature, ou dans le domaine de la communication (publicité, discours), mais nous nous en servons aussi naturellement tous les jours quand nous nous exprimons.

Les figures de ressemblance et d'opposition

La comparaison	rapproche un élément d'un autre à l'aide d'un outil de comparaison . <i>Paul (comparé) est doux comme (outil de comparaison) un agneau (comparant).</i>
La métaphore	rapproche un élément d'un autre directement, sans outil de comparaison . <i>Elle écoutait monter cette marée d'hommes.</i> (V. Hugo, <i>Les Misérables</i>) Quand la métaphore se développe sur plusieurs lignes ou vers, on dit qu'elle est « filée ».
La personnification	prête des caractéristiques humaines à un élément inanimé ou un animal. <i>Le crépuscule ami s'endort dans la vallée.</i> (A. de Vigny, « La maison du berger », <i>Les Destinées</i>)
La périphrase	remplace un mot par une expression . <i>Il maîtrise parfaitement la langue de Shakespeare.</i> (= l'anglais)
L'antithèse	rapproche deux éléments opposés pour souligner un contraste. <i>Je vis, je meurs, je me brûle et me noie.</i> (L. Labé)

Les figures d'amplification

L'hyperbole	exagère, amplifie la réalité. <i>Je meurs de soif.</i>
--------------------	--

Les figures de répétition

La répétition	permet de mettre en valeur ce qui est répété ou de donner du rythme. <i>Le héron au long bec emmanché d'un long cou</i> (La Fontaine)
L'anaphore	est une répétition en début de phrase , de proposition ou de vers. Elle permet de mettre en valeur ce qui est répété ou de donner du rythme. <i>Toujours aimer, toujours souffrir, toujours mourir.</i> (Corneille, <i>Suréna</i>)
L'assonance	consiste à répéter un son voyelle . <i>Tout m'afflige et me nuit et conspire à me nuire.</i> (Racine, <i>Phèdre</i>)
L'allitération	consiste à répéter un son consonne . <i>Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur nos têtes.</i> (Racine, <i>Andromaque</i>)

Annexe II : L'évaluation diagnostique

a) Un panel de référence complet : signe d'un intérêt

* Il n'y a pas que de la pop dans ce que tes cites mais c'est un beau panel complet.

4B

Pour en apprendre un peu plus...

1. Quel genre musical écoutez-vous le plus ? Citez des titres musicaux que vous appréciez dans
some you love
ce genre. **Pop** (Colonel Reyel : celui) (Je n'est pas la place de tout mettre)
- Uzi A la Fête - Ninho - Vicky Minos
- Gambi dans l'espace - M. de la R&B
- Markassy : Doucement - Taya N'Y pense plus - Niska - Cardi B
- Westone - En bande organisée - XXX tentation

2. Pourquoi aimez-vous ce genre musical ?
Parce que j'aime bien les paroles, la mélodie.

3. Quel style musical ne vous attire pas ?
Je trouve que c'est entraînant
Metal, rock, jazz

b) Question 2 : « Pourquoi aimez-vous ce genre musical ? »

2. Pourquoi aimez-vous ce genre musical ?
J'aime beaucoup le rap US parce que c'est ambiant et pas comme tout ce qu'écoutent les personnes de mon âge. J'aime bien

2. Pourquoi aimez-vous ce genre musical ?
J'aime ce genre musical car c'est ambiant, ça met la bonne humeur

c) L'intérêt des textes en français

2. Pourquoi aimez-vous ce genre musical ?
C'est calme, j'aime bien les paroles et c'est écrit en français

2. Pourquoi aimez-vous ce genre musical ?
Car les textes sont recherchés et j'aime bien le tempo.

d) Le rap fait sens aux élèves

1. Quel genre musical écoutez-vous le plus ? Citez des titres musicaux que vous appréciez dans ce genre.
C'est la musique de Rap Français; touta Gucci, Gazo, Hom du monde, Poien

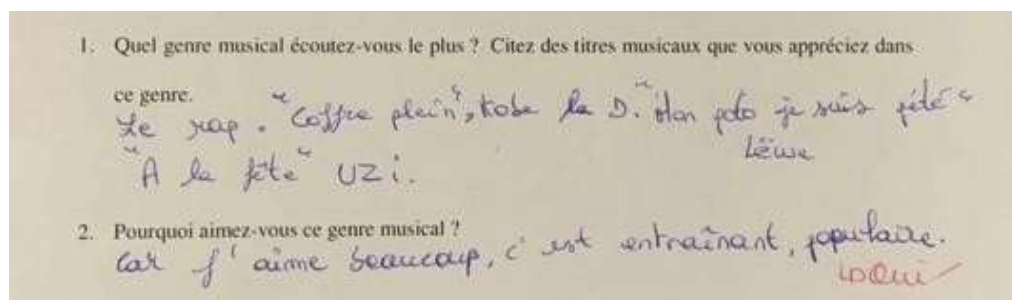
2. Pourquoi aimez-vous ce genre musical ?
parce qu'ils ^{font} ce qu'ils ^{dit} dans ces Verbi Très bien

e) Le rap, perçu comme une appropriation populaire

1. Quel genre musical écoutez-vous le plus ? Citez des titres musicaux que vous appréciez dans ce genre.
US, Metal, POP, ROCK, j'écoute du Lil Peep, Megan Thee Stallion, G mame, Doja Cat, Nessa Barrett, Ariana ^{des musiques américaines} Grande/Adam...

2. Pourquoi aimez-vous ce genre musical ?
Car j'adore car je trouve que les musiques ont un bon Rythme et c'est original et que ça me correspond.

* Le premier genre musical écrit est « rap US ».



Annexes III : Les supports de cours

a) Paroles de « Roméo kiffe Juliette²⁵³ »

Séance 8 : Atelier écrire et dire l'amour « impossible »

Paroles de la musique « Roméo Kiffe Juliette », Grand Corps Malade, 2010

Roméo habite au rez-de-chaussée du bâtiment trois
Juliette dans l'immeuble d'en face au dernier étage
Ils ont 16 ans tous les deux et chaque jour quand ils se voient
Grandit dans leur regard une envie de partage
C'est au premier rendez-vous qu'ils franchissent le pas
Sous un triste ciel d'automne où il pleut sur leurs corps
Ils s'embrassent comme des fous sans peur du vent et du froid
Car l'amour a ses saisons que la raison ignore

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo
Un amour dans l'orage, celui des dieux, celui des hommes
Un amour, du courage et deux enfants hors des normes

Juliette et Roméo se voient souvent en cachette
Ce n'est pas qu'autour d'eux les gens pourraient se moquer
C'est que le père de Juliette a une kipka sur la tête
Et celui de Roméo va tous les jours à la mosquée
Alors ils mentent à leurs familles, ils s'organisent comme des pros
S'il n'y a pas de lieux pour leur amour, ils se fabriquent un décor
Ils s'aiment au cinéma, chez des amis, dans le métro
Car l'amour a ses maisons que les darons ignorent

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo
Un amour dans l'orage, celui des dieux, celui des hommes
Un amour, du courage et deux enfants hors des normes

²⁵³ Grand corps malade, *op. cit.*

Mais les choses se compliquent quand le père de Juliette
Tombe sur des messages qu'il n'aurait pas dû lire
Un texto sur l'i-phone et un chat Internet
La sanction est tombée, elle ne peut plus sortir
Roméo galère dans le hall du bâtiment trois
Malgré son pote Mercutio, sa joie s'évapore

Sa princesse est tout près mais retenue sous son toit
Car l'amour a ses prisons que la raison déshonore
Mais Juliette et Roméo changent l'histoire et se tirent
A croire qu'ils s'aiment plus à la vie qu'à la mort
Pas de fiole de cyanure, n'en déplaise à Shakespeare
Car l'amour a ses horizons que les poisons ignorent

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo
Un amour dans l'orage, celui des dieux, celui des hommes
Un amour, du courage et deux enfants hors des normes

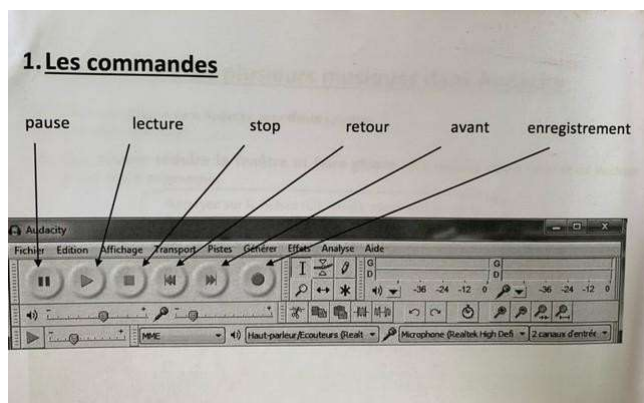
Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo
Un amour dans un orage réactionnaire et insultant
Un amour et deux enfants en avance sur leur temps.

b) Fiche consigne de l'atelier slam

Séance 8 : Atelier : écrire et dire l'amour « impossible »

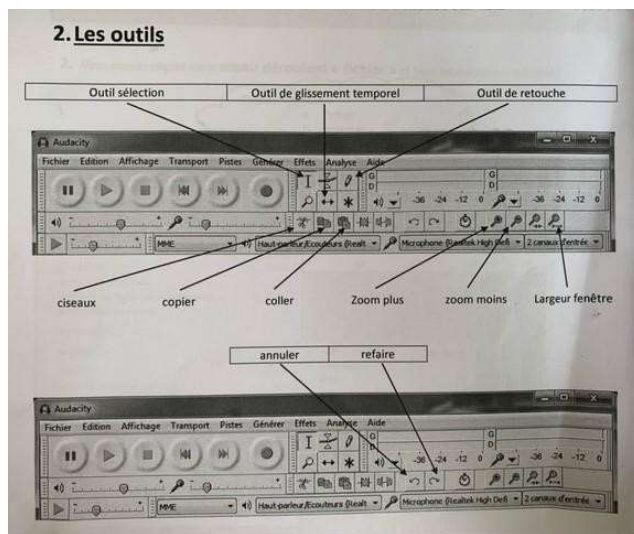
- 1) Imaginez une histoire d'amour à premières vues impossible (ayant un obstacle). Écrivez votre couplet et votre refrain en introduisant au moins cinq figures de style.
- 2) Répartissez-vous la lecture de votre travail.
- 3) Avec Audacity : Récupérez la mélodie de Grand Corps Malade sur le réseau, posez vos enregistrements sur la bande son. Enregistrez votre travail et déposez-le sur le réseau.

c) Exemples des fiches outil Audacity



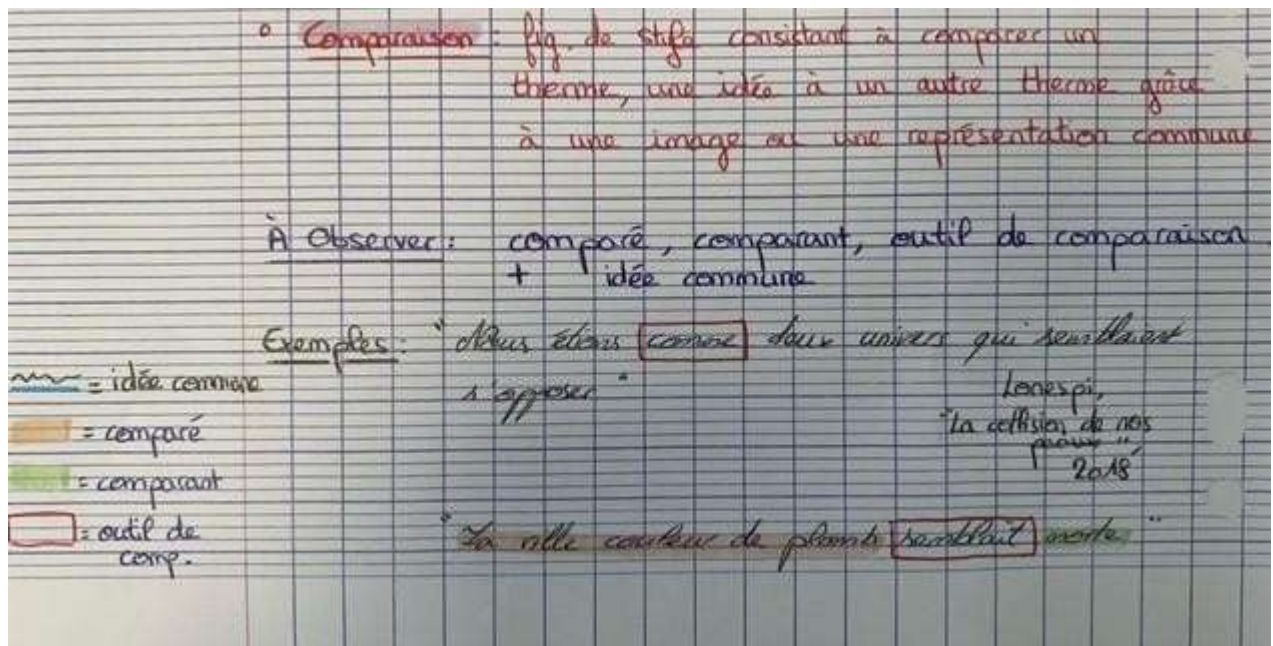
ENSEIGNER LES FIGURES DE STYLE : FAIRE ENTENDRE LA VOIX DU RAP EN CLASSE, UNE CLÉ DE L'APPROPRIATION ?

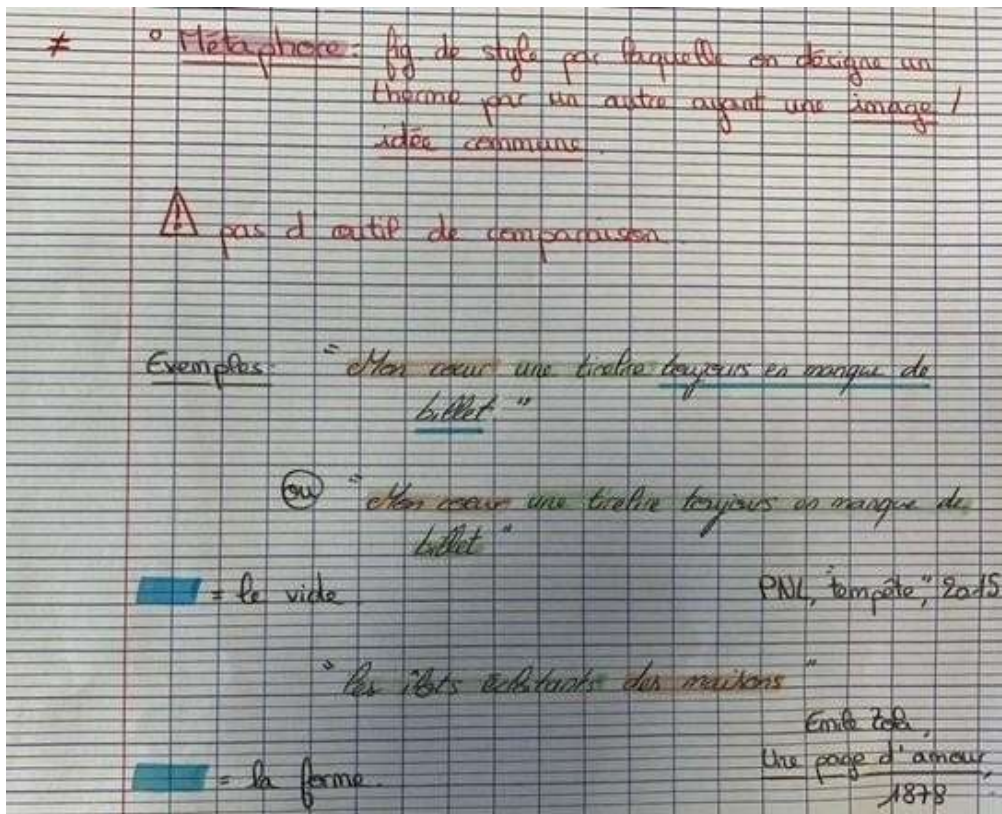
Zoé TARIS



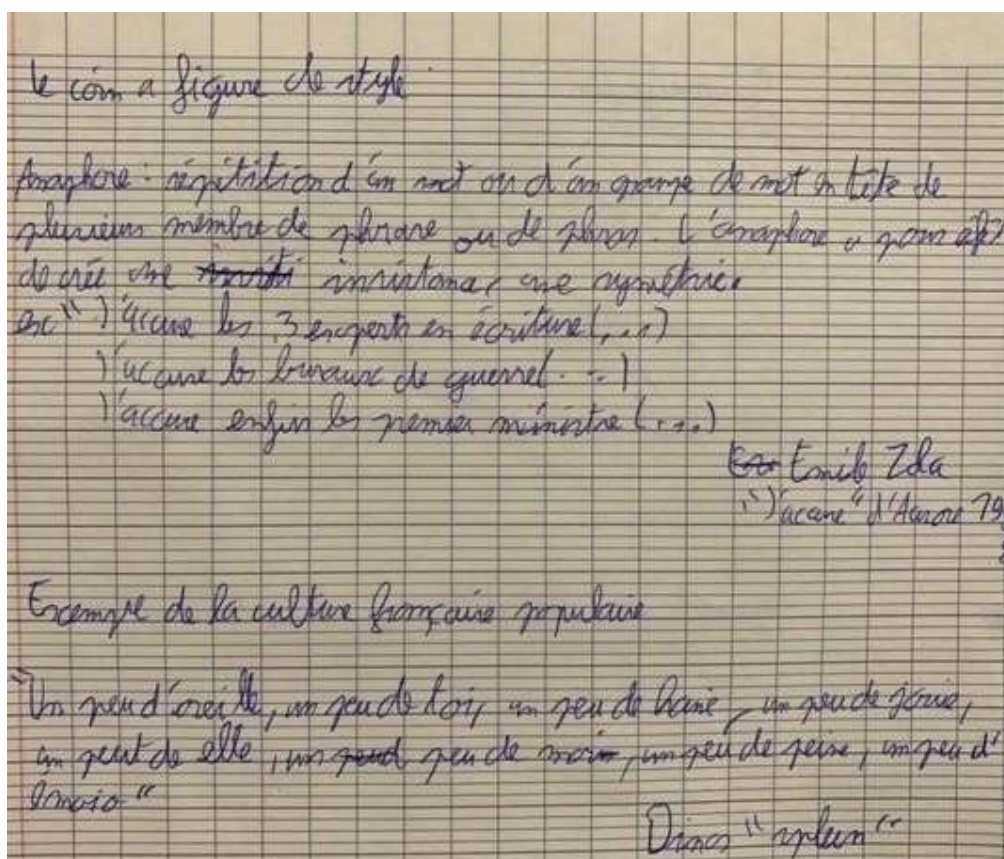
Annexes IV : Coin à figures de style

a) Le coin à figures : métaphore et comparaison





b) Un coin à figures qui peut être amélioré



Annexes V : Atelier slam : Écrire l'amour impossible

a) Groupe Stendhal

A Abdou habite au Senegal dans sa petite capitale
B A l'autre bout du monde se trouve sa bien aimée
A Ils ont vingt ans tous les deux et chaque jour leur amour
B A travers ^{en} cet écran il voit sa bien aimée ^{belle} tel une fée
C Ça fait bientôt trois ans qu'ils s'^{noyés} aiment
D Zoé habite au Portugal, dans un petit village chantant
C Et c'est maintenant dans une semaine qu'ils se marient
E Car l'amour a ses frontières que la raison ignore
F Abdou kiffe Zoé et Zoé kiffe plus Abdou ^{qui} parallèle
F Il ne manquerait ^{quelque} qu'un bisou
G Un amour mal mené par la distance
G Un amour intense et de la souffrance

b) Groupe Zola

Chelsea est inquiète, Antonio est plein d'espoir,
Les militaires, tel des machines, ont tiré au grand désespoir
A croire qu'ils s'aimaient à la vie, à la mort...
Les deux amants finissent l'un en pleurs, l'autre mort.

c) Groupe Cendrars

LYLO ET ROLAND

Lylo et Roland aime se voir en cachette.
 Deux planètes émancipées. Très bien!
 Ils ne se prennent jamais la tête.
 Les regards éclipsés sur leur amour compliqué.
 Quand aux parents de la fille de 17 ans.
 Ils sont agacés d'apprendre que son mec est
 plus vieux qu'eux. — Bien
 Le bonheur malheureux n'est pas repoussé par
 leur écart d'âge de 31 ans.
 L'amour comme une colombe s'envole vers
 d'autres cieux. — Bien

d) Groupe Villon

Rose hiffe Clémence et Clémence hiffe Rose — Ouï! (parallélisme)
 10 même si les parents ne sont pas d'accord
 Elles se donnaient rendez-vous au port
 "là où l'amour de Clémence donnera la belle vie à Rose"

e) Groupe Diderot

Je ne pouvais même plus te regarder à travers un miroir
 lorsqu'il t'a vu embrasser François à cette table.
 Il t'attrape, il te tape, il t'attaque et te tue. Très bien!
 Car l'amour à ses raisons que l'homme ignore.
 Ouï!

Mon fils, mon roi, sans toi je n'ai plus de joie.
 Mon fils, j'aurais dû te soutenir et croire en toi.
 Mon fils, je suis désolé j'ai évolué trop lentement.
 Mon fils, tu es comme une lumière éteinte trop
 rapidement. —

Annexes VI : Projection vers l'art (Andy Warhol, *Campbell's soup cans*, 1962)



ENSEIGNER LES FIGURES DE STYLE : FAIRE ENTENDRE LA VOIX DU RAP EN CLASSE, LA CLÉ DE L'APPROPRIATION ?

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

INSPÉ Aquitaine – site des Pyrénées-Atlantiques

MASTER MÉTIER DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION

RÉSUMÉ

À l'heure actuelle, le paysage culturel des jeunes apprenants appelle la musique, et notamment le rap. Genre décrié et parfois réduit à des paroles violentes, dénuées de tout intérêt disciplinaire pourtant, paradoxalement, c'est un style musical qui axe son art sur le travail du texte.

De ce fait, faire entrer le rap en classe de français, et laisser une place à ce que les élèves maîtrisent, ne peut-il pas être propice à un enseignement des figures de style ?

Comment faire que les textes de rap puissent s'allier aux œuvres littéraires, pour qu'une classe de quatrième entende et s'approprie un savoir antique ?

C'est à ces questionnements que ce mémoire tentera de répondre en concevant un scénario didactique et pédagogique, mettant en dialogue un art populaire avec un savoir ancré dans la tradition académique de la discipline du français.

MOTS CLÉS :

Enseignement

Figures de style

Rap

Rituel