



HAL
open science

Autre texte ou autre art : quelle efficacité didactique de la comparaison ?

Leyla Yavuzes

► **To cite this version:**

Leyla Yavuzes. Autre texte ou autre art : quelle efficacité didactique de la comparaison ?. Education. 2023. dumas-04335610

HAL Id: dumas-04335610

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04335610>

Submitted on 11 Dec 2023

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.



Année universitaire 2022-2023

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

**Autre texte ou autre art : quelle
efficacité didactique de la
comparaison ?**

Présenté par Leyla YAVUZES

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude Carpentier

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont permis la rédaction et la présentation de ce mémoire.

Je voudrais, dans un premier temps, remercier ma directrice de mémoire, Madame Marie-Sylvie Claude Carpentier, pour sa disponibilité, ses nombreuses relectures et ses précieux conseils qui ont nourri ma réflexion et permis d'aboutir à ce résultat.

Je tiens ensuite à remercier tout particulièrement ma tutrice de stage, Clémence Ménot, enseignante de français, qui m'a accompagnée avec bienveillance en partageant avec moi son expérience. Un grand merci également aux deux classes de quatrième avec lesquelles j'ai vécu des moments enrichissants.

Je remercie enfin Jacques Pacalet pour sa relecture attentive et les dernières corrections qu'il a pu apporter à cet écrit.

Table des matières

Remerciements.....	1
Table des matières.....	2
Introduction.....	4
1 État de l’art	5
1.1 Sortir du formalisme dans l’enseignement de la littérature.....	5
1.2 Réhabiliter la lecture subjective : le sujet lecteur.....	6
1.3 Face aux limites de la subjectivité, un va-et-vient dialectique.....	8
1.3.1 Les limites de la subjectivité	8
1.3.2 Va-et-vient dialectique	9
1.4 L’exemple de l’activité fictionnalisante comme dispositif de lecture.....	10
1.4.1 Définition	10
1.4.2 Intertextualité et investissement du lecteur : le cas de l’allusion	11
1.5 En passant par l’approche analytique de la peinture : un détour pédagogique pour mieux entrer dans les textes.....	14
1.5.1 L’apprentissage scolaire : une configuration de trois registres qui interagissent	15
1.5.2 De l’engagement subjectif dans l’exercice du commentaire.....	16
1.5.3 Transposition de la peinture à la littérature	17
2 Problématique.....	18
3 Méthode	19
3.1 Participants	19
3.2 Matériel	20
3.3 Procédure.....	21
3.3.1 Description de la séance des 4 ^{ème} 3	22
3.3.2 Description de la séance des 4 ^{ème} 2	23
4 Résultats.....	24

4.1	D'après les élèves ayant travaillé l'intertextualité	24
4.1.1	La tension entre apparition et disparition de la figure féminine, et la fugacité de cette rencontre	24
4.1.2	L'ambivalence des sentiments éprouvés par le poète	25
4.1.3	L'intertextualité.....	25
4.1.4	Exploitation de la progression du texte et de la forme du sonnet	25
4.1.5	Description de la femme	25
4.1.6	Exploitation des procédés rhétoriques.....	26
4.2	D'après les élèves ayant travaillé avec un détour par la peinture	28
4.2.1	La tension entre apparition et disparition de la figure féminine, et la fugacité de cette rencontre	28
4.2.2	L'ambivalence des sentiments éprouvés par le poète	28
4.2.3	Description de la femme	28
4.2.4	Exploitation des procédés rhétoriques.....	28
5	Discussion.....	31
5.1	Re-contextualisation.....	31
5.2	Interprétation des résultats	31
5.3	Mise en lien avec les recherches antérieures.....	33
5.4	Limites de l'étude menée	34
	Bibliographie.....	38
	Annexes.....	40
	Annexe 1 : Support de séance distribué aux élèves de 4 ^{ème} 3.....	40
	Annexe 2 : Texte support de François Bon.....	43
	Annexe 3 : Projection du tableau de Jean Béraud.....	44
	Annexe 4 : Support de séance distribué aux élèves de 4 ^{ème} 2.....	45
	Annexe 5 : Bilans des élèves de 4 ^{ème} 3	48
	Annexe 6 : Bilans des élèves de 4 ^{ème} 2	52

Introduction

« Qu'est-ce que le cerveau humain, sinon un palimpseste immense et naturel ? Mon cerveau est un palimpseste et le vôtre aussi, lecteur. Des couches innombrables d'idées, d'images, de sentiments sont tombées successivement sur votre cerveau, aussi doucement que la lumière. Il a semblé que chacune ensevelissait la précédente. Mais aucune en réalité n'a péri. » Voilà ce qu'écrit Baudelaire dans son essai *Paradis artificiels* (1860). Toutes ces images, ces émotions, ces réflexions que l'on a face à un objet – artistique ou non – sont le fondement de notre subjectivité, c'est-à-dire ce qui n'appartient qu'à nous. L'image du palimpseste – parchemin dont on a effacé le texte pour pouvoir y écrire de nouveau – souligne bien que l'on garde en nous ces souvenirs et qu'ils peuvent ressurgir à tout moment. La lecture est constituée de ce palimpseste, il en va du rôle de l'enseignant d'accompagner les élèves pour qu'ils apprennent à la vivre de cette manière.

Or, le point de départ de notre recherche est le constat de ce rejet de la subjectivité dans l'enseignement de la littérature. Les expériences de lecteur personnelles des élèves sont trop souvent mises de côté si elles n'entrent pas dans le corpus d'œuvre traditionnellement consacrées, la culture populaire étant parfois méprisée par une conception élitiste de la littérature. Mais c'est aussi la lecture personnelle que font les élèves des œuvres patrimoniales qui n'est pas prise en compte : elle n'est pas encouragée, les moyens didactiques susceptibles de la favoriser sont rarement mis en œuvre, l'approche promue dans les manuels et plus généralement les pratiques enseignantes étant souvent très techniques. Ainsi, notre étude veut se donner pour objectif de proposer des pistes didactiques plus à même de prendre en compte la subjectivité de l'élève lecteur dans la construction du sens des textes.

Ce n'est pas par hasard si le « palimpseste » convoqué par Baudelaire (1860) nous invite à penser à l'ouvrage éponyme de Genette (1982) dans lequel il définit les différentes relations transtextuelles qui existent parmi lesquelles l'intertextualité, à savoir le phénomène de réminiscences à l'œuvre lors de l'acte de lecture. Les élèves n'ayant souvent pas dans leur culture toutes les références qui permettent ces réminiscences, c'est le rôle de l'enseignant de les aider, et de contribuer à susciter, par la comparaison, la subjectivation des œuvres. Dans cette perspective, notre recherche prend appui sur l'étude du poème « À une passante » de Baudelaire et veut mettre en lumière comment le recours à l'intertextualité en cours de français peut être fécond, mais aussi plus largement la notion « d'activité fictionnalisante » que théorise Langlade (2008) et qui peut être convoquée en classe en passant par exemple par la comparaison avec d'autres œuvres pour lancer le processus interprétatif.

1 État de l'art

1.1 Sortir du formalisme dans l'enseignement de la littérature

« L'histoire de l'enseignement de la littérature s'est longtemps traduite par une mise hors-jeu de la lecture, voire du lecteur en tant que sujet » (Rouxel, 2007, p. 65) privilégiant une lecture distante et une analyse formaliste des textes à l'école. En effet, pour certains « l'irruption de l'imaginaire du lecteur dans l'interprétation d'une œuvre est source d'erreur et de fausseté [...] seule l'analyse objective des données du texte permettrait d'établir une interprétation fidèle aux prescriptions de l'œuvre » (Langlade, 2008, pp. 45-46). Gérard Langlade (2004) revient sur cette conception formaliste de l'approche des textes, qui tend à écarter toujours plus la subjectivité du lecteur, et montre à quel point l'enseignement de la littérature en est imprégné. Les recherches en linguistique et le mouvement structuraliste au XXème siècle ont conduit au formalisme – « une attention quasi exclusive portée à la dimension formelle d'une œuvre, hors de toute perspective interprétative » (Langlade, 2004, p. 85) – et au technicisme – « l'utilisation d'instruments d'analyse linguistique, sémiotique, narratologique, etc., pour eux-mêmes, comme une fin en soi » (Langlade, 2004, p. 85) – dans l'étude des textes à l'école.

Tout d'abord, rappelle Langlade (2004, pp. 86-88), la littérature a été envisagée comme un objet de description. Dès Lanson s'est imposée la posture qui cherche à encadrer l'interprétation du lecteur en favorisant une lecture objective, il s'agit d'« encadrer ses impressions par la discipline, d'atteindre l'objectivité par le traitement de l'œuvre elle-même » (Compagnon, 1998, cité par Langlade, 2004, p. 86). Plus tard, le courant structuraliste a fait des formes les éléments transcendants au texte, c'est pourquoi elles deviennent des outils d'analyse privilégiés : « en littérature, l'objet historique, c'est-à-dire à la fois durable et variable, ce n'est pas l'œuvre : ce sont ces éléments transcendants aux œuvres et constitutifs du jeu littéraire que l'on appellera pour aller vite les formes : par exemple, les codes rhétoriques, les techniques narratives, les structures poétiques, etc. » (Genette, 1972, cité par Langlade, 2004, p. 86). L'acte de lecture et l'interprétation du texte sont alors circonscrits au texte lui-même dont le sens est considéré comme immanent, « les textes sont volontiers abordés en eux-mêmes et pour eux-mêmes » (Langlade, 2004, p. 87). Si le formalisme est une méthode d'analyse tout à fait légitime, la question de ses finalités auprès des élèves du secondaire, à part un relevé exhaustif de faits stylistiques, demeure ; c'est ce « formalisme toujours aussi vain dans le rapport aux œuvres » que dénonce Langlade (2004, p. 88).

Langlade (2004, p. 88) ajoute que la littérature se définit souvent comme autoréférencée dans l'enseignement secondaire, en ce sens qu'elle se prend à la fois comme objet et comme sujet. La littérature semble alors être envisagée comme un microcosme composé d'un certain nombre d'œuvres jugées littéraires, elle est en effet « souvent conçue comme un corpus plus ou moins stable d'œuvres légitimées » (Dufays, 2002, § 12).

Par ailleurs, la tentative de reconfigurer la discipline autour de la notion de discours a conduit à nier la singularité du texte littéraire qui s'est vu confondre avec tout autre texte (Langlade, 2004, p. 89). La discipline du français, par l'enseignement de la langue et de la littérature, s'est vue réduite à l'enseignement de moyens d'expression, à l'étude des langages qu'ils soient linguistiques ou artistiques. Le texte n'est alors plus qu'un prétexte à l'acquisition de compétences dans le domaine de la communication (Langlade, 2004, p. 90).

Enfin, Langlade (2004, p. 91) précise qu'à l'école prime la pratique d'une lecture experte, notamment à travers l'exercice du commentaire, qui veut que l'élève dispose des techniques d'analyse du texte pour accéder au sens caché de celui-ci et ainsi ne pas se limiter à une compréhension première du sens littéral de l'énoncé qui ne mobilise que des savoirs linguistiques. Ainsi, la pratique de la lecture à l'école ne laisse pas place à la subjectivité des élèves. Annie Rouxel (2007, p. 66) prend l'exemple de la lecture analytique, et corrobore ce que soulignait Langlade (2004), puisqu'elle s'avère n'être qu'un prétexte à l'acquisition et à l'évaluation de savoirs, confondant par là même les outils et les finalités de l'enseignement de la littérature. De plus, le refus de cette subjectivité amène à éviter certains textes parce qu'ils provoquent de vives réactions, par exemple parce qu'ils sont polémiques (Le Fustec, Sivan, 2004, cité par Rouxel, 2007, p. 66). L'approche formelle des textes entraîne un désengagement des élèves qui ne s'investissent ni subjectivement, ni intellectuellement, ni émotivement (Rouxel, 2007, p. 66) puisqu'ils sont formés – formatés – à répondre aux injonctions du texte.

Pour Langlade et Rouxel, l'intérêt didactique de l'enseignement de la littérature repose donc dans la prise en compte du discours singulier que le lecteur élabore lorsqu'il s'implique dans la lecture d'une œuvre, c'est la thèse du sujet lecteur.

1.2 Réhabiliter la lecture subjective : le sujet lecteur

Dans les années 1980, les théories de la réception accordent un rôle important au lecteur sans qui l'œuvre n'existerait pas. Ce dernier se constitue désormais comme une instance sémiotique dans l'actualisation et la construction du sens du texte qui se caractérise par son incomplétude (Langlade, 2004, p. 91). Dans *Lector in fabula*, Umberto Eco (1979) théorise le

principe de coopération interprétative en définissant le texte comme « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (p. 66) qui veut que « quelqu'un l'aide à fonctionner » (p. 67).

Face au désengagement vis-à-vis de l'œuvre qu'entraîne la mise de côté de la subjectivité du lecteur, il faut, selon Rouxel (2007), favoriser l'expression du sujet lecteur à travers l'expérience de sa lecture et de sa rencontre avec le texte. C'est ce que Dufays (2002, § 17) définit comme la conception de la lecture littéraire envisagée comme participation par rapport au texte, une des définitions qu'il dit avoir été donnée à la lecture littéraire, avec laquelle il prend clairement ses distances nous le verrons. Si pour Eco la libre intervention interprétative du lecteur est encadrée par des caractéristiques structurelles du texte qui règlent l'ordre des interprétations, la lecture subjective envisagée d'un point de vue didactique souhaite d'abord partir de la lecture de l'élève, avant de lui apprendre à la ressaisir, eu égard aux droits du texte, puisque pour ses théoriciens il reste légitime et nécessaire d'en tenir compte. Didactiquement, il s'agit de valoriser la réception spontanée du texte, notamment lorsqu'elle s'exprime à travers la paraphrase, d'encourager les positions subjective et affective face au texte, de laisser se déployer toutes les ressources de l'imagination. Cela passe par une relativisation de la littérature canonique qui commence par un élargissement du corpus de travail en proposant des textes traditionnellement non consacrés (Dufays, 2002, § 18). Rouxel (2007, p. 67) souligne que l'ajout de la lecture cursive et de l'écriture d'invention dans les programmes de lycée en 2001 est une première tentative de remédiation à l'échec du modèle de la lecture analytique. La lecture cursive, autonome et personnelle, invite le lecteur à s'identifier et à s'appropriier les œuvres, et à proposer des commentaires pleinement subjectifs (Rouxel, 2007, p. 67). Cependant, sa pratique est très variable et l'on observe plutôt deux tendances extrêmes : soit le jeune lecteur est livré à lui-même face au texte, soit par le biais de consignes la lecture est malgré tout orientée (Rouxel, 2007, p. 67).

Rouxel (2007, p. 69) rappelle ensuite que la lecture ne se réduit pas à une activité cognitive, mais que le processus d'élaboration du sens est étroitement lié à l'expérience du sujet. L'investissement subjectif du lecteur est nécessaire à la lecture littéraire : c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière. L'investissement du lecteur se déploie tout particulièrement dans l'espace variable mais limité des implicites du texte et des zones d'indétermination. Tous les débordements de subjectivité sont alors à interpréter comme indices d'une relation vivante au texte qui peut nourrir l'élaboration sémantique et orienter la démarche interprétative plutôt que comme des insuffisances ou des erreurs de lecture. L'investissement personnel est préférable à la posture d'extériorité. L'on remarque d'ailleurs

que dans les pratiques de lecture extérieure au cadre scolaire, l'élève n'a aucun mal à s'approprier les textes.

En effet, l'approche formaliste des textes et de la littérature en général entraîne la conception de deux pratiques de lectures différentes ; d'une part la lecture scolaire qui « interdit [aux élèves] d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins compliqué » (Picard, 1986, cité par Langlade, Rouxel, 2005, p. 13) et d'autre part la lecture extra-scolaire de textes qui « déclenchent en eux des émotions sans commune mesure avec le dit implicite » (Picard, 1986, cité par Langlade, Rouxel, 2005, p. 13).

Pourtant, « l'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe d'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre » (Langlade, Rouxel, 2005, p. 14). Finalement, le sujet lecteur se définit comme « une identité "plurielle", mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées » (Langlade, Rouxel, 2005, p. 15).

1.3 Face aux limites de la subjectivité, un va-et-vient dialectique

1.3.1 Les limites de la subjectivité

Toutefois, laisser place au lecteur et lui accorder une liberté interprétative, c'est laisser déborder sa subjectivité, or pour Eco (1979, p. 67), le texte « désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité ».

Cependant, la subjectivité ne se limite pas aux injonctions du texte et peut surgir là où elle n'était pas attendue. Il existerait à ce titre une « subjectivité accidentelle » (Jouve, 2004, cité par Rouxel, 2007, p. 71) qui en surinterprétant opèrerait un détournement de sens. Il s'agit donc pour certains didacticiens d'interroger, sans revenir à une approche techniciste, les limites de la reconfiguration du texte opérée par la subjectivité du lecteur, notamment dans le cadre scolaire. Le respect des droits du texte impose de développer chez les élèves réflexivité et recul critique. Cette « tension entre données objectives d'un texte et appropriation singulière par des sujets lecteurs » (Langlade, Rouxel, 2005, p. 12) est au cœur de la théorisation du sujet lecteur en didactique. En effet, il s'agit de questionner en classe l'encadrement de cette subjectivité dans les pratiques de lecture des élèves afin d'équilibrer le respect des droits du texte et des droits du lecteur.

Par ailleurs, l'un des objectifs de l'enseignement du français est de transmettre des savoirs littéraires, or une lecture qui ne laisse place qu'à la subjectivité du lecteur est un mode de lecture qui « privilégie surtout l'éveil du goût de lire et l'entretien des appétences, [et] n'est pas en soi porteur d'apprentissages, du développement de compétences nouvelles » (Dufays, 2002, § 20).

1.3.2 Va-et-vient dialectique

D'un point de vue didactique, Rouxel (2007, p. 72) propose de modifier le rapport au texte en développant une « didactique de l'implication » du sujet lecteur dans l'œuvre : le professeur favorise l'expression du jugement esthétique sans censurer les débordements imaginatifs. L'étude d'une œuvre doit s'appuyer sur sa dimension formelle et objectivable, mais sans rejeter les affects des élèves qui soulèvent les enjeux personnels de chaque lecture. Il s'agit donc de mener un va-et-vient dialectique (Dufays, 2002) entre distanciation – « investir des valeurs littéraires dans la lecture elle-même » (Dufays, 2002, § 14) – et participation – « [une lecture] qui privilégie l' "illusion référentielle", l'implication psychoaffective du lecteur dans les référents du texte » (Dufays, 2002, § 17). La lecture empirique est d'abord favorisée puis mise à distance et ressaisie eu égard aux droits du texte, deux étapes qui n'ont pas forcément à se succéder mais peuvent s'opérer en même temps.

Dufays (2002) théorise le va-et-vient dialectique d'après les travaux de Picard (1956, cité par Dufays, 2002, § 22) pour qui « tout lecteur est triple : liseur (instance physique, sensorielle), lu (instance psychoaffective, émotionnelle) et lectant (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) ». Partant de ce constat, « la lecture se fait littéraire [une lecture entendue comme interrogeant le texte] lorsqu'elle met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du lu et du lectant » (Dufays, 2002, § 22).

Envisager le va-et-vient dialectique (Dufays, 2002, § 24) comme perspective d'enseignement de la littérature a pour enjeux didactiques de « penser ensemble, de manière systémique, le rapport entre l'ancrage et le désancrage du sens, la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel, la subjectivité et l'intersubjectivité, la centration sur un corpus restreint et l'accueil d'un corpus ouvert, le privilège accordé aux valeurs "modernes" et celui accordé aux valeurs "classiques", qui sont perçus comme deux pôles au sein d'un continuum et deux composantes à l'œuvre dans toute lecture » (Dufays, 2002, § 24), mais aussi de faire coïncider « l'ancrage, le désancrage et le réancrage de la lecture dans l'univers référentiel [et] l'alternance entre les moments de contextualisation (par une

production initiale), de décontextualisation (via des ateliers de structuration) et de recontextualisation (par une production finale) des apprentissages » (Dufays, 2002, § 25).

1.4 L'exemple de l'activité fictionnalisante comme dispositif de lecture

1.4.1 Définition

Dès lors que l'on s'intéresse au texte du lecteur qui « résulte d'un métissage du texte de l'auteur et de l'imaginaire du lecteur » (Rouxel, 2007, p. 71), force est de constater que « le texte est façonné par le lecteur, [mais aussi] que le lecteur est présent dans le texte qu'il produit » (Rouxel, 2007, p. 70). Le lecteur s'imprègne du texte et le monde du lecteur se projette dans le texte.

Langlade (2008) parle d'activité fictionnalisante du lecteur pour désigner ces « déplacements de fictionnalité auxquels [le lecteur] procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre ». Cette activité fictionnalisante « constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur » (Langlade, 2008, p. 46). Cela renvoie par exemple à la confusion consciente entre le monde fictif et le monde réel, à l'interpénétration de valeurs entre les deux ou aux jugements moraux que le lecteur peut porter sur l'action des personnages. Cet apport naît de l'imaginaire du lecteur qui se nourrit de références culturelles et crée des images, tisse des liens, qui seront différents entre chaque lecteur. Langlade (2008, p. 57) distingue trois modalités de reconfiguration de l'œuvre par l'activité fictionnalisante : l'ajout, la suppression et la transformation.

Le texte du lecteur est ainsi constitué d'un dispositif de lecture qui se définit comme « un espace de représentation, un lieu figurable, où entrent en coalescence – où s'agrègent, se soudent – les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs » (Langlade, 2008, p. 55). Ce dispositif constitue donc « la stabilisation, certes souvent provisoire et incertaine, des déclenchements d'imaginaires produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur » (Langlade, 2008, p. 55). Le dispositif de lecture agit donc comme un *délire* dans le sens où l'entend Bayard (1998, cité par Langlade, 2008, p. 58) qui reprend le concept freudien puisque « le lecteur réalise un investissement fantasmatique dans l'œuvre tout en affirmant la cohérence "objective" de sa lecture » (Langlade, 2008, p. 58). Le concept de dispositif permet d'envisager la lecture littéraire comme la rencontre entre le texte et le lecteur, ce que celui-là prévoit et la façon dont y réagit celui-ci.

Il permet aussi d'analyser les modalités de la relation singulière qui naît entre le lecteur et l'œuvre. Enfin, favoriser l'activité fictionnalisante et prendre en compte le dispositif de lecture, c'est sortir du carcan de l'analyse formelle qui entraîne technicisme et éviction du sujet lecteur, mais c'est aussi, dans le même temps, ne pas laisser une subjectivité toute puissante nier la singularité de l'œuvre. Somme toute, s'intéresser au dispositif de lecture c'est opérer un retour critique sur l'acte de lecture en lui-même, l'actualisation et l'appropriation du texte par un imaginaire singulier qui, lors de cette expérience, le modèle en même temps qu'il est modelé par lui.

1.4.2 Intertextualité et investissement du lecteur : le cas de l'allusion

Les réflexions de Langlade (2008) sur l'activité fictionnalisante à l'œuvre dans l'acte de lecture soulèvent la question de la transtextualité et de la pertinence de convoquer une telle notion dans les réflexions sur l'enseignement de la littérature. La transcendance textuelle du texte, c'est « tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (Genette, 1982, p. 7). L'enseignement du français dans le secondaire se veut doter les élèves d'une culture littéraire qui « met l'accent sur la quantité et la diversité des lectures » (Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3. Pour une culture littéraire et artistique.), « faisant dialoguer les œuvres littéraires [...] avec les autres créations artistiques » (Programmes du cycle 4, 2018). « L'acquisition d'une culture littéraire et artistique est l'une des finalités majeures de l'enseignement du français. Elle suppose que les élèves prennent goût à la lecture et puissent s'y engager personnellement ; qu'ils soient, à cette fin, encouragés à lire de nombreux livres ; qu'ils puissent acquérir des connaissances leur permettant de s'approprier cette culture et de l'organiser, d'affiner leur compréhension des œuvres et des textes, et d'en approfondir l'interprétation » (Programmes du cycle 4, 2018). Parmi les compétences travaillées, il s'agit pour les élèves de « mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes et les créations artistiques et littéraires et pour enrichir son expression personnelle » (Programmes du cycle 4, 2018) et d'« établir des liens entre des créations littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses » (Programmes du cycle 4, 2018). En filigrane de cette volonté de faire dialoguer les œuvres et d'établir des liens entre elles, se lit la notion d'intertextualité qui est l'une des cinq relations transtextuelles définies par Gérard Genette (1982). L'intertextualité se définit comme « une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans un autre » (Genette, 1982, p. 8). Plus généralement, l'intertexte est « la perception, par le lecteur, de rapports entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie » (Riffaterre,

1980, cité par Genette, 1982, p. 9). Roland Barthes (1973) affirme que « tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues ».

Parmi les formes que peuvent prendre les relations intertextuelles, l'allusion en est un des modes courants. Elle renvoie à la présence moins explicite et moins littérale d'un texte dans un autre. Genette la définit comme « un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un rapport entre lui et un autre auquel renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions, autrement non recevable » (1982, p. 8). D'un point de vue didactique, Brigitte Louichon (2017, pp. 27-28) considère l'allusion comme un cas particulier d'Objet Sémiotique Secondaire (OSS). Les œuvres patrimoniales, dont la transmission est au cœur de l'enseignement de la littérature, sont accessibles à partir d'une médiation qui peut passer par « un objet conçu et fabriqué aujourd'hui » (Louichon, 2017, p. 24), un OSS. « L'œuvre [patrimoniale] s'actualise, se concrétise, est présente par le biais de cet objet concret, présent, actuel » (Louichon, 2017, p. 24). Dans le cas de l'allusion, « le texte n'est pas énoncé, mais il est présent » (Louichon, 2017, p. 28). En classe, l'on peut donc aborder un texte en interrogeant ces éléments qui vont éveiller dans l'esprit du lecteur des souvenirs, des images, l'idée d'un autre texte. L'allusion réclame une participation du lecteur, puisqu'elle ne garantit pas d'être perçue à chaque lecture, ni sous la même forme ; l'enseignant peut amener à l'élève les savoirs – culturels – qui lui permettront de la saisir tout en lui laissant faire le travail de comparaison entre les œuvres. Toutefois, l'identification des relations d'intertextualité et particulièrement dans le cas de l'allusion – lorsqu'elles sont avérées, induites par l'auteur – nécessite de convoquer une « encyclopédie personnelle » (Eco, 1979), inégale selon les lecteurs. L'enjeu est justement en classe de développer cette culture par la fréquentation des textes. Enfin, il ne s'agit pas de faire de l'intertextualité une condition de lecture du texte qui voudrait que la connaissance d'un certain nombre d'œuvres soit indispensable pour le saisir (Langlade, 2004, p. 88), mais plutôt d'envisager l'approche intertextuelle comme un dispositif fécond qui favorise une relation active des élèves face aux textes puisqu'ils sont invités à remobiliser leurs lectures antérieures, personnelles ou scolaires, pour éclairer leurs lectures actuelles.

Langlade (2008, p. 48) a démontré que « l'activité fictionnelle, révélatrice et productrice d'imaginaire, se nourrit de références culturelles entendues au sens large [et] met en réseau l'imaginaire du lecteur et celui de l'œuvre ». Ces références culturelles englobent le corpus de textes que chacun a présent en lui et qui nourrit l'imaginaire sollicité lors de la lecture. Les images qui apparaissent à la lecture d'un texte peuvent donc être déclenchées par

la réminiscence d'autres textes, « l'imagerie du lecteur établit avec l'œuvre un véritable dialogue des imaginaires » (Langlade, 2008, p. 48). Le texte subit alors « des re-dispositions sous l'effet de pré-dispositions issues de son [celui du lecteur] imaginaire intime » (Langlade, 2008, p. 50). Le texte est reconfiguré, actualisé par le lecteur dont la coopération interprétative est nécessaire face à l'incomplétude du texte (Eco, 1979). L'imaginaire du lecteur est nécessaire puisqu'il garantit la « cohérence mimétique de l'œuvre » (Langlade, 2008, pp. 53-54), c'est-à-dire qu'il établit des liens logiques entre les actions des personnages et les événements, relations de causalité qui renvoient à une certaine appréhension du réel née de ses expériences du monde et de sa connaissance d'un certain nombre de références culturelles. Par ailleurs, « l'activation de l'imaginaire du lecteur, notamment fantasmatique, est intimement liée à la forme de l'œuvre et à la relation esthétique qui se crée entre elle et son lecteur » (Langlade, 2008, p. 54), ce qui laisse entrevoir une intertextualité des formes, mise en avant dans l'enseignement de la littérature par l'étude des genres qui offre des clés de lecture du texte, mais permet aussi de s'étonner des transgressions formelles opérées par les auteurs et d'en interroger les enjeux le cas échéant. Un imaginaire singulier est à l'œuvre, le temps de la lecture, qui ne se réduit ni à une forme de passivité du lecteur qui assentirait à tout ce que lui soumet l'œuvre, ni aux divagations interprétatives de ce dernier qui tiendrait alors le texte trop à l'écart, le réduisant à un support fantasmatique, mais témoigne plutôt d'une véritable appropriation (Langlade, 2008, p. 54). Cet imaginaire particulier qui se révèle à la lecture coïncide parfaitement avec le principe de va-et-vient dialectique (Dufays, 2002) puisqu'il est l'expression de l'équilibre entre le respect des droits du texte et de ceux du lecteur, il « se situe à l'interface de l'œuvre et du lecteur, il naît et se nourrit de la relation qui se crée entre les deux » (Langlade, 2008, p. 54). Il s'agit précisément du lieu où se joue l'intertextualité qui naît de la coalescence d'éléments du texte et de l'imaginaire culturel du lecteur. Il peut s'agir de l'intertexte objectif, qu'il soit explicite ou non, ou de réminiscences propres au lecteur, qui dépendent de sa culture et que l'enseignant peut possiblement exploiter. Dès lors, l'on peut choisir de proposer des OSS dont on pense qu'elles peuvent nourrir la lecture ou la culture des élèves sans qu'elles se présentent comme un intertexte objectif de l'œuvre patrimoniale étudiée. Langlade (2008, p. 50) compare ce phénomène à un « hologramme qui naît de la superposition de la projection de l'imaginaire du lecteur sur l'œuvre et du reflet que l'imaginaire de l'œuvre renvoie sur le lecteur ». L'activité fictionnalisante qui mobilise les ressorts de l'intertextualité est une production du lecteur actif qui ajoute une plus-value de sens au texte. L'analyse de l'acte de lecture littéraire vise à mettre en évidence « la façon dont le lecteur dispose de ce que l'œuvre met à sa disposition » (Langlade, 2008, p. 56). Pour Langlade (2008, p. 64)

« l'activation de l'imaginaire du lecteur vaut d'abord en tant que mode d'accès aux œuvres. La réponse fictionnelle du lecteur est le signe de l'enclenchement du processus de lecture littéraire ». Envisager une approche intertextuelle en classe de français sous le prisme de l'activité fictionnalisante et du dispositif de lecture engagé est un moyen de prendre en compte la subjectivité des élèves lecteurs.

1.5 En passant par l'approche analytique de la peinture : un détour pédagogique pour mieux entrer dans les textes

Dans le secondaire, les programmes invitent à pratiquer la lecture de l'image conjointement à la lecture analytique des textes littéraires, dont elle favoriserait l'apprentissage. Les programmes actuels du cycle 4 au collège (2018) font de l'étude des « images fixes » en cours de français, « l'occasion de confronter [les élèves] à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour les textes ». Au lycée, la « mise en relation [des] textes avec des représentations relevant des arts plastiques » (Programme de français de première des voies générale et technologique, 2019-2020) est systématiquement proposée en piste de prolongements artistiques et culturels. La lecture d'image est désormais considérée comme « un exercice disciplinaire, un exercice de lecture, complémentaire des exercices de lecture des textes littéraires et capable de les étayer » (Claude, 2020, p. 83). Les programmes du cycle 4 (2018) y associent des compétences : « savoir décrire et analyser l'image fixe et mobile ».

Par ailleurs, les élèves sont de meilleurs analystes de la peinture que de la littérature. La recherche de Marie-Sylvie Claude (2015, cité par Claude, 2020) conclut au résultat que « les élèves sont moins éloignés des normes scolaires attendues quand ils analysent la peinture que quand ils analysent la littérature » (Claude, 2020, p. 84). Elle a obtenu de trois cent cinquante élèves de Troisième et de Seconde qu'ils écrivent chacun une analyse d'un texte littéraire et d'une œuvre picturale. Dans un texte de dix lignes au minimum, ils devaient commenter le document en donnant quelques-unes de leurs impressions. La consigne précisait par ailleurs qu'ils avaient le droit de ne pas traiter l'un des deux sujets. Ainsi, les premiers résultats démontrent que les élèves sont beaucoup plus nombreux à délaisser le texte (30,5 %) que la peinture (5,5 %) (Claude, 2015, cité par Claude, 2020, p. 84). Pour comprendre ces premiers résultats, il faut s'intéresser aux registres d'apprentissages (Bautier, Rayou, 2013, cité par Claude, 2020, p. 85) qui entrent en jeu dans le rapport des élèves à la sphère scolaire.

1.5.1 *L'apprentissage scolaire : une configuration de trois registres qui interagissent*

Selon Bautier et Rayou (2013, cité par Claude, 2020, p. 85) un apprentissage scolaire est composé de trois registres. Le premier, le registre *cognitif*, relève des fonctions intellectuelles qui permettent d'apprendre selon des modalités propres à l'école. Il est constitué, dans le cadre du cours de français, des « opérations d'intellection nécessaires, c'est-à-dire, dans les attendus des enseignants : la conception d'une interprétation personnelle, riche et plurielle, justifiée par l'analyse de caractéristiques fines de l'œuvre » (Claude, 2020, p. 85). Le deuxième registre est *culturel* et renvoie aux savoirs et connaissances dont dispose l'élève, aussi en dehors de l'école. En effet, « des savoirs sont nécessaires pour nourrir les opérations cognitives – savoirs linguistiques et, pour la peinture, iconographiques, savoirs généraux sur le monde, savoirs spécialisés, par exemple sur les mouvements artistiques » (Claude, 2020, p. 85). Enfin, le registre identitaire-symbolique est lié à ce que toute activité scolaire « construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut » (Bautier, Rayou, 2013, cité par Claude, 2020, p. 85). Lorsque l'élève analyse un texte ou un tableau, il s'engage subjectivement et adopte une certaine manière d'être lui-même.

L'étude de Claude (2015, cité par Claude, 2020, p.85) montre que les élèves sont plus proches des attendus sur la peinture que sur la littérature pour ce qui concerne les critères du registre cognitif. Dans leur commentaire de la peinture, ils prennent en compte et exploitent les caractéristiques formelles, alors que lorsqu'ils les relèvent, plus rarement face au texte, ils les traitent d'une manière techniciste qui ne favorise pas l'interprétation. Il en va de même pour le registre identitaire-symbolique ; l'engagement subjectif attendu se retrouve plus dans l'analyse picturale. Cependant les élèves sont plus en difficultés avec la peinture du côté du registre culturel à cause d'une méconnaissance d'un certain nombre de conventions iconographiques.

La première explication à ces résultats concerne la culture de l'image. Si les élèves semblent plus à l'aise avec le commentaire pictural c'est parce qu'ils sont plus souvent confrontés aux images, on pourrait croire que la « la peinture serait plus présente dans la culture personnelle des élèves » (Claude, 2020, p. 86). Pourtant, si l'on peut dire que les élèves voient beaucoup d'images, ils ne voient pas beaucoup de peinture et ce n'est pas pareil, il est donc naïf de penser que c'est une familiarité culturelle qui leur permet de mieux appréhender la peinture (Claude, 2020, p. 86). Cette position reviendrait à prétendre qu'étant un art visuel, « l'homme de la culture de l'image serait immédiatement doté de la culture nécessaire pour déchiffrer l'œuvre picturale » (Bourdieu, 1966, cité par Claude, 2020, p. 86) et ainsi s'autoriser à ne pas l'enseigner. Or la peinture est culturellement exigeante.

La deuxième explication tient à la nature sémiotique de la peinture et au registre cognitif. La lecture de la peinture requiert le décodage de signes picturaux de double nature, plastique et iconique (Groupe μ , 1992, cité par Claude, 2020, p. 87) qui se distinguent de l'encodage linguistique. L'ambivalence des signes picturaux permet de saisir un processus aussi à l'œuvre dans les textes, à savoir le diptyque *figurer/figuré* ; il y a ce qui est représenté et la manière dont cela est représenté, « cette double nature favorise la prise en compte, par l'élève récepteur, de la forme de la figuration en même temps que de ce qu'elle figure » (Claude, 2020, p. 87). En linguistique, il s'agit du signifiant et du signifié ou plus largement, dans le texte, des interactions entre le fond et la forme, souvent difficiles à saisir pour les élèves car « la nature du langage verbal peut masquer aux élèves cette source possible de donation de sens » (Claude, 2020, p. 87).

C'est aussi « la temporalité de l'appréhension » (Claude, 2020, p. 87), qui varie suivant que l'on soit en train de lire ou de voir, qui permet de comprendre la réception différente du texte et du tableau. En effet, il est plus facile de circuler dans un tableau pour faire résonner les éléments entre eux que dans un texte qui impose d'abord sa linéarité. « Le tableau n'offre pas une lecture, mais un système de lectures » (Marin, 1971, cité par Claude, 2020, p. 87), c'est pourquoi l'élève admettrait plus facilement la pluralité des sens possibles d'un tableau – alors que le texte aurait un sens unique (Claude, 2020, p. 87), répondant ainsi aux attendus des enseignants concernant le registre cognitif.

1.5.2 De l'engagement subjectif dans l'exercice du commentaire

En littérature, mais aussi plus largement dans les arts, ce que l'on enseigne ce n'est pas seulement l'objet mais les interactions objet/récepteur (Louichon, 2011, cité par Claude, 2020, p. 87). Face aux attendus des enseignants qui définissent l'activité de l'élève comme un va-et-vient dialectique (Dufays, 2002) et veulent donc qu'il s'engage subjectivement en plus d'une distanciation critique, l'élève peut ou non décider de s'investir. En effet, « ce que l'activité de réception engage effectivement du sujet a des effets sur la façon dont il pratique cette activité » (Claude, 2020, p. 87). Pour Claude (2020, p. 88), c'est surtout cet engagement subjectif et donc le registre identitaire-symbolique qui explique la meilleure réussite des élèves dans l'analyse de la peinture car dans ce cas « jouer le jeu comme attendu par l'école bousculerait moins les identités et les appartenances symboliques » (Claude, 2020, p. 88).

En effet, les élèves s'autorisent le droit d'interpréter de façon personnelle le tableau, mais pas le texte. Il s'agit là d'un malentendu scolaire, c'est-à-dire un décalage entre les attendus du professeur et ce que les élèves pensent que l'on attend d'eux. Il affecte davantage

les enfants qui viennent d'un milieu moins proche de la culture scolaire. Les enseignants attendent des élèves qu'ils proposent une interprétation personnelle des textes en s'y engageant subjectivement alors que les élèves pensent justement, à tort, qu'ils doivent garder une certaine distance dans leur lecture (Claude, 2020, p. 88). À l'inverse, ils se sentent en droit d'interpréter le tableau. Pour Sarah, élève de Seconde : « Sur un tableau, c'est nous, notre imagination » (Claude, 2015, cité par Claude, 2020, p. 88). Par ailleurs, les élèves font souvent référence, face au texte, à l'intention de l'auteur, limitant par là même leur liberté interprétative (Claude, 2020, p. 88). Pour Sarah, « le tableau c'est notre opinion alors qu'un texte c'est l'opinion de l'auteur » (Claude, 2015, cité par Claude, 2020, p. 88). Les élèves ont une conception de l'analyse littéraire selon laquelle il n'y aurait qu'une seule et bonne interprétation du texte, et qui serait celle que le professeur attend. Les élèves acceptent la pluralité des sens d'un tableau, mais pas celle d'un texte, c'est pourquoi ils ne s'investissent pas subjectivement. Cela est renforcé par le souci de productivité des élèves pour qui le but est avant tout de répondre à l'exercice et de valider la tâche. L'engagement subjectif représente alors une *mise en danger*.

De plus, les élèves envisagent la possibilité d'un texte de regardeur, mais pas de lecteur. « Le tableau n'étant pas écrit, il laisse de la place à l'écriture du spectateur, l'appelle même à écrire, contrairement au texte » (Claude, 2020, p. 89). Les élèves mettent donc en concurrence le texte et le métatexte (Claude, 2020, p. 89).

Enfin, il y a une indifférence revendiquée face au texte, mais pas face au tableau. Les élèves ne conçoivent pas d'être émus par la littérature, là où ils envisagent volontiers le tableau comme vecteur d'émotions (Claude, 2020, p. 90). Voire, ils peuvent se sentir « privé[s] par le texte de la concrétisation imageante (Langlade, 2008) » (Claude, 2020, p. 90). Pour Anissa, élève de Seconde, « avec le tableau on peut faire preuve d'imagination alors que dans un texte j'ai l'impression qu'on nous coupe notre impression et notre imagination » (Claude, 2015, cité par Claude, 2020, p. 90).

1.5.3 Transposition de la peinture à la littérature

L'analyse de la peinture est plus féconde que celle du texte chez les élèves car la conception qu'ils ont de l'image picturale est plus proche des attendus des enseignants. Ils acceptent de s'engager subjectivement, ce qu'ils ne font pas ou très peu face au texte ; les élèves s'approprient plus facilement les œuvres picturales, autorisant leur subjectivité à s'exprimer (Claude, 2020, p. 91). Pourtant, la démarche du va-et-vient dialectique (Dufays, 2002) a besoin de ce premier investissement personnel pour pouvoir être ressaisie objectivement dans l'analyse. Il est nécessaire en littérature de didactiser « la conception des objets et le rôle du

récepteur » (Claude, 2020, p. 91), mais aussi d'amener les élèves à « s'explicitier à eux-mêmes ce qui est attendu d'eux » (Rayou, 2018, cité par Claude, 2020, p. 90).

Face à ces difficultés d'analyse du texte littéraire, la peinture peut être « un détour opérant pour établir une écoute, une adhésion au départ refusés [*sic*] » (Waysbord-Loing, 2000, cité par Claude, 2020, p.83). À ce titre on pourra par exemple interroger la place prépondérante que les élèves accordent aux intentions de l'auteur dans leur interprétation, là où celles du peintre ne semblent pas conditionner leur lecture du tableau (Claude, 2020, p. 88). De même, le détour par la peinture pourrait permettre de « faire réfléchir les élèves sur les relations entre le langage de l'objet à analyser et le métalangage de l'analyse qui, même s'ils ont en commun, pour le texte, leur nature linguistique, sont hétérogènes » (Claude, 2020, p. 89). En partant de leur conception de l'œuvre picturale qu'ils envisagent « polysémique, de forme signifiante et ouverte à l'interprétation » (Claude, 2020, p. 91), on pourra les amener à reconsidérer le texte littéraire et leur posture face à celui-ci. Enfin, par un retour métacognitif on pourra faire transposer aux élèves leur engagement subjectif face à la peinture dans l'analyse littéraire (Claude, 2020, p. 91).

Toutefois, les écarts sémiotiques entre la peinture et la littérature ainsi que les écarts de représentation des élèves entre les deux arts impliquent une médiation didactique spécifique dans le transfert de ce qui est appris en travaillant sur l'un, vers l'autre (Claude, 2020, p. 84).

2 Problématique

Les recherches en didactique du français, et notamment dans le champ de la lecture littéraire, ont montré que les élèves adoptent le plus souvent une posture d'extériorité face au texte, à cause de l'approche trop formaliste ancrée dans les pratiques d'enseignement. Pourtant l'intérêt didactique de l'enseignement de la littérature repose dans la prise en compte du discours singulier que le lecteur élabore lorsqu'il s'implique dans la lecture d'une œuvre. Prendre en compte le sujet lecteur, c'est donc laisser s'exprimer sa subjectivité dans l'élaboration du métatexte interprétatif. Il s'agit alors de favoriser en classe l'expression du sujet lecteur à travers l'expérience de sa lecture et de sa rencontre avec le texte, afin de dépasser une conception de la lecture qui n'aurait que pour but de répondre aux injonctions du texte. Tout l'enjeu est donc d'encourager un investissement personnel et subjectif des élèves pour qu'ils s'approprient véritablement les textes, en menant un va-et-vient dialectique, entre distanciation et participation, visant à équilibrer le respect des droits du texte et des droits du lecteur.

Dans ce but, dans le cadre d'une séance en classe de quatrième consacrée à l'étude du poème « À une passante » de Baudelaire, les travaux que nous avons évoqués nous invitent à comparer deux didactisations de ce texte : d'une part le passage par un autre texte aux échos intertextuels, d'autre part un détour par la peinture, pour savoir si les élèves s'investissent plus par la peinture ou par un autre texte. En effet, si les recherches de Marie-Sylvie Claude ont montré que le texte seul sollicitait moins les élèves que la peinture, peut-être un autre texte, entre lequel et celui étudié par les élèves entrent en jeu des références intertextuelles, permettrait de dépasser cette posture d'extériorité qu'adoptent dans un premier temps les élèves.

Alors que de prime abord, l'étude d'un tel poème pouvait paraître ambitieuse, du fait notamment d'un vocabulaire largement méconnu par les élèves et d'images étonnantes convoquées par le poète, nous pouvons supposer qu'une représentation iconographique permettra justement d'en faciliter la représentation mentale. Ensuite, comme les élèves sont plus proches des attendus scolaires lorsqu'ils analysent la peinture, le détour par un document iconographique devrait permettre d'engager le processus interprétatif. En transposant la dimension polysémique du tableau au texte, les élèves s'autorisent la possibilité d'une lecture personnelle. D'autre part, l'intertextualité à l'œuvre dans le texte de François Bon, avec les allusions au poème de Baudelaire, permet d'insister sur le thème de la fugacité, variation particulière du sentiment amoureux peinte par le poète et que les programmes demandent d'étudier. Alors que ce sentiment n'est pas présent dans le texte de François Bon, les deux auteurs nous invitent cependant à réfléchir sur la représentation de l'apparition et de la disparition de la figure de la femme dans la ville et sur la manière de décrire cet instant éphémère de renversement. L'approche intertextuelle de cette proposition engage ici la pleine subjectivité du sujet lecteur qui, dans une relation active face au texte, est libre d'y trouver des échos ou non.

3 Méthode

3.1 Participants

Le travail a été réalisé avec deux classes de quatrième d'un collège chambérien.

La classe concernée par le passage par le texte de François Bon est une classe de vingt-neuf élèves. Une élève était absente lors de la séance. Il s'agit d'élèves en majorité à l'aise dans les matières littéraires, avec un niveau général assez élevé. En effet, une très grande majorité d'entre eux viennent de milieux culturels proches de la culture scolaire. Seuls trois élèves sont

plus en difficulté. En effet, alors que l'institution scolaire attend d'eux qu'ils intègrent les normes implicites de l'école, qui entrent en jeu dans le contrat didactique, ces élèves peinent à entrer subjectivement dans leur rôle.

La classe concernée par le passage par la peinture est une classe de vingt-huit élèves, mais lors de la séance il n'y avait que vingt et un élèves. En effet, trois élèves étaient absents. Par ailleurs l'élève d'ULIS et les trois élèves d'UPE2A n'étaient pas présents non plus. Il s'agit d'une classe avec une large majorité d'élèves en difficulté, très faibles dans certaines compétences. Seul un élève répond aux attendus scolaires et se démarque par un excellent niveau et deux autres sont proches des attendus scolaires. La classe est assez agitée et les élèves les plus en difficultés peuvent difficilement progresser en classe entière. C'est une classe qui regroupe des élèves ne faisant pas allemand et ne suivant pas l'option latin. Le niveau de cette classe nous a poussé à leur proposer le passage par l'image plutôt que de les confronter à un autre texte alors qu'ils rencontrent déjà des difficultés avec l'écrit, même si la peinture est culturellement exigeante malgré son statut d'image.

3.2 Matériel

Les deux séances se sont déroulées sur un créneau de deux heures consécutives, permettant d'achever l'intégralité du travail.

Cette séance sur le poème de Baudelaire s'inscrit dans la continuité de la séquence en cours sur le lyrisme amoureux qui s'intègre dans l'entrée du programme « Dire l'amour ». Lors des séances précédentes, les élèves ont étudié la définition du lyrisme et découvert le mythe d'Orphée (séance 1), ils ont étudié un sonnet de Louise Labbé (séance 2), (re)travaillé le vocabulaire de la poésie, notamment les vers et les strophes, le schéma de rimes et leur richesse, les jeux de sonorités et les figures de style (antithèse, comparaison, métaphore, personnification) (séance 3), et en étude de la langue ils ont abordé les expansions du nom (séance 4). Il s'agit donc de leur cinquième séance.

Lors de la séance, la disposition de la classe n'a pas changé, elle est restée frontale, mais les élèves ont alterné les temps de travaux en groupe et les temps de réflexion individuelle.

3.3 Procédure

Groupes	Séance (2 heures)
L'intertextualité (4 ^{ème} 3)	<u>Intitulé de la séance :</u> Écrire à propos d'un coup de foudre <u>Corpus :</u> « À une passante », <i>Les Fleurs du mal</i> , Baudelaire (1857) « Disparition de la jeune femme en rouge », François Bon (2012)
Un détour par la peinture (4 ^{ème} 2)	<u>Intitulé de la séance :</u> Écrire à propos d'un coup de foudre <u>Corpus :</u> « À une passante », <i>Les Fleurs du mal</i> , Baudelaire (1857) <i>Parisienne place de la Concorde</i> , Jean Béraud (1885)

Objectifs généraux (par rapport aux programmes) :

- Découvrir des poèmes de différentes époques exprimant les variations du discours amoureux ;
- Comprendre les nuances du sentiment amoureux et quelques-unes des raisons qui en font un thème majeur de l'expression littéraire et artistique ;
- S'interroger sur le rôle des images et des références dans la poésie amoureuse.

Objectifs spécifiques :

- Étudier un poème représentant l'amour fugace en s'attachant notamment aux figures de l'opposition qui traduisent la tension entre apparition et disparition de la figure aimée ;
- Revoir la notion de lyrisme et le vocabulaire de la poésie.

Compétences travaillées :

- Utiliser le vocabulaire de la poésie ;
- Analyser des antithèses.

Problématisation littéraire du texte : Comprendre comment Baudelaire retranscrit ce moment fugace de la rencontre avec la passante en exploitant d'une part la forme du sonnet et d'autre part les figures de l'opposition pour traduire cette tension entre apparition et disparition.

Cette problématisation littéraire du texte vaut pour l'enseignant et il est indispensable qu'il l'élabore pour lui-même car elle permet d'orienter la façon dont il va interagir avec les

élèves puisqu'elle aura guidé sa propre lecture en amont de la préparation de la séance afin de dégager les enjeux du texte, mais en aucun cas il ne l'impose aux élèves sous cette forme.

3.3.1 Description de la séance des 4^{ème}3

La séance commence par une brève introduction sur le contenu de la séance. Il s'agira d'étudier un poème de Baudelaire qui aborde le thème du coup de foudre. Les photocopiés (voir Annexe 1) sont distribués aux élèves et nous commençons par une lecture expressive de l'enseignante. Dans un premier temps les élèves doivent relire individuellement le poème en s'appuyant sur les notes de vocabulaire proposées pour les étayer. Avec leur voisin ils reformulent ensuite chaque strophe avec leurs propres mots avant une mise en commun. Ce travail préparatoire a pour but de s'assurer que chaque élève accède à la compréhension d'un sens consensuel du poème.

La séance se poursuit avec une analyse plus approfondie du poème pour interpréter le thème de l'amour fugace et la façon dont il est représenté ici. Le questionnaire commence par une étude de la versification du sonnet (1) *Combien comptes-tu de vers dans chaque strophe ? Comment s'appelle cette forme poétique ? ; 2) Compte les syllabes dans chaque vers. Comment s'appelle ce type de vers ? ; 3) Repère le schéma de rimes.*) puis se poursuit avec l'analyse thématique de la rencontre (4) *Où se trouve le poète ? Ce cadre est-il fait pour une rencontre amoureuse ? ; 5) Surligne le champ lexical évoquant le sens de la vue. Comment la femme est-elle décrite ?*), du coup de foudre (6) *Que ressent le poète en la voyant ?*) et de l'amour manqué (7) *Que s'est-il passé entre les quatrains et les tercets : « Un éclair...puis la nuit ! » ? ; 8) Comment expliques-tu la présence de termes négatifs et positifs ? Relève une antithèse.*) en insistant sur les figures de l'opposition, notamment l'antithèse. Une mise en commun est proposée avec des réponses rédigées au tableau.

Enfin, dans un dernier temps est proposé le texte de François Bon (voir Annexe 2). Ce texte contemporain permet de comparer le traitement de l'écriture de l'instant qui sépare l'apparition et la disparition de la figure de la femme. Chez Baudelaire, cette rencontre se double de l'expression du sentiment amoureux, absent chez François Bon qui insiste davantage sur les raisons de la disparition de la femme là où Baudelaire exprime la douleur de ne plus la revoir. L'enseignante fait une première lecture puis les élèves doivent surligner les passages qui leur évoquent le poème et expliquer les différences qu'ils voient entre les deux textes. Le texte intégral a été tronqué afin qu'il ne soit pas trop long. Les passages supprimés ne concernaient pas des éléments pouvant être mis en relation avec le poème. L'étude du texte de

Bon est proposée dans un deuxième temps car si l'on s'attache aux relations intertextuelles, la perception des allusions ne peut être effective que si les élèves connaissent le poème.

La séance se termine sur le bilan des élèves qui doivent répondre à la question : « *Comment Baudelaire exprime-t-il ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre ?* » dans un court texte de cinq à dix lignes suivant la méthode qu'ils ont apprise avec leur enseignante pour la rédaction de réponses longues avec citations.

3.3.2 Description de la séance des 4^{ème}2

La séance commence par une approche didactique du tableau de Jean Béraud. Ce tableau présente dans un premier temps une proximité chronologique avec le poème de Baudelaire. Par ailleurs, la femme représentée déambule dans la rue, c'est une « passante ». Aussi, elle est vêtue de noir, ce qui pourra être rapproché de l'expression « en grand deuil » (v.2), si la piste de l'illustration est évoquée. Le tableau est projeté sans aucune information et les élèves doivent répondre aux questions : « *Où sommes-nous ?* », « *Qui est cette femme ?* », « *Que fait-elle ?* » « *Que regarde-t-elle ?* » (voir Annexe 3). Après la mise en commun, nous donnons aux élèves les références du tableau.

La séance se poursuit avec la découverte du poème (voir Annexe 4). Après une première lecture expressive de l'enseignante, cette dernière demande aux élèves s'ils voient un lien entre le tableau et le poème, si la peinture peut être une illustration du texte. Dans un premier temps les élèves doivent relire individuellement le poème en s'appuyant sur les notes de vocabulaire proposées pour les étayer. Avec leur voisin ils reformulent ensuite chaque strophe avec leurs propres mots avant une mise en commun. Ce travail préparatoire a pour but de s'assurer que chaque élève a une compréhension littérale minimum du poème.

La séance se poursuit avec une analyse plus approfondie du poème pour dégager le thème de l'amour fugace et la façon dont il est représenté ici. Le questionnaire commence par une étude de la versification du sonnet (1) *Combien comptes-tu de vers dans chaque strophe ? Comment s'appelle cette forme poétique ?* ; 2) *Compte les syllabes des vers 1 ; 4 ; 8 ; 11. Comment s'appelle ce type de vers ? Memento : la règle du « e » muet* ; 3) *Repère le schéma de rimes en utilisant des lettres pour identifier les vers qui vont ensemble.*) puis se poursuit avec l'analyse thématique de la rencontre (4) *Où se trouve le poète ? Ce cadre est-il fait pour une rencontre amoureuse ?* ; 5) a) *Comment la femme est-elle décrite ? b) Donne la nature et la fonction des expansions du nom suivantes et indique le nom qu'elles complètent : « assourdissante » (v.1), « en grand deuil » (v.2), « qui tue » (v.8)), du coup de foudre (6) *Que ressent le poète en la voyant ?*) et de l'amour manqué (7) *Que s'est-il passé entre les quatrains**

et les tercets : « Un éclair...puis la nuit ! » (v.9) ? ; 8) Comment expliques-tu la présence de termes négatifs et positifs ? Relève une antithèse.) en insistant sur les figures de l'opposition, notamment l'antithèse. Cette séance s'étant déroulée après celle de l'autre classe, des ajustements ont été apportés au questionnaire. Le décompte des syllabes s'est focalisé sur quatre vers qui présentaient pour certains des -e muets afin de réinvestir l'application de cette règle. L'intitulé de la question 3 sur le schéma de rimes a été explicité pour éviter les malentendus. La question 5 a été modifiée en supprimant la partie sur le repérage du champ lexical de la vue qui s'est révélée peu pertinente, puis enrichie par une partie grammaticale sur les expansions du nom, en lien avec la séance précédente. En effet, la grammaire est ici au service du texte car la femme est décrite par de nombreuses expansions du nom. Une mise en commun est proposée avec des réponses rédigées au tableau.

La séance se termine sur le bilan des élèves qui doivent répondre à la question : « Comment Baudelaire exprime-t-il ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre ? » dans un court texte de cinq à dix lignes suivant la méthode qu'ils ont apprise avec leur enseignante sur la rédaction de réponses longues avec citations.

4 Résultats

Les résultats sont exposés de manière comparative en traitant d'un côté les élèves qui sont passés par l'intertextualité, et de l'autre les élèves qui ont opéré un détour par la peinture. Nous avons dégagé des caractéristiques fréquentes dans les bilans de séance puis classé les idées les plus récurrentes dans chaque groupe. Pour rappel, les élèves devaient répondre à la question : « Comment Baudelaire exprime-t-il ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre ? ».

4.1 D'après les élèves ayant travaillé l'intertextualité

Pour rappel, vingt-huit élèves étaient présents lors de la séance et constituent ainsi l'échantillon de cette didactisation (voir Annexe 5).

4.1.1 *La tension entre apparition et disparition de la figure féminine, et la fugacité de cette rencontre*

Alors que l'un des objectifs spécifiques de la séance, d'un point de vue littéraire, était d'étudier la représentation de l'amour fugace et la tension entre apparition et disparition de la figure féminine dans le poème, plus de la moitié des élèves, quinze, mettent en avant ces éléments dans leur bilan. Le sujet du sonnet est bien « le passage puis la disparition de la

femme » (Achille). Par ailleurs, deux élèves soulignent la fugacité de cette rencontre : « ça ne tient qu'à un fil » (Maxence).

4.1.2 *L'ambivalence des sentiments éprouvés par le poète*

Cette tension fondamentale au cœur du poème devait mettre au jour l'ambivalence de ce que ressent le poète, relevée par quinze élèves qui font à chaque fois le lien entre cet instant fugitif et les sentiments paradoxaux exprimés. Baudelaire exprime « à la fois l'amour et la joie de [la] rencontrer [mais] aussi la tristesse et le malheur de perdre cette personne » (Yohan). Quatorze élèves insistent sur la douleur liée à la disparition de la femme : « quand la femme disparaît il ressent un malheur de ne plus jamais la revoir » (Louna). Seul un élève a employé le terme « lyrisme » pour qualifier ce sonnet en concluant que l'expression des sentiments personnels entraînait l'utilisation du registre lyrique : « Dans le poème, il parle de ses sentiments donc le style se rapproche du lyrisme » (Achille).

4.1.3 *L'intertextualité*

Alors même que l'intertextualité est au cœur de cette séance, seule une élève réinvestit la mise en parallèle avec le texte de François Bon pour expliquer la tonalité lyrique amoureuse dont est empreint le poème de Baudelaire et qui est totalement absente chez François Bon : « On voit bien la différence du poème de Baudelaire et celui de François Bon, car Baudelaire dans le sien il tombe amoureux alors que celui de François Bon il ne tombe pas amoureux » (Louise). Toutefois, un autre élève fait référence à Louise Labbé et au sonnet « Je vis, je meurs » étudié lors d'une séance précédente pour comparer les deux poèmes et l'expression des sentiments amoureux : « Il décrit son amour de manière dramatique comme Louise Labbé » (Maxence).

4.1.4 *Exploitation de la progression du texte et de la forme du sonnet*

Trois élèves ont su mettre en évidence la progression du texte en s'appuyant notamment sur la consigne qui précisait d'organiser son texte avec des connecteurs logiques. Une élève évoque la forme du sonnet comme productrice de sens puisque la *volta* est exploitée pour mettre en opposition tercets et quatrains et renforcer la tension entre apparition et disparition.

4.1.5 *Description de la femme*

Sept élèves reviennent sur la description de la femme qu'ils analysent. Pour Corentin, le poète utilise « des mots qui décrivent la femme comme un être parfait : "longue", "mince",

"agile", "noble" ». Pour Devran, « il décrit son physique, son style vestimentaire ». En effet, cette description méliorative est intrinsèquement liée au coup de foudre. À ce titre, six élèves insistent sur la fascination du poète pour la femme et le fait qu'elle cristallise son attention : « Il décrit la femme avec une telle précision qu'il ne doit y avoir dans son champ de vision, qu'elle qui l'intéresse » (Capucine). Parmi tous ces élèves, deux mettent explicitement en relation la description et la fascination : « Tout d'abord, il décrit la femme [...] on ne peut détourner le regard de la silhouette, souhaitant observer le moindre détail de cette beauté » (Emma).

4.1.6 Exploitation des procédés rhétoriques

Certains élèves, 54% de la classe, ont mobilisé des figures de style ou autres procédés rhétoriques pour étayer leur bilan. Dans certains cas il s'agit d'une simple citation formelle, dans d'autres ils ont su exploiter l'intérêt stylistique au service du sens. Sur huit élèves qui mentionnent l'antithèse, trois reviennent sur la raison de son emploi. Deux élèves ont relevé une métaphore, mais seul l'un d'eux explicite l'image convoquée : « Il va utiliser des métaphores "Un éclair... puis la nuit", qui exprime le passage puis la disparition de la femme » (Achille). Deux élèves parlent de « champ lexical » lorsqu'ils abordent la description de la figure féminine. Un élève a relevé une personnification : « il utilise la personnification "la rue assourdissante autour de moi hurlait" (v.1). Cela prouve qu'il ne porte attention plus qu'à la femme. » (Timéo).

Tableau 1

Tableau synoptique des caractéristiques fréquentes relevées dans les bilans des 4^{ème} 3

	AMBIVALENCE	TENSION APPARITION/DISPARITION	FUGACITE	INTERTEXTUALITE	PROGRESSION DU TEXTE	FORME DU SONNET	LYRISME	FASCINATION	DOULEUR DE LA DISPARITION	DESCRIPTION
Kelly	x	x								
Hugo	x	x							x	
Fanny		x	x							
Louna		x							x	
Claire	x	x			x				x	x
Fatma										
Jena	x	x							x	
Maxence			x	x					x	
Timéo		x						x	x	
Abdel	x									
Saïd									x	
Loïc								x		
Naomi										
Achille		x			x		x	x		x
Corentin										x
Emma	x	x				x		x	x	x
Justin		x			x				x	x
Bayani	x	x							x	
Léo	x									
Julie	x									x
Yohan	x	x							x	
Roméo								x		
Youssef										
Devran	x									x
Capucine	x	x						x	x	
Selma	x	x							x	
Louise	x			x						
Lucie	x	x							x	
TOTAL	15	15	2	2	3	1	1	6	14	7

4.2 D'après les élèves ayant travaillé avec un détour par la peinture

Pour rappel, vingt et un élèves étaient présents lors de la séance et constituent ainsi l'échantillon de cette didactisation (voir Annexe 6).

4.2.1 *La tension entre apparition et disparition de la figure féminine, et la fugacité de cette rencontre*

Alors que l'un des objectifs spécifiques de la séance était d'étudier la représentation de l'amour fugace et la tension entre apparition et disparition de la figure féminine dans le poème, sept élèves mettent en avant ces éléments dans leur bilan : « elle apparaît disparaît » (Yacine). Par ailleurs, deux élèves relèvent la fugacité de l'instant : « un petit instant et on ne s'y attend pas. C'est vraiment très court. » (Ibrahim).

4.2.2 *L'ambivalence des sentiments éprouvés par le poète*

Cette tension fondamentale au cœur du poème devait mettre au jour l'ambivalence de ce que ressent le poète, relevée par quatorze élèves qui font à chaque fois le lien entre cet instant fugitif et les sentiments paradoxaux exprimés. Ainsi le coup de foudre, « ça peut être douloureux [...] comme super et incroyable à la fois » (Jessica). Baudelaire « explique qu'on a plusieurs émotions sa passe de la joie quand elle est devant nous jusqu'à la tristesse quand elle disparaît » (Clément). Treize élèves insistent sur la douleur liée à la disparition de la femme : « Mais quand la personne s'éloigne on devient triste. On se dit qu'on la reverra jamais. On sent un manque. On se pose des questions. » (Inès).

4.2.3 *Description de la femme*

Cinq élèves reviennent sur la description de la femme : « il la décrit en bien, bien habillée » (Amina). Théo souligne la modalisation : « en sublimant la personne, la décrivant ». En effet, cette description méliorative est intrinsèquement liée au coup de foudre. À ce titre, une élève souligne la fascination du poète pour la femme qui est « frappée par la beauté de cette personne » (Julia).

4.2.4 *Exploitation des procédés rhétoriques*

Certains élèves, 43% de la classe, ont mobilisé des figures de style ou autres procédés rhétoriques pour étayer leur bilan. Dans certains cas il s'agit d'une simple citation formaliste, dans d'autres ils ont su exploiter l'intérêt stylistique au service du sens. Sur sept élèves qui mentionnent l'antithèse, deux reviennent sur la raison de son emploi comme Aïcha :

« Baudelaire exprime un coup de foudre comme joie immense mais aussi une douleur au même temps il exprime cela avec des antithèses ». Deux élèves s'appuient sur des notions de grammaire en lien avec le style du texte et l'effet produit.

Tableau 2*Tableau synoptique des caractéristiques fréquentes relevées dans les bilans des 4^{ème}2*

	AMBIVALENCE	TENSION APPARITION/DISPARITION	FUGACITE	PROGRESSION DU TEXTE	FORME DU SONNET	LYRISME	FASCINATION	DOULEUR DE LA DISPARITION	DESCRIPTION
Amina	x								x
Yacine	x	x						x	
Léa									
Sarah									x
Ibrahim	x	x	x					x	
Elsa									
Jessica	x								
Augustin	x	x						x	
Théo								x	x
Inès	x							x	
Romane	x							x	
Jasmine	x	x						x	
Clémence	x								x
Elina	x	x						x	
Nour	x							x	
Julia	x	x					x	x	
Aïcha	x							x	
Donovan								x	x
Ryan									
Flore			x						
Clément	x	x						x	
TOTAL	14	7	2	0	0	0	1	13	5

5 Discussion

5.1 Re-contextualisation

L'étude que nous avons menée cherchait à mesurer l'intérêt de la comparaison du texte étudié avec une autre œuvre, picturale ou littéraire, dans l'investissement subjectif des élèves lors de l'étude d'un texte, mais aussi à comparer ces deux didactisations pour savoir laquelle des deux était la plus efficiente. À la fin de la séance, les élèves ont répondu à une question de bilan qui nous a servi de support pour analyser les résultats. Les critères de réussite retenus, en lien avec la problématisation littéraire du poème et la problématique de recherche, sont l'explication de l'ambivalence des sentiments ressentis par le poète et la restitution de la tension exprimée entre l'apparition et la disparition de la figure féminine, la mise en relation, le cas échéant, du relevé des procédés stylistiques avec leur interprétation, mais aussi les traces d'un investissement subjectif face au texte.

5.2 Interprétation des résultats

Notre étude montre que 54% des élèves de 4^{ème}3 ayant travaillé l'intertextualité ont retenu l'ambivalence des sentiments du poète comme thème majeur du poème, contre seulement 33% dans l'autre classe, qui est passée par la peinture. Même les élèves les plus en difficulté de la classe de 4^{ème}3 l'ont évoquée, peut-être parce que cela avait été vu à l'occasion de l'étude du sonnet de Louise Labbé lors d'une séance précédente et que l'accent était mis avec ces élèves sur l'intertextualité de manière générale, les invitant à faire des ponts avec d'autres textes et donc à remobiliser ce qui avait déjà été vu, contrairement aux 4^{ème}2 qui n'y ont pas autant été incités. Par ailleurs, 54% des élèves de 4^{ème}3 évoquent aussi la tension entre apparition et disparition comme étant au cœur du poème. Chez les 4^{ème}2, c'est 67% des élèves. Ce thème étant plus explicite, l'ambivalence des sentiments étant une conséquence implicite de la disparition de la femme, on peut comprendre qu'il ait été plus largement mis en avant dans la classe de 4^{ème}2. Concernant les objectifs spécifiques, l'une ou l'autre des didactisations ne semble se détacher. Les bilans des 4^{ème}3 sont nettement plus riches, du point de vue de l'argumentation et des thèmes réinvestis, ils exploitent par exemple la forme du sonnet et la progression du texte de manière intuitive, mais cela semble plutôt s'expliquer par le niveau plus élevé des élèves dans cette classe et leurs facilités dans les matières littéraires. C'est d'ailleurs dans cette classe que quatre des bilans dépassent largement nos attentes. Pour ce qui est du relevé des procédés stylistiques, 53% des élèves de 4^{ème}3 et 44% des élèves de 4^{ème}2,

parmi ceux qui avaient procédé à un relevé, ne se limitent pas à une énumération formaliste puisque le relevé stylistique qu'ils effectuent les conduit à du sens. Par ailleurs, si les 4^{ème}2 procèdent à des remarques grammaticales, qu'ils exploitent dans la construction du sens, contrairement aux 4^{ème}3 qui n'en font pas mention et ne relèvent que des figures de style, c'est certainement parce que leur questionnaire abordait les expansions du nom étudiées lors d'une séance précédente. Cela prouve à nouveau que les élèves ont le plus souvent besoin d'être guidés, étayés et que l'on active leur mémoire pour qu'ils remobilisent leurs connaissances. Les élèves qui procèdent à un relevé formaliste, sans faire le lien entre le procédé stylistique et la construction du sens, représentent 47% des 4^{ème}3 et 56% des 4^{ème}2, soit environ la moitié de chaque groupe dans les deux cas, ce qui souligne que la dimension techniciste est bel et bien encore profondément ancrée dans les pratiques. Toutefois, lorsque les élèves sont face au texte, ils perçoivent des points de tension qui correspondent le plus souvent à des figures de style. Même s'ils ne savent pas les nommer, du côté des attentes du professeur, le fait qu'ils sachent identifier ces moments et expliquer ce qui s'y passe est une réussite. Par exemple, au vers 6, la plupart des élèves interprètent littéralement le passage « Moi, je buvais » en comprenant qu'il boit un verre à la terrasse d'un café. Or quelques-uns parmi les 4^{ème}3 ont senti qu'il ne buvait pas réellement, que c'était une « image », rapprochant l'emploi de l'expression « boire les paroles de quelqu'un » dans cette idée d'admiration. Selma et Devran, en 4^{ème}3, proposent l'interprétation suivante qui mêle lecture littérale et implicite : soit l'alcool amplifie les sensations du poète, soit il est enivré par l'amour. Ces élèves ont donc repéré la métaphore sans pouvoir la nommer *stricto sensu*. Cette démarche inverse au relevé formaliste, sa réciproque, est plus intéressante car elle part de l'interprétation et de l'effet produit. Dans les pratiques enseignantes il faudrait presque inverser la tendance en invitant plutôt les élèves à se focaliser sur ces moments où ils sentent qu'il se passe quelque chose dans le texte mais qu'ils n'arrivent pas à nommer, plutôt que de vouloir citer en vain des figures de style. C'est aussi à cette occasion que l'on peut mener un va-et-vient dialectique en s'emparant des remarques des élèves et en les complétant par ces notions techniques qui viennent conceptualiser ce sur quoi ils ont mis le doigt.

Du point de vue de l'investissement subjectif, celui-ci n'apparaît pas clairement dans les bilans écrits mais a pu être observé pendant le déroulement de la séance. Par exemple, la quatrième question : « *Ce cadre est-il fait pour une rencontre amoureuse ?* » invitait, pour une part, les élèves à exprimer un avis personnel tout en s'appuyant sur le texte. Ainsi, certains élèves ont avancé que la rue était effectivement un endroit propice aux rencontres car c'est un lieu de passage avec une foule d'inconnus que l'on peut aborder. Un élève s'est également

exclamé : « il aurait pu l'inviter à boire un verre ! ». À l'inverse, d'autres élèves ont été catégorique en affirmant que ce n'était pas un lieu approprié, une élève justifiant sa position en clamant : « c'est pas romantique ! ».

5.3 Mise en lien avec les recherches antérieures

Le postulat de départ selon lequel les échos intertextuels allaient favoriser la perception des thèmes majeurs qui empreignent le texte semble vérifié. En effet, nous avons pu voir que si l'on invitait les élèves à remobiliser leurs connaissances, en l'occurrence les traces des textes qu'ils ont en mémoire, cela était fécond. Toutefois, il convient de souligner que ce n'est pas une démarche qu'ils feraient tout seul, intuitivement, hormis peut-être les élèves les plus à l'aise. Comme nous l'avons souligné plus tôt, le rôle du professeur est fondamental pour accompagner les élèves. Pendant la séance, les élèves de 4^{ème}3 ont tout de suite saisi l'intérêt de mettre en regard les deux textes. De même, ils n'ont pas eu de difficultés à verbaliser la différence entre les deux auteurs, dans l'un des textes, la femme attirant le regard par sa beauté et faisant par là même faire naître des sentiments, dans l'autre l'habit de couleur vive de la figure féminine la rendant visible. Cependant, force est de constater que seule une élève revient dans son bilan sur la mise en parallèle entre les deux textes alors qu'il s'agit du cœur de la séance. L'on peut toutefois imputer ce résultat au fait que la question était peut-être trop fermée ou en tout cas centrée sur Baudelaire et ne permettait pas forcément aux élèves de revenir sur la comparaison entre les deux textes. Nous pouvons par ailleurs faire l'hypothèse que le texte de Bon a été plus facile et rapide à comprendre après la première lecture – il ne l'est pas de prime abord – parce que nous avons justement étudié le poème de Baudelaire avant. À ce titre, nous avons fait le choix, conscient, d'étudier dans un premier temps le poème avant de procéder à sa comparaison avec le deuxième texte pour favoriser le repérage des points communs et des différences entre les deux le moment venu. Toutefois, si l'on s'en tient aux pistes théoriques évoquées dans l'introduction pour favoriser l'investissement subjectif des élèves dans l'interprétation des textes, il aurait fallu proposer la comparaison des deux textes en premier lieu. Celle-ci aurait alors permis d'entrer, par la comparaison, dans la compréhension et l'interprétation du sonnet. L'analyse fine du texte de Baudelaire n'interviendrait que dans un deuxième temps, pour compléter éventuellement la lecture, ou pointer comment le poète procède, dans l'écriture, pour nous amener à construire du sens. Les résultats de nos choix didactiques, finalement très techniques, révèlent qu'à la fin de la séance les élèves ont certes compris le texte, mais n'ont pas été incités à s'investir subjectivement. Notre dispositif didactique n'était pas parfaitement adapté à notre objectif littéraire, qui était

de permettre aux élèves de lire un texte par eux-mêmes, de construire du sens avec l'étayage de l'enseignant, et ne nous a ainsi pas permis d'atteindre nos objectifs de recherche qui se voulaient mesurer l'investissement subjectif des élèves en ce qu'il permettait de donner sens au texte. On ne peut donc pas imputer nos résultats à la comparaison avec le texte de François Bon car le dispositif qui a été mis en place ne permet pas, en somme, de mesurer l'efficacité d'une telle didactisation.

Pour ce qui est du passage par la peinture, les recherches qui ont montré qu'elle sollicitait plus les élèves sont ici vérifiées. Les élèves ont immédiatement réussi à proposer des hypothèses narratives sans invoquer à aucun moment l'instance auctoriale qui aurait pu être limitante dans l'interprétation. Ce qu'il a été particulièrement frappant de constater est qu'un certain nombre d'élèves ont ensuite confondu le tableau et le poème, poussant la valeur d'illustration à son paroxysme ; la femme place de la Concorde était devenue la passante du poème et Baudelaire devenait le peintre du tableau. Par ailleurs, nous avons émis l'hypothèse que la représentation iconographique permettrait de faciliter la représentation mentale. Or l'activité fictionnalisante (Langlade, 2008), c'est justement s'inventer des images et l'on peut dès lors dire que des images apportées par l'enseignant peuvent la bloquer. À ce titre, un autre texte serait plus à même de favoriser cela. Néanmoins, faciliter une représentation mentale est une façon d'aider à la compréhension, pas l'interprétation, il convient donc d'aller plus loin avec les élèves quoi qu'il en soit.

5.4 Limites de l'étude menée

Notre recherche a éprouvé certaines limites et nous pouvons maintenant réfléchir à de possibles modulations.

Tout d'abord, nous l'avons évoqué dans la présentation des participants et cela a été vérifié dans l'interprétation des résultats, mais notre étude a été réalisée avec deux classes de niveau inégal. Cette différence de niveau est susceptible de fausser la comparaison. Ainsi, l'on aurait pu imaginer définir deux sous-groupes de niveau équivalent dans chaque classe et ainsi comparer les deux didactisations par rapport à ces deux sous-groupes.

Ensuite, comme nous l'avons déjà esquissé, notre protocole de recherche propose une entrée par les outils stylistiques pour faire induire du sens, contrairement aux recommandations didactiques évoquées en introduction qui veulent inciter une lecture subjective qui crée du sens et se développe par un va-et-vient didactique avec le texte. Nos choix didactiques s'expliquent d'une part, par la mise en place du protocole de recherche lors d'un stage en pratique accompagnée dans les classes d'une enseignante. Nous avons par conséquent dû nous adapter

aux pratiques pédagogiques de la tutrice. D'autre part, par le fait que cette séance s'inscrivait dans une logique de progression de séquence. Par exemple, les questions de versification, très technicistes, n'entrent pas dans notre objectif de recherche. En effet, l'objectif n'était pas pour nous de savoir compter les syllabes, sachant par ailleurs que ce n'était pas forcément utile, ici, pour construire du sens, même si les outils stylistiques peuvent tout à fait s'intégrer dans un processus de construction de sens par les élèves. Cependant, à la fin de la séquence, les élèves allaient effectivement être évalués sur ces compétences qu'ils devaient maîtriser puisqu'elles faisaient partie des objectifs de leur enseignante. Il nous est donc apparu nécessaire de leur permettre de s'entraîner à manipuler ces notions, qu'il s'agisse de la versification, de la grammaire ou des figures de style. Ces choix ont eu pour conséquence de biaiser en partie nos résultats, puisque nous ne pouvons imputer la compréhension et l'interprétation du poème au passage par la comparaison avec un autre médium, et d'empêcher de mesurer la plus-value réelle des didactisations que nous nous proposons de mettre en œuvre au début. Dans la potentialité d'une réplique de l'étude afin d'étudier les bénéfices réels de la comparaison du texte aux deux supports que nous avons choisis dans l'investissement subjectif des élèves, il aurait fallu par exemple demander aux élèves, sans questionnaire, de comparer le poème avec un des deux autres supports en leur demandant quelle différence dans la représentation qu'ils ont de la femme ou de l'amour. Il s'agirait ensuite de partir de leurs propositions pour aller vers l'analyse fine et ainsi s'inscrire dans la démarche du va-et-vient dialectique.

De plus, la question de bilan, telle qu'elle était formulée, a pu en partie biaiser les résultats que nous attendions puisqu'elle constituait plus une synthèse de la séance, invitant alors les élèves à reprendre l'ensemble des éléments de réponse au questionnaire plutôt que de mesurer véritablement ce qu'ils ont retenu de cette séance. Cette consigne induit fortement une lecture du poème comme consacrée au coup de foudre et permet donc de savoir si les élèves ont accédé à cette lecture, pas réellement de savoir comment ils ont personnellement réagi au texte. Les élèves ont donc majoritairement répondu aux attentes scolaires en reprenant les réponses aux questions, mais seulement certains ont enrichi leur réponse avec des éléments de réflexion personnelle, répondant alors aux attendus de notre étude, qui avaient été peu explicités. Au départ, dans la mise en place du protocole, nous avons envisagé une question plus ouverte du type « *Qu'avez-vous retenu de cette séance ?* », mais dans un souci d'harmonisation avec les habitudes de travail des élèves dans la classe de la tutrice, la question a été modifiée. Toutefois, ce qui s'est déroulé pendant la séance, les interactions et le processus de réflexion complètent cette trace écrite dans l'interprétation des résultats.

Par ailleurs, nous avons pu constater que rares étaient les élèves à mentionner l'intertextualité – pour le groupe concerné – ou la notion de lyrisme, qui figurait pourtant dans les objectifs de la séance. Cela peut s'expliquer, comme nous venons de le voir, par l'intitulé de la question de bilan. Néanmoins, pour ce qui est des élèves qui ont évoqué ces deux notions, soit ils ont su remobiliser ce qu'ils ont appris, ce qui témoigne d'une réflexion personnelle, soit ils répondent aux attendus scolaires, c'est-à-dire qu'ils ont lu les objectifs de la séance et ont conscience de la démarche d'apprentissage mise en place. Mais dans les deux cas, s'ils ont su le faire, c'est parce qu'ils l'ont appris, ce qu'une expérience familiale proche de la culture scolaire aide à faire, et que l'on considère parfois juste comme un talent naturel. Discriminant pour les élèves qui ne l'ont pas appris, c'est cela même qui est au cœur des inégalités d'apprentissage et des malentendus socio-cognitifs ce qui est vecteur d'inégalité d'apprentissage. En outre, il convient de revenir sur l'importance accordée à la notion de lyrisme au sein de la séquence et donc de notre séance. En effet, à aucun moment les programmes du cycle 4 n'évoquent le mot « lyrisme » pour ne pas borner le cours de français, au collège, à l'étude des genres littéraires. Toutefois, les indications « poèmes d'amour » et « poésie amoureuse » (Programmes du cycle 4, 2018) nous invitent à lire entre les lignes et sous-entendent le genre lyrique, c'est pourquoi l'on retrouve presque systématiquement dans les manuels le raccourci « poésie lyrique » dans la séquence de l'entrée « Dire l'amour ». Il est par ailleurs fréquent que les enseignants se croient tenus par des réquisits qui, en réalité, ne figurent pas dans les programmes. Il s'agit ici d'un choix de l'enseignante de convoquer cette notion en début de séquence pour en faire un prisme de lecture pour tous les textes étudiés. La définition du lyrisme une fois établie avec les élèves leur offre ensuite des clés de lecture.

Une autre des limites auxquelles nous avons été confrontés face au travail du texte réside dans les incompréhensions qui bloquent les élèves et qu'ils n'arrivent pas à dépasser. Par exemple, un certain nombre d'élèves s'est retrouvé en peine face au vers 2 en ne sachant pas identifier le sujet du verbe « hurlait » : s'agit-il de la rue – en tête de phrase – ou de la femme – postposé. On voit ici d'une part comment l'étude de la langue est liée à l'étude littéraire et l'importance de décloisonner les deux dans l'enseignement du français. Cela fait partie de l'étayage à apporter par l'enseignant, parce que même si le mot « hurler », ici, a des connotations qui peuvent être interprétées différemment dans les deux cas, syntaxiquement c'est bien la rue qui hurle. Autre exemple probant, celui de Devran qui confond la notion de champ lexical et les éléments qu'elle englobe avec les éléments effectifs de la description, autrement dit les termes qui rapportent au fait de voir et ce qui est effectivement vu.

Enfin, la nature des deux supports choisis pour la comparaison avec le poème induisent des effets différents : si le texte de François Bon explicite bien une apparition/disparition, qui fait partie de notre lecture du poème concernant le coup de foudre, ce n'est pas le cas du tableau de Béraud, la peinture ne pouvant signifier cela (à moins d'aller chercher du côté d'une peinture non figurative, ou des séries, mais ce n'est pas le cas). Donc si les deux supports étaient aptes à pouvoir provoquer un investissement subjectif dans la perception du personnage féminin, ils ne l'étaient pas, de manière égale, pour la saisie d'une tension entre apparition et disparition, et qui était ici induite par le dispositif didactique amenant les élèves à retrouver une lecture particulière du poème. Cela fausse donc la comparaison des résultats entre les deux didactisations. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'une attente plus ouverte sur l'interprétation de la vision d'un personnage féminin n'aurait pas eu le même résultat.

Pour finir, si notre protocole de recherche était fondé sur des choix didactiques très formalistes et peu ouverts à la pluralité interprétative, l'analyse réflexive et critique de notre recherche ainsi que l'étude de ce poème nous ont montré qu'il faut encore travailler sur ce côté sacralisé de la langue et le statut de l'auteur de qui il faudrait respecter l'intention. Pour les élèves il s'agit d'une faute, avec tout le sens moral que contient ce mot, s'ils ne comprennent pas tous les termes, le sens exact de chaque phrase, de chaque image, alors que la poésie est justement le lieu où l'on peut s'autoriser à laisser subsister des zones d'ombres, des images qui n'existent que pour leur statut d'image.

Bibliographie

- Barthes, R. (1973). Texte (théorie du). *Encyclopædia Universalis*.
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/2-la-theorie-du-texte/>
- Baudelaire, C. (1860). *Paradis artificiels*. Wikisource. Consulté le 5 octobre 2022 sur
https://fr.wikisource.org/w/index.php?title=Page:Baudelaire_Petits_po%C3%A8mes_en_prose_1868.djvu/337&oldid=6216167
- Claude, M-S. (2020). En passant par l'approche analytique de la peinture.... *Le français aujourd'hui*, 210, 83-92. <https://doi.org/10.3917/lfa.210.0083>
- Dufays, J-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16. <https://journals.openedition.org/trema/1579>
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Grasset.
- Genette, G. (1982). Cinq types de transtextualité, dont l'hypertextualité. Dans G. Genette, *Palimpsestes. La littérature au second degré* (pp. 7-16). Seuil.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145, 85-96. <https://doi.org/10.3917/lfa.145.0085>
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 145, 85-96. <https://doi.org/10.3917/lfa.145.0085>
- Langlade, G. (2008). « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire ». *Figura*, 20, 45-65.
- Louichon, B. (2017). La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. Dans F. Legoff & M.-J. Fourtanier (dirs.), *Les Formes plurielles des écritures de la réception, vol I : Genres, espaces et formes* (pp. 23-36). Presses Universitaires de Namur. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01696362>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). Programmes du cycle 4. Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019, 2020). Programme de français de seconde générale et technologique. D'après le BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019 et le JORF du 8 octobre 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019, 2020). Programme de français de première des voies générale et technologique. D'après le BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019, le BOEN n° 18 du 30 avril 2020 et le BOEN n°40 du 22 octobre 2020.

Ministère de l'Éducation Nationale. Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3. Pour une culture littéraire et artistique. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/247/francais-cycle-3-pour-une-culture-litteraire-et-artistique>

Rouxel, A., Langlade, G. (2005). Avant-propos. Dans Rouxel, A., Langlade, G. (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp.11-16). Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?. *Le français aujourd'hui*, 157, 65-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>

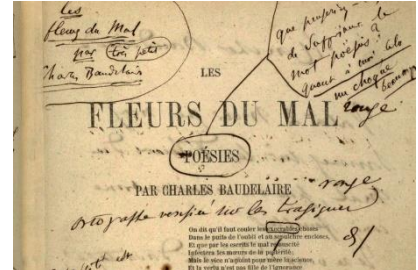
Annexes

Annexe 1 : Support de séance distribué aux élèves de 4^{ème}3

Séance 5 Écrire à propos d'un coup de foudre Étude du poème « À une passante » de Baudelaire

Objectifs : - étudier un poème représentant l'amour fugace en s'attachant notamment aux figures de l'opposition qui traduisent la tension entre apparition et disparition de la figure aimée
- revoir la notion de lyrisme et le vocabulaire de la poésie

Compétences travaillées : - utiliser le vocabulaire de la poésie
- analyser des antithèses



À une passante

La rue assourdissante autour de moi hurlait.

Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,

Une femme passa, d'une main fastueuse¹

Soulevant, balançant le feston² et l'ourlet³ ;

5 Agile et noble, avec sa jambe de statue.

Moi, je buvais, crispé comme un extravagant⁴,

Dans son œil, ciel livide⁵ où germe l'ouragan,

La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.

Un éclair... puis la nuit ! - Fugitive⁶ beauté

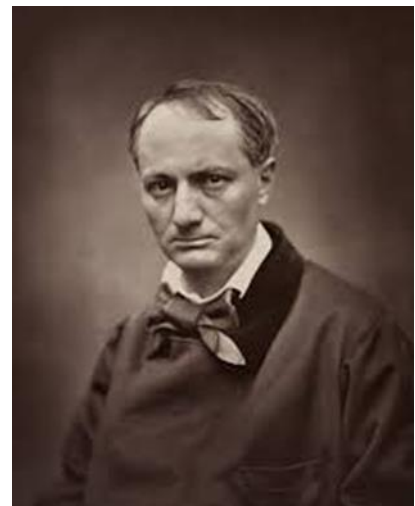
10 Dont le regard m'a fait soudainement renaître,

Ne te verrai-je plus que dans l'éternité ?

Ailleurs, bien loin d'ici ! trop tard ! jamais peut-être !

Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,

Ô toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais !



Poète (1821-1867)

Baudelaire, *Les Fleurs du mal* (1857)

¹ Luxueuse

² Bordure brodée d'un vêtement

³ Repli cousu d'un vêtement

⁴ Qui se comporte d'une manière bizarre

⁵ Pâle

⁶ Qui disparaît très vite

Premier temps : Travail préparatoire

- Lire deux fois le poème en s'appuyant sur les notes de vocabulaire
- Par groupe, reformulez chaque strophe avec vos propres mots

Deuxième temps : Étude du poème

• Révisions sur le vocabulaire de la poésie

1) Combien comptes-tu de vers dans chaque strophe ? Comment s'appelle cette forme poétique ?

.....

2) Compte les syllabes dans chaque vers. Comment s'appelle ce type de vers ?

.....

3) Repère le schéma de rimes.

• Une rencontre

4) Où se trouve le poète ? Ce cadre est-il fait pour une rencontre amoureuse ?

.....

.....

5) Surligne le champ lexical évoquant le sens de la vue. Comment la femme est-elle décrite ?

.....

.....

• Un coup de foudre

6) Que ressent le poète en la voyant ?

.....

.....

• Un amour manqué

7) Que s'est-il passé entre les quatrains et les tercets : « Un éclair...puis la nuit ! » (v.9) ?

.....

8) Comment expliques-tu la présence de termes négatifs et positifs ? Relève une antithèse.

.....

.....

Troisième temps : Apparition et disparition dans la ville

→ « Disparition de la jeune femme en rouge », François Bon

- Lire le texte en s'appuyant sur les notes de vocabulaire
- Par groupe, surlignez les passages qui vous font penser au poème de Baudelaire. Quelles différences voyez-vous avec le poème ?

Troisième temps : Bilan

À l'aide de toutes tes réponses et observations, réponds à la question suivante de manière développée.

Aide : Tu peux reprendre la méthode « Comment rédiger une réponse longue avec des citations ? »

⇒ Comment Baudelaire exprime-t-il ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 2 : Texte support de François Bon

disparition de la jeune femme en rouge

fonctions encore rares dans les villes, maintenant qu'elles sont vivantes

Elle était là, et puis soudain plus.

Elle m'avait doublé. Je regardais les bâtiments, j'étais distrait. C'est une ville si riche en signe : nous parlions d'une boutique étroite, l'air comme endormie – attention, pas désaffectée⁷, tout en ordre – et qui présentait sur des étagères des modèles différents de petits alternateurs pour motocyclettes et voitures. [...] C'est pour cela que j'étais distrait : de telles boutiques fleurissaient il y a encore dix ans, mais aujourd'hui ? C'était dans leur tissu que rongait la ville.

J'avais photographié les alternateurs alignés sur les étagères, et qui constituaient un curieux assemblage, répétition géométrique d'un objet de plus chargé pour moi de mémoire.

Et donc, à peine j'ai fait attention d'abord à la silhouette en rouge, qui m'avait doublé, et qui n'était plus là.

On dit que les villes sont vivantes. En tout cas c'est nous qui les considérons telles. Qu'il y a ainsi ces *avaleurs*. [...]

La ville en happe⁸ certains. C'est une tolérance. Il paraît que c'est aveugle. Moi j'avais bien remarqué, le vide étrange sur le bitume⁹ tout autour. Ce machin laissé tout seul au milieu. Mais moi-même, avec cette boutique d'alternateurs, j'étais à regarder la photo que j'avais prise, je m'étais approché sans faire attention, et il me semble bien que la fille téléphonait.

Notre société n'aime pas les disparitions violentes. Mais ce n'étaient pas des disparitions violentes. On ne souffrait pas. On ne retrouvait rien. Il n'y avait que quelques données administratives à rectifier¹⁰. Quelle ville, quel pouvoir même auraient désormais dépendu d'un seul ?

J'ai lentement fait le tour. J'étais curieux de ces objets. Je savais qu'ils existaient, je n'en avais jamais vu. [...]

Je m'étais reculé de trois pas, m'étais à nouveau retrouvé devant la boutique d'alternateurs. Mais non, vide. J'étais donc le seul témoin ? J'ai attendu. Je n'ai vu personne réparaître. Ni non plus personne s'approcher. Rien, une structure de fer et béton, immobile, trouant le bitume de la ville.

Il restait seulement que la jeune femme en rouge avait disparu, et que personne n'était prévenu. Je me suis éloigné de l'*avaleur*.

⁷ Abandonnée

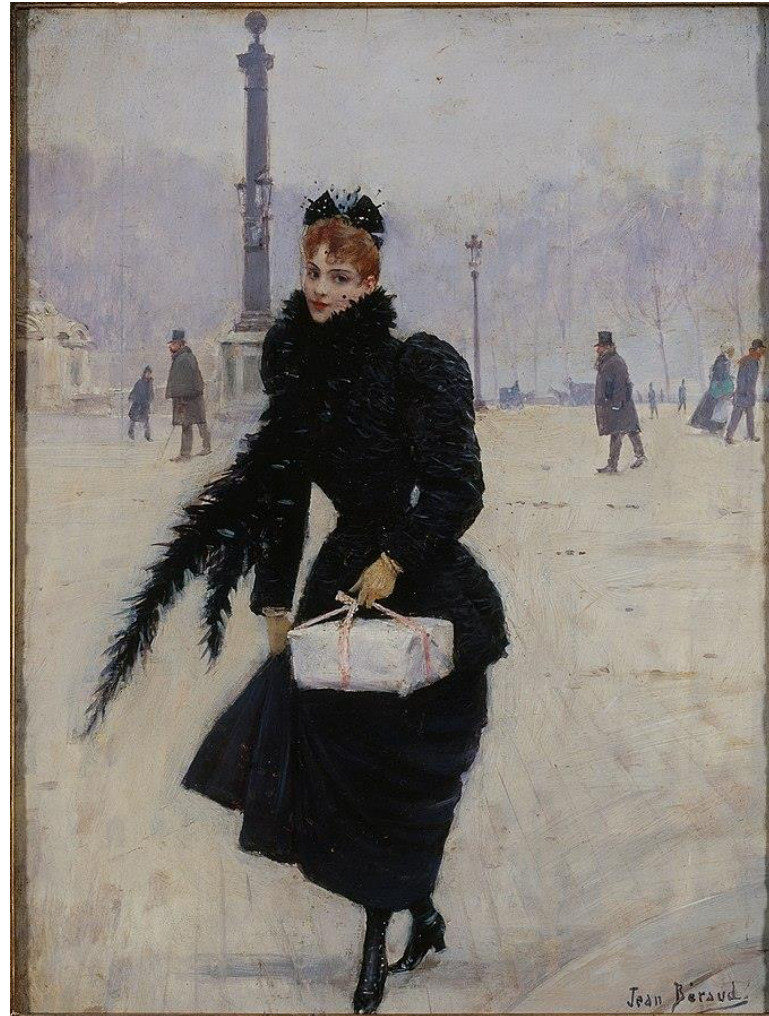
⁸ Attrape

⁹ Goudron

¹⁰ Modifier

Annexe 3 : Projection du tableau de Jean Béraud

Où sommes-nous ?



Que fait-elle ?

Qui est cette femme ?

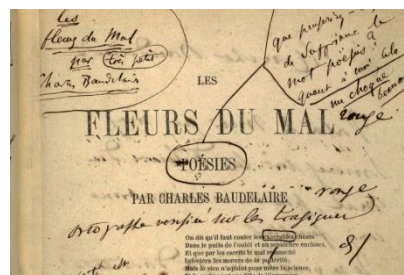
Que regarde-t-elle ?

Annexe 4 : Support de séance distribué aux élèves de 4^{ème}2

Séance 5 Écrire à propos d'un coup de foudre Étude du poème « À une passante » de Baudelaire

Objectifs : - étudier un poème représentant l'amour fugace en s'attachant notamment aux figures de l'opposition qui traduisent la tension entre apparition et disparition de la figure aimée
- revoir la notion de lyrisme et le vocabulaire de la poésie

Compétences travaillées : - utiliser le vocabulaire de la poésie
- analyser des antithèses



À une passante

La rue assourdissante autour de moi hurlait.

Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,

Une femme passa, d'une main fastueuse¹¹

Soulevant, balançant le feston¹² et l'ourlet¹³ ;

5 Agile et noble, avec sa jambe de statue.

Moi, je buvais, crispé comme un extravagant¹⁴,

Dans son œil, ciel livide¹⁵ où germe l'ouragan,

La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.

Un éclair... puis la nuit ! - Fugitive¹⁶ beauté

10 Dont le regard m'a fait soudainement renaître,

Ne te verrai-je plus que dans l'éternité ?



Poète (1821-1867)

Ailleurs, bien loin d'ici ! trop tard ! jamais peut-être !

Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,

Ô toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais !

Charles Baudelaire, *Les Fleurs du mal* (1857)

¹¹ Luxueuse

¹² Bordure brodée d'un vêtement

¹³ Repli cousu d'un vêtement

¹⁴ Qui se comporte d'une manière bizarre

¹⁵ Pâle

¹⁶ Qui disparaît très vite

Premier temps : Travail préparatoire

- Lire deux fois le poème en s'appuyant sur les notes de vocabulaire
- Par groupe, reformulez chaque strophe avec vos propres mots

Deuxième temps : Étude du poème

• Révisions sur le vocabulaire de la poésie

1) Combien comptes-tu de vers dans chaque strophe ?
Comment s'appelle cette forme poétique ?

.....

2) Compte les syllabes des vers 1 ; 4 ; 8 ; 11. Comment s'appelle ce type de vers ?

Memento : la règle du « e » muet

.....

3) Repère le schéma de rimes en utilisant des lettres pour identifier les vers qui vont ensemble.

• Une rencontre

4) Où se trouve le poète ? Ce cadre est-il fait pour une rencontre amoureuse ?

.....
.....

5) a) Comment la femme est-elle décrite ?

.....
.....

b) Donne la nature et la fonction des expansions du nom suivantes et indique le nom qu'elles complètent.

○ « assourdissante » (v.1) : Nature :.....Fonction :.....Antécédent :.....

○ « en grand deuil » (v.2) : Nature :.....Fonction :.....Antécédent :.....

○ « qui tue » (v.8) : Nature :.....Fonction :.....Antécédent :.....

• Un coup de foudre

6) Que ressent le poète en la voyant ?

.....

• Un amour manqué

7) Que s'est-il passé entre les quatrains et les tercets : « Un éclair...puis la nuit ! » (v.9) ?

.....

8) Comment expliques-tu la présence de termes négatifs et positifs ? Relève une antithèse.

.....



Jean Béraud, *Parisienne place de la Concorde* (1885)

Troisième temps : Bilan

À l'aide de toutes tes réponses et observations, réponds à la question suivante de manière développée.

Aide : Tu peux reprendre la méthode « Comment rédiger une réponse longue avec des citations ? »

⇒ Comment Baudelaire exprime-t-il ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 5 : Bilans des élèves de 4^{ème}3

Kelly	Pour comecer Baudelaire exprime ce que l'on ressent pendant un coup de foudre. Pour lui c'est le bonheur d'un coup qui dure longtemps. De plus un coup de foudre peut etre douloureux comme Baudelaire dit « un éclair...puis la nuit » (v.9). Ensuite pour Baudelaire le coup de foudre fais changer car nous ne some pas sur de revoir cette personne.
Hugo	Baudelaire exprime un coup de foudre comme ceci : Tout d'abord il explique que dans le sentiment de l'amour il y a du positif comme du négatif. De plus si la femme qu'il aime disparaît il sera très triste.
Fanny	Baudelaire exprime le resentit du coup de foudre de plusieurs façons. Tout d'abord, il exprime la douceur de ce sentiment « la douceur qui fascine » (v.8). De plus, il exprime la violence de la disparition de la femme, avec « Un éclair...puis la nuit » (v.9) ou encore « Ne te verrais-je plus que dans l'éternité » (v.12). Aussi, il écrit avoir renaître avec ce vers : « Dont le regard m'a fait soudainement renaître » (v.10). Enfin, il précise que cette rencontre n'a duré qu'un instant avec « Fugitive beauté » (v.9).
Louna	Pour commencer, il dit être cripé comme un extravagant (v.6). De plus il s'exprime en employant les termes « La douceur qui fascine et le plaisir qui tue » (v.8). En outre quand la femme disparaît il ressent un malheur de ne plus jamais la revoir. Enfin le poète est déçu de ne pas l'avoir abordé, mais c'était trop tard (v.12).
Claire	Baudelaire exprime différents ressentis. Tout d'abord, il décrit la femme qu'il a vu dans la rue « longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse » (v.9). Ensuite, il utilise des termes positifs (quand il a vu) et des termes négatifs (quand elle a disparu). Enfin, il utilise des antithèses entre le positif et le négatif « Douleur majestueuse » (v.2), « la douleur qui fascine » (v.8), « le plaisir qui tue » (v.8).
Fatma	Baudelaire les exprime en disant ce qu'il ressen quand il l'a vue. Par exemple « la rue assourdissante autour de moi hurlais, Je buvais crispée comme un extravagant, Son regard m'a soudainement fait renaître.
Jena	Baudelaire exprime ce que l'ont ressent quand on a un coup de foudre comme du bonheur mais aussi du malheure : « Dont le regard m'a fait soudainement renaître » (v.10) pour exprimer la joie qu'il ressent lors de son coup de foudre. « Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais » (v.13) ce qui exprime qu'il est malheureux, car elle disparaît.
Maxence	Il décrit son amour de manière dramatique comme Louise Labbé : « Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse » (v.2). Il se sent un peu ridicule et nerveux : « Moi, je buvais, crispé comme un extravagant » (v.6). Il dit aussi que ça provoque la douleur et que ça ne tient qu'à un fil : « Ne te verrais-je plus que dans l'éternité » (v.11), « Ô toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais ! » (v.14).
Timéo	Baudelaire exprime de plusieurs façons ce qu'il ressent lors du coup de foudre. Tout d'abord, il utilise la personnification « la rue assourdissante autour de moi hurlait » (v.1). Cela prouve qu'il ne porte attention plus qu'à la femme. Ensuite, il décrit la disparition de la femme et son désarroi, avec l'antithèse « Un éclair...puis la nuit ! » (v.9). Enfin, le poète nous prouve qu'il est malheureux d'avoir raté sa chance, avec l'expression « Ne te verrai-je plus que dans l'éternité ? » (v.11).
Abdel	Il y a du malheur et du bonheur.

Saïd	Le poète est tomber amoureux d'une femme qui ne connaît pas. Il est triste car il ne peut plus le revoir.
Loïc	Baudelaire exprime ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre grâce à plusieurs sentiments. En effet, l'expression « La douceur qui fascine » indique la fascination du poète pour la personne aimée. En outre, il est crispé face à la beauté de la personne comme le démontre l'expression « crispé comme un extravagant ». Enfin, le mot « renaitre » donne une sensation de bonheur, comme lorsque nous sommes amoureux.
Naomi	Dans le poème « a une passante » Baudelaire exprime le coup de foudre. Tout d'abord grâce à des antithèses, comme « douleur majestueuse » vers 2. Aussi grâce à des métaphores « Moi, je buvais, crispé comme extravagant, dans son oeil, ciel livide où germe l'ouragan » vers 6 et 7.
Achille	Baudelaire exprime le coup de foudre dans son poème avec tout d'abord une mise en place du décor et des circonstances, une description de la femme « longue, mince, [...] douleur majestueuse ». Il exprime ensuite ses sentiments, le poète est frappé par la beauté de cette femme. Il ressent alors un grand bonheur. Il va utiliser des métaphores « Un éclair... puis la nuit », qui exprime le passage puis la disparition de la femme. Il utilise aussi des antithèses « douleur majestueuse » pour exprimer d'avantage ce qu'il ressent. Dans le poème, il parle de ses sentiments donc le style se rapproche du lyrisme.
Corentin	Baudelaire exprime ce qu'on ressent quand on a un coup de foudre de plusieurs façons. Tout d'abord, il utilise une antithèse : « Un éclair... puis la nuit » (ligne 9). De plus il utilise des mots clairs et simples « agile » (ligne 5), « plaisir » (ligne 8). Enfin il utilise des mots qui décrivent la femme comme un être parfait : « longue » (ligne 2), « mince » (ligne 2), « agile » (ligne 5), « noble » (ligne 5).
Emma	Baudelaire exprime ce que l'on ressent lors d'un coup de foudre de deux manières. Tout d'abord, il décrit la femme ; cependant accompagné d'une antithèse : « douleur majestueuse » (v.2) montre le fait qu'elle se trouvait – probablement – en tenue de deuil, mais restait malgré tout gracieuse. « Je buvais, crispé comme un extravagant » (v.6). Ce quatrain démontre ce coup de foudre : on ne peut détourner le regard de la silhouette, souhaitant observer le moindre détail de cette beauté. Les tercets suivants expriment sa « disparition ». Le fait qu'il est tombé subitement sous le charme mais qu'il ne la reverrait plus. Que ce n'était qu'une inconnue, que leurs routes ne se croiseraient plus. « Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais » (v.13). Le poète exprime également le bonheur ressenti, et le malheur de ne plus la revoir.
Justin	Baudelaire décrit le coup de foudre comme un amour soudain. Un amour ressenti pour une inconnue dans « À une passante ». Tout d'abord, il décrit le décor de la rue et l'ambiance bruyante. Ensuite, la rencontre vient. Il voit une femme passer dans la rue et la décrit comme une « douleur majestueuse ». Et le coup de foudre vient comme le décrit la phrase « Un éclair... puis la nuit ! », mais hélas, l'inconnue disparaît et le poète ressent une grande douleur.
Bayani	Baudelaire exprime les sentiments du coup de foudre de plusieurs façons. Tout d'abord il utilise des antithèses comme : « douleur majestueuse » (v2). De plus au début il

	le décrit comme une chose du bonheur en la voyant. Enfin à la fin du sonnet il l'exprime en malheur car elle disparaît.
Léo	Baudelaire exprime ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre : tout d'abord il dit que dans le sentiment de l'amour il peut y avoir du positif et du négatif, il utilise une antithèse.
Julie	Baudelaire exprime ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre : Tout d'abord, Baudelaire utilise l'ambivalence avec du bonheur comme « dont le regard m'a fait soudainement renaître » (v.10) ; et avec du malheur comme « crispé comme un extravagant » (v.6). De plus, Baudelaire empreinte le vocabulaire du champ lexical de la vue pour décrire cette femme dont il est tombé amoureux, comme « dans son œil, ciel livide » (v.7). Enfin, il construit son poème avec deux quatrains et deux tercets, soit un sonnet.
Yohan	Baudelaire exprime ce que l'on ressent de plusieurs façons. En effet, à la fois l'amour et la joie de rencontrer une « fugitive beauté » (v.9). En outre, il exprime aussi la tristesse et le malheur de perdre cette personne « Ô toi que j'eusse aimée » (v.14).
Roméo	Baudelaire exprime que quand nous avons un coup de foudre nous ne voyons plus rien à part la fille vu le garçon on ne voit que sa rien autour « un éclair puis la nuit »
Youssef	Il s'exprime en faisant un poème à « une passante »
Devran	Baudelaire exprime ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre. Tout d'abord, Baudelaire utilise le champ lexical évoquant le sens de la vue pour décrire son coup de foudre. De plus, il explique que le regard de la jeune femme l'a fait soudainement renaître. Cependant, il exprime aussi du négatif dans son coup de foudre comme par ex : la douceur qui fascine et le plaisir qui tue. Enfin, il décrit son physique, son style vestimentaire.
Capucine	Le poète exprime le coup de foudre de plusieurs façons. Tout d'abord, il utilise l'antithèse comme le montre le vers 8 « le plaisir qui tue ». Cela signifie que le plaisir de la voir mais le malheur de ne pas pouvoir être avec elle le fait souffrir. Ensuite, il exprime la douleur à laquelle il fait face lorsque la femme disparaît. Il décrit la femme avec une telle précision qu'il ne doit y avoir dans son champ de vision, qu'elle qui l'intéresse. Il la décrit avec une antithèse : « douleur majestueuse » au vers 2.
Selma	Baudelaire exprime ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre de plusieurs manières. En effet, le poète, à la vue de cette personne ne bouge plus, comme nous montre la phrase : Moi, je buvais, crispé comme un extravagant (v.6). De plus il est très heureux de la voir comme il nous le fait remarquer dans le vers : Dont le regard m'a fait soudainement renaître (v.10). Mais malheureusement il a le malheur de la perdre de vue, ce qui lui fait vivre du mécontentement. Comme nous le montre la phrase : Car, j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais. Nous pouvons dire que ces expressions sont très variés.
Louise	Baudelaire exprime ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre en utilisant une antithèse. Il exprime tout ses sentiments en disant d'abord les plus joyeux puis ensuite il finit avec des sentiments plutôt triste. On voit bien la différence du poème de Baudelaire et celui de François Bon, car Baudelaire dans le sien il tombe amoureux alors que celui de François Bon il ne tombe pas amoureux. « La

	douceur qui fascine et le plaisir qui tue » ex qui exprime en partie l'amour qu'à Baudelaire. « A peine j'ai fait attention à la silhouette en rouge » on voit bien qu'il n'est pas tombé amoureux.
Lucie	Baudelaire exprime le coup de foudre de façons heureuse mais aussi malheureuse. Son coup de foudre se passe dans la rue. Il est heureux quand il la voit mais malheureux quand elle disparaît. Il exprime m'amour fou en un regard « Moi, je buvais, crispé comme un extravagant » (l.7). De plus il va exprimer la douleur, car il ne va plus la voir, elle va disparaître « Ne te verrai-je plus que dans l'éternité ? » (l.11) « Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais » (l.13). Elle va partir et il ne sait pas si il va la revoir, il espère qu'un jour il puisse.

Annexe 6 : Bilans des élèves de 4^{ème}2

Amina	Il exprime avec des antithèses, il la décrit en bien, bien habillée. Il exprime beaucoup avec des termes négatives et positifs. Le poète exprime la passante avec de la joie. Ex : (v.8) « le plaisir qui tue »
Yacine	Le poète exprime en disant que elle apparait disparaît avec un coup de foudre. Il est en même tant heureux est triste quand il la voit il tombe amoureux puis elle disparaît il devient triste.
Léa	Il exprime beaucoup de joie et des mélange d'émotion, que c'est magique, il reste sans bougé et elle aussi il dit « Moi, je buvais, crispé comme un extravagant » Enfin il dit « Un éclair... puis la nuit »
Sarah	Baudelaire exprime ce que l'on ressent quand on a le coup de foudre avec des antithèse. Ex : « le plaisir qui tue » (v.8) Il s'exprime avec passion, il décrit ce qu'il ressent. Il décrit la femme. Il s'exprime avec un vocabulaire ancien.
Ibrahim	Baudelaire exprime le coup de foudre comme un petit instant et on ne s'y attend pas. C'est vraiment très court. Baudelaire est heureux et malheureux en même temps, d'un côté, il est content d'avoir vu cette jolie femme mais de l'autre, il est déçu car elle est partie et il ne sait pas si il l'a reverra un jour.
Elsa	Baudelaire exprime ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre, à l'aide de plusieurs antithèses, qui exprime sont coup de foudre, « le plaisir qui tue » (v.8), « un éclair... puis la nuit » (v.9). Pour exprimer son coup de foudre, il utilise un sonnet.
Jessica	Il l'exprime en montrant que ça peut être douloureux « douleur majestueuse » comme super et incroyable à la fois. Sa ne s'explique pas « dont le regard me fait soudainement renaître ».
Augustin	Baudelaire exprime ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre en utilisant des antithèses comme par exemple : - « un éclair puis la nuit » - « douleur majestueuse » pour exprimer la joie de voir cette femme et la tristesse de ne plus jamais la revoir.
Théo	Baudelaire exprime ce qu'on ressent quand on a un coup de foudre en sublimant la personne, la décrivant, en utilisant des antithèses « un éclair... puis la nuit » (v.9). Il raconte aussi la tristesse que l'on éprouve lorsque cette personne s'en va et que l'on ne sait pas si on la reverra.
Inès	Quand on a un coup de foudre on ressent de la joie. Mais quand la personne s'éloigne on devient triste. On se dit qu'on la reverra jamais. On sent un manque. On se pose des questions.
Romane	- De la joie, mais aussi de la tristesse car on ne c'est pas si on reverra la personne. - Un coup de foudre « un éclair... puis la nuit » - On n'ai crispé « extravagant ». « extravagant » qui se comporte bizarrement - « douleur majestueuse »
Jasmine	Il exprime beaucoup de joie en la voyant (v.5 à v.8). Mais aussi de la souffrance dès qu'elle disparaît (v.10, v.11).

Clémence	Baudelaire exprime ce que l'on ressent quand on a un coup de foudre par des mots profonds. Il exprime le fait que il perd tout ses moyens. Il l'exprime par de la tristesse, de la mélancolie. Aussi le fait que l'on trouve la personne très belle. Et pour finir il éprouve une grande joie.
Elina	Il exprime un coup de foudre comme une chose passionnante, merveilleuse, mais aussi quelque chose de triste. Comme il ne sait pas si il la reverra sur terre ou au ciel. Mais sur le moment il a été vraiment époustoufflé en la voyant il est passé d'une personne alcoolisée en une personne joyeuse pendant quelque seconde.
Nour	Il exprime ce que l'on ressent comme une joie formidable. Puis plus rien on ne comprend plus rien. Et enfin une tristesse infinie qui nous submerge car on se pose énormément de questions. Es ce que on va la revoir ? Es ce qu'elle ma vue ?
Julia	Il l'exprime en mélangeant plusieurs émotions à la fois. Il dit aussi que si on a un coup de foudre, on ne reverra sûrement plus jamais la personne. Quand on a un coup de foudre, on est frappé par la beauté de cette personne. Il dit aussi que, lorsqu'on voit cette personne, on éprouve un sentiment de grande joie, mais on souffrira dès que cette personne va disparaître de notre vie.
Aïcha	Tout d'abord Baudelaire exprime un coup de foudre comme joie immense mais aussi une douleur au même temps il exprime cela avec des antithèses ; Ensuite il exprime cela en donnant des détails en utilisant une expansion du nom. Enfin il montre aussi que un coup peut faire souffrir un cœur car il peut ne plus la revoir.
Donovan	Il l'exprime avec des mots (adjectif) qui la décrit de comment elle est à ses yeux il la voit majestueuse. Et après il a pas de nouvelle d'elle donc il se sent triste.
Ryan	Il exprime ce que l'on ressent en utilisant des antithèses (« un éclair...puis la nuit ». Il ressent une grande joie et de la surprise en voyant la beauté de cette femme.
Flore	Baudelaire exprime le coup de foudre, comme une chose qui vient et part. De plus, il cite des mots particulièrement puissants comme « un éclair puis la nuit » se qui dit bien que c'est un coup de foudre puissant. Le poète décrit sa renaissance en voyant c'est femme si belle.
Clément	Il explique qu'on a plusieurs émotions sa passe de la joie quand elle est devant nous jusqu'à la tristesse quand elle disparaît. Ensuite il dit qu'on ressent plusieurs choses Ex : avoir l'impression de renaître

Année universitaire 2022-2023

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Second degré

Titre du mémoire : Autre texte ou autre art : quelle efficacité didactique de la comparaison ?
Auteur : Leyla YAVUZES

Résumé :

En prenant appui sur les apports récents de la recherche en didactique, cette étude porte sur des propositions didactiques qui veulent favoriser la prise en compte du sujet lecteur, à travers la comparaison du texte lu avec un autre objet. Notre recherche vise à comparer deux *détours* : l'un par un autre texte susceptible de produire des échos intertextuels ; l'autre par la peinture, dans l'étude d'un poème de Baudelaire en classe de quatrième. Nous avons pour cela réalisé l'étude comparée des bilans de séances de deux classes. Nous avons pu comparer les deux dispositifs pour nous demander dans quelle mesure ils permettaient l'un et l'autre de favoriser la compréhension et l'interprétation du poème tout en laissant place à la subjectivité des élèves. Un retour réflexif sur la mise en œuvre de notre protocole a permis de mettre au jour des choix didactiques encore trop technicistes. Nous proposons des ajustements possibles, dans l'éventualité d'une réplique de l'étude, qui permettraient d'étudier les bénéfices réels de la comparaison d'un texte à un autre objet littéraire ou pictural pour laisser s'investir subjectivement les élèves et partir ensuite de leurs propositions pour aller vers l'analyse fine et ainsi s'inscrire dans la démarche du va-et-vient dialectique.

Mots clés : enseignement du français, sujet lecteur, collègue, classe de quatrième, intertextualité, pédagogie du détour

Abstract:

Based on the recent contributions of research in didactics, this study deals with didactic proposals that aim to promote the consideration of the reading subject, through the comparison of the read text with another object. Our research aims to compare two *detours*: one through another text likely to produce intertextual echoes; the other through painting, in the study of a poem by Baudelaire in eighth grade. We have therefore carried out a comparative study of the reports of two classes. We were able to compare the two methods and to ask ourselves to what extent they allowed both to promote the understanding and interpretation of the poem while leaving room for the subjectivity of the pupils. A reflexive return on the implementation of our protocol allowed us to reveal didactic choices that were still too technical. We propose possible adjustments, in the eventuality of a replication of the study, which would make it possible to study the real benefits of the comparison of a text with another literary or pictorial object in order to let the students invest themselves subjectively and then start from their proposals to go towards a fine analysis and thus to be part of the dialectical back and forth process.

Keywords : teaching french, reading subject, middle school, eighth grade, intertextuality, detour pedagogy