

Une tempête prétexte : du texte poétique antique à une écriture de la réception intertextuelle ?

Antje-Marianne Kolde et Catherine Fidanza

Résumé

Depuis plusieurs années, les deux auteures de cette contribution mènent ensemble un projet de recherche visant à former des élèves à procéder à une lecture littéraire sensible d'un texte poétique latin. Le scénario didactique comprend plusieurs étapes : 1. les élèves analysent la forme poétique et le contenu d'un texte latin en langue originale, dans ce cas un extrait du livre 1 de l'*Énéide* de Virgile ; 2. Ils mettent le texte latin en résonance avec une œuvre moderne, littéraire ou non, et ses moyens d'expression – ici, un extrait de la *Traversée des temps* d'E.E. Schmitt ; 3. ils mobilisent les savoirs et savoir-faire relevés dans le texte latin et l'autre œuvre pour créer un texte sur la même thématique dans la langue de scolarisation, ici le français. Le présent article pose la question suivante : les textes créés par les élèves à la dernière étape peuvent-ils être considérés comme intertextuels, étant donné que les élèves les composent en se référant à d'autres textes ? Pour répondre à cette question, les auteures commencent par préciser la notion d'intertextualité ; puis elles résument le scénario didactique aboutissant à la création des textes qu'elles analysent ensuite au niveau de la microstructure et de la macrostructure afin de déterminer la dimension intertextuelle avec les deux textes précédemment analysés. L'analyse montre que les productions des élèves peuvent être qualifiées d'intertextuelles et que le scénario didactique se prête bien pour la formation à l'écriture intertextuelle, quelle(s) que soi(en)t les langues impliquées.

Mots-clés

Latin, lecture littéraire sensible, écriture créative intertextuelle

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteurs

Antje-Marianne Kolde, HEP Vaud, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne, antje-marianne.kolde@hepl.ch

Catherine Fidanza, Haute École Pédagogique BEJUNE, Rte de Moutier 14, 2800 Delémont, catherine.fidanza@hep-bejune.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Une tempête prétexte : du texte poétique antique à une écriture de la réception intertextuelle ?

Antje-Marianne Kolde et Catherine Fidanza

Introduction

À l'issue d'un projet de recherche centré sur la lecture littéraire d'un texte de fiction en latin, mis en parallèle avec un texte de fiction en français, les élèves latinistes ont été amenés à créer en français un petit texte de fiction ; pour ce faire, ils étaient invités à s'appuyer sur les deux textes précédemment lus et analysés. Bien après la clôture de ce projet, les deux chercheuses qui l'ont mené se sont demandé, dans un geste de métaréflexion, si les productions des élèves pourraient être qualifiées d'intertextuelles.

Du point de vue de son étymologie, ce terme semble en effet bien rendre compte du processus de création qui a été celui des élèves : composé du préfixe latin *inter-*, indiquant les relations, l'échange, la réciprocité, et du radical *text-* relatif au tissage, au tressage, le terme intertextualité « caractériserait ainsi l'engendrement d'un texte à partir d'un ou de plusieurs autres textes antérieurs, l'écriture comme interaction produite par des énoncés extérieurs et préexistants. » (Limat-Letellier 1998, § 1). Aussi ces éléments – la dynamique de l'acte qu'est l'écriture, l'interaction que celle-ci génère entre des textes préexistants, puis celui qu'elle produit, la transformation, plus précisément la transposition, à laquelle elle aboutit – figurent-ils dans la théorisation que Julia Kristeva propose dès 1967 de la notion d'intertextualité (Limat-Letellier 1998, *passim*). Dans son *Historique du concept d'intertextualité*, Nathalie Limat-Letellier résume (1998, § 70) : l'intertextualité « s'intéresse à des pratiques d'écriture à la fois prospectives et rétrospectives [...]. Il est admis que le texte second (ou texte récepteur), loin d'être une copie, une pâle imitation de l'original dialectise son rapport au texte-support ; dès lors, il s'agit d'analyser ces corrélations objectives comme une série d'opérations techniques. Au-delà de ce premier centre d'intérêt – les procédés de fabrication – les recherches sur l'intertextualité se sont tournées de manière de plus en plus pragmatique vers les enjeux, les fonctions de ces actes combinés d'écriture et de lecture. » Cette définition qui met en avant le processus de création et ses procédés justifie à nos yeux la question déjà évoquée : les textes écrits par les élèves peuvent-ils être qualifiés d'intertextuels ?

Pour y répondre, cette contribution décrira dans un premier temps la séquence didactique qui constitue le contexte d'écriture ; puis elle analysera les textes des élèves afin de déterminer, dans la partie suivante, s'il serait justifié de les traiter d'intertextuels. Les réflexions conclusives, finalement, présenteront quelques pistes esquissées par la réponse à la question précédente.

1 Contexte

L'activité dans le cadre de laquelle ont été créés quatre des cinq¹ textes qu'analysera la partie suivante a conclu une séquence didactique plus large, consacrée à l'*Énéide* de Virgile et menée durant l'année 2022-2023 avec des élèves du Lycée Denis-de-Rougemont à Neuchâtel. Âgés de 15 à 17 ans, ces jeunes latinistes, qui étaient en deuxième ou troisième année d'apprentissage du latin, se sont approprié l'épopée latine autant par la lecture du texte en français que par des exposés et la traduction commentée d'extraits choisis en latin. À l'issue de ce parcours annuel et dans le cadre d'un projet plus vaste portant sur la lecture littéraire sensible², mené par leur enseignante, également didacticienne et chercheuse (= EDC), et sa collègue didacticienne et chercheuse (DC), ils se sont vu proposer une séquence conclusive de deux périodes consécutives de 45 minutes ; durant celle-ci, ils ont travaillé en parallèle sur trois extraits tirés d'une scène qui

¹ Le cinquième texte a été créé dans un autre contexte, à savoir celui de la Journée ELLASS qui s'est tenue à l'ENS Lyon le 7 octobre 2023 ; nous y avons présenté le projet aux étudiant-e-s ENS et l'un d'eux s'est piqué au jeu, puisqu'il a composé lui aussi une fiction.

² Depuis de nombreuses années, l'EDC et la DC collaborent dans le cadre de ce projet assez vaste visant à former les élèves à procéder à une lecture littéraire sensible d'un texte poétique latin qui leur permette de percevoir et de circonscrire non seulement les moyens d'expression antiques convoqués par l'auteur tout comme le sens du texte, mais également de mettre cette forme et ce fond en perspective avec leur quotidien, par le biais de sa mise en résonance avec une œuvre moderne, littéraire ou non, et, par là, de s'en emparer.

ouvre l'*Énéide*, à savoir la description d'une terrible tempête à laquelle Énée et son équipage échappent en trouvant refuge dans une grotte dédiée aux Nymphes (Virgile, *Énéide* I, 81-166), et sur trois extraits tirés d'une scène analogue dans le premier tome de *La traversée des temps* d'E.E. Schmitt, *Paradis perdus* (2021 ; p. 442-516) – un héros futur fondateur est confronté à une terrible tempête et trouve refuge dans une grotte.

Comme en 2022-2023, la fiction constituait la thématique centrale du projet de lecture littéraire, celle-ci se trouve forcément au cœur du scénario didactique résumé ci-dessous. En amorce sont projetées trois questions auxquelles les élèves sont invité-e-s à répondre spontanément et par oral :

1. Quelles sont les caractéristiques d'une fiction ?
2. Dans quels buts les auteurs les écrivent-ils ?
3. À quelles techniques recourent-ils ?

Voici un choix parmi les réponses³ :

Caractéristiques d'une fiction : « C'est une histoire inventée. C'est pas forcément qu'il y ait des pouvoirs magiques, mais simplement, c'est juste rien de réel. Pas forcément du fantastique, c'est juste une histoire inventée » (Charlotte).

Buts des auteurs : « Je pense c'est ..., ça peut être..., chacun a son but, on pourrait dire pour un peu divertir [...] mais ça pourrait être aussi pour leur apprendre quelque chose. Je pense que les mythes, souvent, ils utilisaient ça pour expliquer des choses » (Nayla) ; « On peut aussi l'utiliser pour la propagande, pour faire plein de choses, pour choquer..., je pense qu'il y a plein de buts » (Mégane) ; « Je pensais à faire passer un message [...] qui est difficile à faire passer. [...] Pour expliquer une situation ». (Siobhan)

Techniques employées : « Ils essaient de faire passer une émotion plutôt qu'un texte théorique [...], ils exploitent les sentiments » (Charlotte)

- Lors de la première activité, les élèves décrivent une image fixe projetée – une plaque d'email illustrant une édition de l'*Énéide* du 16^{ème} s. – et infèrent le sujet des extraits sur lesquels ils travailleront : une tempête qui malmène Énée et sa flotte.
- La deuxième activité consiste d'abord dans la première appréhension par les élèves du premier extrait de l'*Énéide* par le biais d'une lecture oralisée⁴ par la DC, puis, toujours par la DC, dans l'analyse stylistique du texte projeté doté d'une traduction française de la plume de l'EDC et de la DC.
- Les éléments relevés par la DC sont les suivants : sur le plan de la stylistique, mise en évidence de certains mots, importance de leur place dans le vers et par rapport à d'autres mots, jeux de sonorité (allitérations et assonances) ; sur le plan des champs lexicaux, la violence et la fureur.
- Au début de la troisième activité, l'EDC présente brièvement E.-E. Schmitt, lit le premier extrait décrivant une tempête et en analyse avec les élèves la stylistique.
- Les éléments relevés ensemble sont les suivants : la personnification des éléments qui deviennent des personnages fictifs, tel le vent, les crescendos que forment les phrases, l'accumulation de termes.
- Suit la quatrième activité, la projection de deux images fixes et d'une image mobile, extraite du film *En pleine tempête* (2000) ; les élèves les décrivent et en infèrent le sujet de l'extrait suivant : une vague terrible.
- La lecture oralisée du deuxième extrait de l'*Énéide* par la DC en permet une première appréhension par les élèves, qui procèdent ensuite, toujours dans le cadre de cette cinquième activité, à l'analyse stylistique du texte projeté doté d'une traduction française de la plume de l'EDC et de la DC et décrivant une grosse vague.

³ La séquence a été enregistrée à l'aide d'un téléphone portable ; une première transcription de l'enregistrement, réalisée grâce à l'aide d'un logiciel (Trint), a été entièrement réécoutée, relue et corrigée par les auteures.

⁴ La lecture oralisée d'un texte poétique latin consiste en une lecture à haute voix qui tient compte aussi bien du rythme des vers que des accents des mots. Le jeu entre ces deux éléments permet au poète de mettre des mots en évidence et d'établir des liens entre eux.

- Les éléments relevés par les élèves sont les suivants : sur le plan de la stylistique, mise en évidence de certains mots, importance de leur place dans le vers et par rapport à d'autres mots, comme l'hyperbate, les jeux de sonorité (allitérations et assonances), recours à des groupes syntaxiques courts, métaphore de la montagne ; sur le plan des champs lexicaux, la violence, la fureur, la tempête et l'eau.
 - Lors de la sixième activité, l'EDC lit le deuxième extrait de Schmitt décrivant elle aussi une grosse vague ; les élèves en analysent la stylistique.
 - Les éléments relevés par les élèves sont les suivants : la personnification, notamment de la mort, pour accroître l'émotion ; l'accumulation des termes qui opère une gradation ; les jeux de sonorité ; les métaphores – tous des procédés utilisés par des poètes, par exemple Virgile, et qui rendent très poétique ce texte en prose.
 - La septième activité invite les élèves à « réécrire dans un style littéraire », c'est-à-dire s'affranchissant d'une traduction mot à mot et pouvant s'inspirer des procédés vus à travers le texte d'E.E. Schmitt, quatre vers du deuxième extrait virgilien.
 - La projection d'une image fixe donne lieu à la huitième activité : les élèves la décrivent et en infèrent le sujet de l'extrait suivant : une grotte, havre de paix.
 - La lecture oralisée du troisième extrait de l'*Énéide* (annexe A) par la DC en permet une première appréhension par les élèves, qui procèdent ensuite, toujours dans le cadre de cette neuvième activité, à l'analyse stylistique du texte projeté doté d'une traduction française de la plume de l'EDC et de la DC et décrivant une grotte, havre de paix.
 - Les éléments relevés par les élèves sont les suivants : sur le plan de la stylistique, mise en évidence de certains mots, importance de leur place dans le vers et par rapport à d'autres mots, jeux de sonorité (allitérations et assonances) ; comme chez Virgile, sur le plan des champs lexicaux, ceux du calme, de la paix et de la vie versus ceux de la tempête et de la menace s'entremêlent ; de façon générale, bien qu'en prose, le texte est poétique, notamment par le recours à des mots appartenant au registre soutenu.
 - Lors de l'avant-dernière activité, l'EDC lit le troisième extrait de Schmitt (Annexe B) décrivant lui aussi une grotte, havre de paix ; les élèves en analysent la stylistique.
 - Les éléments relevés sont les suivants : la personnification, notamment du Vent ; l'accumulation des termes qui opère une gradation ; les jeux de sonorité ; deux champs lexicaux qui s'entremêlent, celui de la solidité et celui de la tempête, montrant que le danger, même s'il est écarté, n'a pas disparu.
 - La dernière activité, finalement, la onzième, donne aux élèves regroupés par 2 ou 3 les consignes suivantes :
 - créer un texte court sur la thématique du « havre de paix »
 - réfléchir particulièrement
 - au(x) champ(s) sémantique(s)
 - à la stylistique (répétitions, gradation, personnification, métaphores etc.)
 - quelques idées...
 - un héros (antique ou moderne) échappe de peu aux éléments déchaînés
 - un bateau de réfugiés (politiques ou climatiques) arrive à bon port
 - un animal trouve un refuge hors du brasier de la forêt
- Il est à noter que les élèves ont créé leurs textes en grande partie durant leur temps libre.

Concernant le scénario didactique, il convient encore de préciser que le texte de Virgile a été traité sur pied d'égalité chronologique et générique avec celui de Schmitt : si pour les deux textes, il a été tenu compte du temps éloigné et mythologique des récits, situés tous deux dans un temps mythologique, aucune attention n'a été accordée à la différence de genre littéraire ni à l'écart chronologique et culturel entre le moment de la composition du texte et celui des élèves, important dans le cas de l'*Énéide*, minime dans celui de Schmitt. Autrement dit, on a renoncé, pour cette étape-là, à toute lecture de Virgile relevant de l'anthropologie historique.

2 Les productions des élèves

Passons à présent aux productions des élèves, reproduites ci-dessous. Les quatre premières ont été réalisées par des élèves dans le cadre de la onzième activité du scénario didactique résumé ci-dessus. La cinquième est de la plume d'un auteur plus âgé, plus expert aussi, un étudiant de 1^{ère} année à l'ENS de Lyon, qui a composé ce texte après la présentation de la démarche à l'occasion d'une journée consacrée à la didactique et organisée dans le cadre du projet ELLASS⁵.

Chaque texte sera suivi d'un rapide commentaire. La question de savoir si ces créations représentent des fictions et, surtout, si elles peuvent être qualifiées d'intertextuelles sera traitée dans la partie suivante, qui fournira aussi une analyse stylistique de chaque texte.

1. Mégane, Sophie, Margaut (élèves de 1^{ère} année du lycée / 2^{ème} année de latin) :

Après s'être échappée des mains de Neptune, Méduse rejoint instinctivement un lieu où règne le calme, la paix et la sérénité. Ce paradis terrestre conservait de nombreux souvenirs plein [sic] de joie et de vie. Une cascade tombait, là au milieu, tel [sic] une pluie de cristaux [sic]. Autour, la végétation envahissait le sol et entourait de ses bras la cascade. Les fleurs colorées, elles, rendaient ce spectacle encore plus agréable à voir. Méduse disposée devant ce magnifique tableau se calma enfin, après sa fuite contre le dieu des océans. Quand Méduse leva les yeux au ciel, elle vit une chouette passer. Elle fit tout de suite référence à Minerve, qui lui a rendu la vie sauve.

Le texte est présenté d'un bloc. La première phrase indique que Méduse, le personnage principal, a réussi à se mettre en sécurité. Le danger auquel elle a échappé est mentionné et clairement identifié deux fois : Neptune, le dieu des océans, la poursuivait – le danger dont il la menaçait est implicite. La suite du texte décrit le « havre de paix » et se clôt sur une touche d'irréel, à savoir une intervention divine⁶.

2. Lisa (élève de 2^{ème} année du lycée / 3^{ème} année de latin)

Je n'entendais que le bruit de ma respiration haletante et mon cœur qui battait dans ma poitrine, résonnant dans mes oreilles d'un bruit sourd. Il n'était pas loin, je sentais leurs regards posés sur ma nuque. J'ouvris une énième porte et me précipitai dans le cabanon du jardin. Soudainement le calme m'envahit. Plus aucun bruit. Je ne percevais même plus le faible râle sortant de ma bouche. La douce lueur de la lune se reflétant sur le parquet m'apaisa. Le parfum boisé flottant dans l'air chatouilla mes narines. Mes paupières devenues lourdes se fermèrent peu à peu. J'aimerais rester ici encore un peu.

Le texte se présente en deux blocs : le premier est consacré à la situation dangereuse, l'instance d'énonciation fuyant devant un poursuivant dont ni l'identité, ni les intentions ne sont précisées ; le second décrit le sentiment de sécurité que le narrateur ou la narratrice éprouve dans son abri – notons toutefois que la fin est ambiguë, puisqu'on ne sait pas ni si cette sécurité va perdurer (« j'aimerais rester ici encore un peu »), ni s'il s'agit d'un rêve (« mes paupières ... se fermèrent »).

3. Samuel et Elena (élèves de 2^{ème} année du lycée / 3^{ème} année de latin)

Le soleil brillait, les oiseaux gazouillaient et les cigales chantaient. Je me baladais à travers les vignobles dans cette ambiance estivale de rêve. Soudain, des nuages noirs cachèrent le soleil, le ciel s'assombrit et gronda. La pluie n'attendit pas et tout à coup, je me retrouvai dans une tempête, sous une pluie qui m'assaillait de toute part [sic]. Ni une, ni deux, je fuis le déluge et cherchai un abri. Le premier qui se présenta était une grange. Je m'y précipitai. Un grognement me fit bondir : un énorme pitbull montrait ses crocs acérés et me fixait méchamment de ses petits yeux mauvais.

⁵ Le projet ELLASS, « Enseigner les langues anciennes dans le secondaire et le supérieur », envisage la mise en place d'un réseau international, surtout suisse (HEP Vaud et BEJUNE) et français, d'enseignants-chercheurs en didactique des langues anciennes pour réfléchir sur les manières d'aborder l'apprentissage des langues anciennes (labellisées disciplines rares en France), afin de produire des moyens pédagogiques d'enseignement et d'organiser des formations pour les langues anciennes à destination de publics variés. Cf. <https://www.hisoma.mom.fr/recherche-et-activites/projets-finances/ELLAS>

⁶ Notons que cette fin est en contradiction avec le mythe antique, selon laquelle Minerve cause justement la perte de Méduse. La fin divergente que présente le texte des élèves est-elle due à une confusion des auteures ou à une volonté de changer la fin ?

Sans attendre, je détalai et retournai sous les lames d'eau que me lançait le ciel, et courus jusqu'à ma maison. Malheureusement, la porte avait été fermée et je dus en faire le tour pour finalement trouver la fenêtre du salon ouverte et m'y enfilai.

Par chance, le linge sur le canapé venait d'être changé et je pus y sécher mes coussinets.

Le texte se présente en quatre paragraphes. Le premier pose un cadre idyllique, les deux suivants décrivent deux dangers consécutifs courus par l'instance d'énonciation et le dernier la résolution, dans un premier temps empêchée. La fin surprend : le dernier mot donne un indice fort sur l'identité de l'instance d'énonciation – un animal, sans doute un chat, ou un petit chien.

4. Léane et Mathilde (élèves de 1^{ère} année du lycée / 2^{ème} année de latin)

Ayant recouvert ses esprits, son regard s'arrêta sur les bras enveloppés autour de lui. Un étrange sentiment de sécurité l'envahit peu à peu, une sécurité fugace, une sécurité éphémère, dont la chaleur des bras qui l'entourait lui rappelait son mauvais rêve. Un rêve, qui pourtant n'était pas si irréel. Il revoyait l'enfer qu'était devenu son chez-lui. Rempli de remords, celui-ci repensait aux flammes qui léchait [sic] sa bien-aimée tandis que ses cris se mêlaient au crépitement du brasier. Cette chaleur familière le fit frissonner et préférant oublier cette fatalité, il posa sa tête sur ce corps réconfortant et ferma les yeux, serein.

Le texte se présente en un seul bloc. Le début indique que le danger est écarté, danger décrit par le centre du texte ; la fin revient à la situation apaisée en rappelant que le danger décrit n'était qu'un rêve, un élément déjà indiqué au centre du texte.

5. Léo (étudiant de 1^{ère} année à l'ENS de Lyon)

Fin de concours enfin tout se peut relâcher
Effusion d'émotions à présent trépassées
C'est ce Stress sans cesse qui précède Paresse
Que sans regret aucun derrière lui il laisse

L'étudiant angoissé maintenant apaisé

C'est la Tranquillité qui s'empare de lui
Définitivement sorti de cette nuit
Dans sa barque embarqué maintenant débarqué
Le voilà aujourd'hui juste en train de rêver... !

Le texte, écrit en alexandrins, se présente en trois parties : un quatrain, un vers, un quatrain. Le début du premier quatrain indique que le danger a été écarté, danger décrit dans les trois vers suivants ; le vers isolé central présente le basculement entre le danger et sa résolution, le premier hémistiche concernant encore le danger, le second l'apaisement, et le deuxième quatrain l'état de salut. La fin est ambiguë : le texte décrit-il un rêve de l'étudiant ou l'étudiant, ayant survécu au danger, peut-il à présent rêver ?

3 Des fictions intertextuelles ? Analyse des textes d'élèves

A. Des fictions ?

Rappelons pour commencer que la consigne demandait aux élèves de « créer un court texte sur la thématique du 'havre de paix' ». Le terme de fiction n'est pas employé – mais comme l'ensemble de la séquence portait sur elle, il était évident pour toutes et tous que le texte devait être fictionnel.

Toutes et tous ont rempli ce point, si on prend en considération la définition qu'ils ont donnée eux-mêmes – et qui a été la seule à avoir été convoquée durant cette séquence : une histoire inventée, qui fait passer un message et qui convoque les émotions.

Si d'un premier abord, seuls les textes 1 et 4 montrent clairement leur caractère inventé, « non-réel » (le 1 narrant un événement mythique, le 4 un cauchemar), la fin ambiguë des textes 2 et 5 et la découverte, à la fin du texte, de l'identité énonciatrice du texte 3 font basculer ceux-ci du côté fictionnel.

Le message qu'un texte de fiction devrait faire passer selon les élèves est fortement induit par la thématique imposée, celle du « havre de paix ». De fait, les cinq textes donnent à comprendre que toute situation angoissante trouvera un dénouement heureux. Mais en y regardant de plus près, il apparaît qu'ils déclinent

cette thématique différemment : si le texte 3, tout en soulignant le soulagement ressenti par le personnage principal à la fin, ne demande pas à qui il doit son salut, le texte 1 l'attribue à une divinité ; quant aux textes 2, 4 et 5, ils introduisent un soupçon de doute – le texte 2 par l'ambiguïté entre la courte durée du salut et le caractère rêvé de toute la séquence, le texte 4 par le fait que le danger constituait en fait un rêve et le texte 5 également par l'ambiguïté générée par la présence du rêve. En ce qui concerne le message délivré, on peut donc conclure des textes 2, 4 et 5 que l'affirmation selon laquelle toute situation angoissante trouverait un dénouement heureux peut être mise en doute, du texte 1 qu'elle ne se vérifie qu'au prix d'une intervention divine et du texte 3 qu'elle se vérifie – dans l'optique d'un chat ou d'un petit chien.

La troisième composante de la définition concerne la forte présence des émotions dans les fictions. L'analyse stylistique de chaque texte a montré que les émotions de la peur due au danger autant que celles du soulagement dû au salut sont omniprésentes dans les textes.

S'il est donc légitime de désigner ces cinq textes de fictions, peut-on les qualifier d'intertextuels ?

B. ... intertextuelles ?

Comme il a été rappelé dans l'introduction, la notion d'intertextualité a été théorisée dès 1967 par Julia Kristeva. Dans son sillage, de nombreux théoriciens de la littérature l'ont développée ; parmi les diverses focales qu'ils adoptent, les deux suivantes nous semblent pertinentes dans notre cas :

1. Qui fonde le caractère intertextuel d'un texte : est-ce l'auteur, qui convoque dans sa création un ou plusieurs textes d'autres auteurs et d'autres époques ou est-ce le lecteur, qui en lisant un texte détermine son (ses) intertexte(s) ? Dans le premier cas, on peut se demander s'il est possible de déterminer qu'un auteur a délibérément convoqué un intertexte ou si son écriture n'est pas inconsciemment façonnée par ses diverses lectures ; dans le second cas, l'auteur n'aurait pas de prise sur cette caractéristique de son texte, déterminée par le seul lecteur, sa culture et ses lectures antérieures. (Gignoux 2006, p. 2)

2. Est-ce que le lien avec un (des) autre(s) texte(s) se situe au niveau de la microstructure (un vers, un mot), et dans ce cas on parle d'une intertextualité faible, ou à celui de la macrostructure (ou structure générale du texte), auquel cas on parle d'intertextualité forte ? (Gignoux 2006, p. 2)

Qu'en est-il si on applique ces focales aux cinq productions ?

1. En ce qui concerne l'intertextualité générée par l'auteur, il faut tenir compte du biais suivant. Au vu du contexte de création, les textes que l'on peut s'attendre à voir convoqués par les élèves sont les extraits de Virgile et de Schmitt, même s'ils ne sont pas évoqués dans la consigne, puisque la séquence était construite autour d'eux – mais on ne sait rien de leur bibliothèque intérieure qu'ils ont aussi pu exploiter. L'intertexte reconnu par les lectrices, à savoir l'EDC et la DC, souffre du même biais : ce n'est qu'en fonction de leur propre culture littéraire qu'elles pourraient déterminer l'intertextualité des cinq créations induites par la convocation de textes autres que les extraits étudiés dans le cadre de la séquence.

Évalués à cette aune, le texte 1 établit un lien fort avec ceux de Virgile et de Schmitt par la description précise du havre de paix, rappelant notamment l'eau douce dans la grotte virgilienne, et la présence salvatrice d'une ou plusieurs divinités (les nymphes chez Virgile, Minerve par le biais de la chouette dans le texte des élèves) ; les textes 2, 4 et 5 sont plus proches de l'extrait de Schmitt par leur ambiguïté évoquant peut-être « l'eau qui ruisselait au centre » sans priver les protagonistes d'un sentiment de sécurité (Schmitt), symptôme de la tempête qui sévit à l'extérieur. Par la description de la tempête, le texte 3 semble rappeler en priorité le texte de Schmitt, mais il peut aussi bien être influencé par les extraits de Virgile relatifs à la tempête et étudiés précédemment lors de la même séquence.

2. a. Pour déceler les liens microstructurels, il semble pertinent de recourir à l'analyse des éléments stylistiques présents dans chaque texte. De fait, les consignes d'écriture demandaient aux élèves de « réfléchir au(x) champs sémantique(s) » et « à la stylistique (répétitions, gradation, personnification, métaphore, etc.) » qu'ils avaient relevés dans les deux textes relatifs au « havre de paix ». Ces spécificités stylistiques propres à Virgile et à Schmitt ont été listées au chapitre précédent, à l'occasion du résumé du scénario didactique : pour Virgile : la mise en évidence de certains mots par la place qu'ils occupent dans une phrase / un vers ; pour Schmitt : 1. La personnification ; 2. L'accumulation de termes aboutissant à une gradation ; 3. La tonalité poétique d'un texte de prose, notamment par le biais de mot relevant du registre soutenu ; finalement, deux spécificités stylistiques communes à Virgile et à Schmitt : 1. Les jeux de sonorité ; 2. les deux

champs lexicaux du danger (d) et de la sécurité (s) s'entremêlent. Selon que la production d'élève reprend ces spécificités stylistiques, on parlera d'écho virgilien, d'écho schmittien ou d'écho virgilien et schmittien.

Ainsi, pour le texte 1, on peut relever un écho virgilien : « [la végétation] entourait de ses bras la cascade » – la proximité de « entourait » et « de ses bras » insiste davantage sur ce geste sécurisant que l'ordre des mots habituels (entourait la cascade de ses bras) ; « elle vit une chouette passer » – la position finale du verbe de mouvement « passer » souligne la dynamique du message divin qu'il faut être capable de saisir davantage que l'ordre des mots habituel (elle vit passer une chouette) ; « [Minerve] qui lui a rendu la vie sauve » – l'expression choisie (rendre la vie sauve à quelqu'un) et la position finale de « sauve » mettent d'avantage en évidence l'intervention salvatrice de la déesse que l'expression plus courante « sauver la vie à quelqu'un », qui n'aurait pas permis de clore le texte sur l'adjectif « sauve ». Comme écho schmittien, on peut citer l'accumulation avec effet de gradation : « le calme, la paix, la sérénité », « de joie et de vie ». Un écho virgilien et schmittien est également présent : les deux champs lexicaux du danger (d) et de la sécurité (s) s'entremêlent : « s'être échappée » (d) – « le calme, la paix, la sérénité » (s) – « paradis » (s) – « envahissait » (d) – « entourait de ses bras » (s) – « se calma » (s) – « sa fuite » (d) – « la vie sauve » (s).

Le texte 2 ne contient aucun écho virgilien manifeste, mais deux échos schmittiens : 1. dans les deux paragraphes, la description des réactions physiques tend vers une personnification des diverses parties du corps, que le narrateur ou la narratrice perçoit et décrit en observateur : « le bruit de ma respiration haletante », « mon cœur qui battait, résonnant », « le faible râle sortant de ma bouche » (notons que cette manifestation physique répond au premier symptôme de la peur décrit dans le premier paragraphe), « mes paupières devenues lourdes se fermèrent » ; 2. la tonalité poétique du texte en prose, notamment par le choix des mots appartenant au registre soutenu : « le bruit de ma respiration haletante », « résonnant dans mes oreilles d'un bruit sourd » ; « une énième porte » ; « le faible râle sortant de ma bouche » ; « la douce lueur de la lune se reflétant » ; le parfum boisé flottant dans l'air chatouilla mes narines ». Finalement, un écho virgilien et schmittien : les champs lexicaux du danger et de la sécurité s'entremêlent au début du deuxième paragraphe : « le calme m'envahit ».

Dans le texte 3, on peut déterminer un écho virgilien : à cinq reprises, des adverbes ou des expressions syntaxiquement assimilables sont placés en tête de phrase et/ou de paragraphes, mettant davantage en évidence soit l'urgence et le danger – « soudain », « ni une ni deux », « sans attendre », « malheureusement », soit le dénouement heureux – « par chance » que s'ils se situaient à une autre place dans la phrase. Quant aux échos schmittiens, on peut déceler les trois : 1. Personnification des éléments naturels, le ciel, la pluie et la tempête : « le ciel s'assombrit et gronda », « la pluie n'attendit pas », « une pluie qui m'assaillait », « les lames d'eau que me lançait le ciel ». 2. L'accumulation de termes ou de propositions, générant une gradation ou une tension : rythme ascendant des trois propositions initiales – « Le soleil brillait, les oiseaux gazouillaient et les cigales chantaient », rythme descendant au début du deuxième paragraphe, avec accumulation de verbes liés au même sujet – « des nuages noirs cachèrent le soleil, le ciel s'assombrit et gronda », répétition du mot « pluie » – « la pluie n'attendit pas [...] dans une tempête [...] sous une pluie », addition de qualificatifs « un énorme pitbull montrait ses crocs acérés et me fixait méchamment de ses petits yeux mauvais ». 3. La tonalité poétique du texte en prose, notamment par le choix des mots appartenant au registre soutenu : « une pluie qui m'assaillait », « ses crocs acérés », « m'y enfilai ». Les deux échos virgilien et schmittien sont présents : 1. La mise en évidence de mots par leur sonorité – « les oiseaux gazouillaient et les cigales chantaient ». 2. Les champs lexicaux du danger (d) et de la sécurité (s) sont bien présents et se croisent au fil du texte : paragraphe 1 (s) – paragraphe 2 (d) – « déluge » (d) – « abri » (s) – « grange » (s) – « grognement », « énorme pitbull ... mauvais » (d) – « lames d'eau... courus » (d) – « maison » (s) – « malheureusement... fermée » (d) – « fenêtre ouverte et m'y enfilai » (s) – « sécher » (s).

Le texte 4 contient également un écho virgilien : à peu près au centre du texte, le terme « rêve » se trouvant à la fin d'une phrase est répété au début de la phrase suivante, puis nuancé par une subordonnée relative – « son mauvais rêve. Un rêve, qui pourtant », insistant par là sur la nature fictionnelle de l'événement rapporté ; le dernier mot du texte, en apposition, insiste sur la fin heureuse : « serein ». On peut relever ensuite les trois échos schmittiens : 1. La personnification de gestes – « son regard s'arrêta », d'émotions – « un étrange sentiment de sécurité l'envahit », « la chaleur lui rappelait », « la chaleur familière le fit frissonner » ou encore des « flammes [qui] léchait [sic] » ; 2. L'accumulation de termes, générant une gradation : « un étrange sentiment de sécurité [...], une sécurité fugace, une sécurité éphémère » ; 3. La tonalité poétique

du texte en prose, notamment par le choix des mots appartenant au registre soutenu : « fugace », « éphémère ». Les deux échos virgilien et schmittien sont également présents : 1. La mise en évidence de mots par leur sonorité, ici, des allitérations : « rempli de remords », « [Cette chaleur] le fit frissonner et préférant oublier cette fatalité, [... ce corps] réconfortant et ferma les yeux » – notons au passage l'antithèse formée par la chaleur qui fait frissonner et le passage de la fatalité au réconfort qu'établit le son /f/. 2. Les champs lexicaux du danger (d) et de la sécurité (s) sont bien présents et se croisent au fil du texte : « recouvré ses esprits » (s) – « étrange » (d) – « sécurité » (s) – « fugace » (d) – « sécurité » (s) – « éphémère » (d) – « mauvais » (d) – « enfer » (d) – « flammes » (d) – « cris » (d) – « crépitement du brasier » (d) – « chaleur familière » (s) – « frissonner » (d) – « fatalité » (d) – « réconfortant » (s) – serein (s).

Le texte 5, finalement, présente deux échos virgiliens : 1. La forme versifiée, puisqu'il est écrit en alexandrins ; 2. la mise en évidence d'un mot par la place qu'il occupe dans la phrase : « que sans regret aucun derrière lui il laisse ». Un écho schmittien est également présent, à savoir la personnification : « émotions à présent trépassées », « Stress », « Paresse », « Tranquillité ». Les deux échos virgilien et schmittien, finalement, parcourent tout le texte : 1. Les jeux de sonorité, qu'il s'agisse d'allitérations : « c'est ce Stress sans cesse qui précède Paresse », de paronymie : « angoissée – apaisé », d'homéoteleute : « dans sa barque embarqué maintenant débarqué », ou encore de rimes, systématiques entre deux vers consécutifs dans les deux strophes. 2. Les champs lexicaux du danger (d) et de la sécurité (s) sont bien présents et se croisent au fil du texte : « fin » (s) – « relâcher » (s) – « trépassées » (d) – « Stress » (d) – « sans regret » (s) – « derrière lui » (s) – « angoissé » (d) – « apaisé » (s) – « Tranquillité » (s) – « sorti de la nuit » (s) – « dans sa barque embarqué » (d) – « débarqué » (s).

L'analyse détaillée de la microstructure montre qu'en composant leur texte, les auteur-e-s ont tous recours, certes à des échelles diverses, à des procédés stylistiques qu'ils-elles avaient relevés lors de l'analyse des deux textes dont ils devaient explicitement s'inspirer. Pour chacun des textes, on peut donc dire qu'il entretient des liens intertextuels faibles avec les deux extraits de Virgile et de Schmitt.

2. b. Et qu'en est-il au niveau de la macrostructure ? Les textes de Virgile et d'E.E. Schmitt se distinguent par leur mouvement. En effet, celui du texte virgilien est linéaire : alors qu'avant le début du texte, la tempête se déchaîne, comme le narrent les extraits lus précédemment, le texte décrit d'abord le lieu puis l'arrivée des protagonistes dans cet endroit sûr, sans entremêler les thématiques que sont la tempête, le lieu, l'arrivée des protagonistes. Le texte de Schmitt par contre décrit un va-et-vient entre les protagonistes, la tempête, le lieu, puis à nouveau les protagonistes, qui aboutissent dans un endroit leur offrant un abri quelque peu ambigu, car pas entièrement sûr. Si on inclut la mention liminale du danger couru – pour donner au havre de paix toute sa valeur, il faut bien préciser le danger auquel il permet d'échapper, danger précisé antérieurement dans le texte virgilien, comme il a été dit – les textes 1, 2 et 5 présentent une structure linéaire, passant du danger encouru au lieu salvateur accueillant le(s) protagoniste(s). Les structures des textes 3 et 4 par contre comportent des va-et-vient entre les diverses thématiques.

Avant de conclure quoi que ce soit de ces analyses, il convient de noter que les consignes d'écriture données aux élèves les invitaient à « réfléchir au(x) champs sémantique(s) » et « à la stylistique (répétitions, gradation, personnification, métaphore, etc.) », autrement dit, à s'inspirer de la microstructure des deux extraits de Virgile et de Schmitt. La macrostructure, par contre, n'était pas mentionnée par les consignes, tout comme elle n'avait pas été observée à l'occasion des diverses activités. Cependant, les liens intertextuels entre les productions des élèves et un des deux textes au niveau de la macrostructure sont indéniables – les textes 1, 2 et 5 entretiennent des liens intertextuels forts avec le texte de Virgile, les textes 3 et 4 avec celui de Schmitt, ce qui exclut également le danger du cercle heuristique.

Si les hypotextes que constituent les deux extraits de Virgile et de Schmitt affleurent plus ou moins dans les textes écrits par les élèves, ceux-ci ne peuvent pas être qualifiés de « pâles copies », pour reprendre un terme de Limat-Letellier cité dans l'introduction : tous transposent la thématique du havre de paix dans un autre contexte, une autre époque, un autre espace, créant à partir des deux textes-sources un nouveau texte, forgé par « ces actes combinés d'écriture et de lecture » (Limat-Letellier 1998, § 70).

4 Réflexions conclusives

Comme il a été dit à plusieurs reprises, la thématique de la séquence didactique était la fiction, et non l'intertextualité. Or, nous l'avons vu, les productions peuvent bien être qualifiées comme intertextuelles. Pourquoi ? Sans doute que cette propriété peut être considérée comme un invariant de la création littéraire, ou, pour reprendre les propos de Gignoux, « les textes étant dans un engendrement perpétuel, l'auteur comme sujet individuel, définition héritée de la tradition du XIX^{ème} siècle, n'a plus de crédibilité : à travers sa voix ce sont des dizaines, des centaines d'autres voix qui s'expriment » (Gignoux 2006, p. 2) ou ceux d'Houdart-Mérot, « Assurément, depuis très longtemps⁷, les écrivains ont conscience que leurs ouvrages se nourrissent des écrits d'autrui qu'ils pillent, butinent, absorbent et transforment » (Houdart-Mérot 2006, p. 26).

Invariant de la création littéraire, le procédé d'intertextualité existait bien avant d'être appelé ainsi, notamment chez les auteurs grecs. De fait, comme le rappelle Cusset, « la valeur de la poésie, qui est bien un « faire », une « création », ne réside pas dans le renouvellement absolu des thématiques et de leur traitement, mais dans le jeu de la reprise des œuvres précédentes. La poésie grecque [antique], qui n'est pas une simple répétition, n'est pas une recreation, mais une création continuée » (Cusset 2002, p. 13). Les auteurs latins ont emboîté le pas à leurs prédécesseurs : « L'intertextualité est à l'origine et au cœur de la tradition littéraire de langue latine, elle en constitue l'essence. Issue de l'imitation et de l'adaptation de modèles grecs, la littérature latine n'a jamais cessé de se référer à ses sources grecques et aux prédécesseurs latins, dans un constant va-et-vient d'évocation, de reproduction et d'imitation (imitatio), d'écart et de variation (uariatio), de référence explicite ou implicite à un savoir partagé et à un univers culturel commun, qui n'excluent pas les créations et les recreations. » (Biville 2009, p. 25).

Indissociablement liée à la création littéraire, l'intertextualité ne pouvait donc être absente des créations des élèves, de ces écrits de la réception (Le Goff & Larrivé 2018) par le biais desquels les élèves montrent, en accomplissant un geste d'agir littéraire (Fivaz 2023), qu'ils se sont approprié – ou du moins sont en voie de s'approprier – les outils nécessaires à la lecture littéraire sensible, à savoir la sensibilité aux mots, aux sonorités, aux réseaux, aux figures, aux micro- et macrostructures.

Dans l'expérience décrite dans cette contribution, la création littéraire réalisée dans la langue de scolarisation a transformé en producteurs des gestes réceptifs expérimentés et assimilés essentiellement sur des textes en latin, et, dans une moindre mesure, sur des textes en français. Est-ce que la dimension intertextuelle du texte créé s'en trouve modifiée ou amoindrie ? Non, car les savoir-faire poétiques que mobilisent les procédés intertextuels ignorent les frontières linguistiques. En effet, comme le souligne Houdart-Mérot (2006, p. 28), « c'est précisément parce que l'intertextualité est au cœur de la poétique et de la lecture littéraire qu'il me paraît légitime et fécond de l'appréhender également comme outil d'écriture et en particulier d'écriture littéraire. Il s'agit alors d'utiliser les textes littéraires comme tremplin au désir d'écrire » et cela, quelle que soit la langue dans laquelle sont rédigés l'hypotexte (ou les hypotextes) et le texte créé. Autrement dit, le scénario didactique qui a fourni le cadre à l'écriture créative intertextuelle peut être adapté à l'enseignement de toute langue, y compris la langue de scolarisation, et convoquer des langues autres que celle qui est au cœur de l'enseignement en question.

Pour que les élèves en retirent un gain procédural, que le savoir-faire puisse se sédimenter et qu'ils deviennent conscients de sa transférabilité dans bien d'autres domaines, il conviendrait cependant d'analyser avec eux leur processus créatif et à réfléchir avec eux sur le rôle qu'y jouent leurs lectures et les connaissances qu'ils ont tirées des analyses littéraires. Nous n'avons pas eu le temps de le faire. Mais l'inter- et transdisciplinarité de l'activité n'a pas pour autant échappé aux élèves. À la question de savoir si l'ensemble de l'activité peut être réinvestie dans d'autres cours, posée dans un questionnaire post-activité auquel les élèves ont répondu à la toute fin du scénario didactique, une élève a répondu « Oui, en français, si on doit écrire un texte (figures de style). Ou même si en dehors du lycée on aime écrire » (Kellie).

⁷ Houdart-Mérot renvoie ici au résumé du traité « L'imitation », composé par Denys d'Halicarnasse, un auteur grec du 1^{er} s. av. J.-C. ; on en possède quelques fragments et un résumé anonyme dont la date de composition est inconnue et où on peut lire, p. ex. en 2.1 : « Dans la poésie d'Homère, prends comme modèle non pas un seul aspect de l'œuvre, mais la totalité : essaie de rivaliser avec la peinture des mœurs qu'on y trouve, les passions, la grandeur, avec aussi l'économie de la matière et toutes les qualités sans exception, mais à condition de les modifier, pour une imitation véritable et personnelle. ». Comme l'a rappelé la citation de Cusset supra, les auteurs grecs, poètes et prosateurs, ont de tout temps pratiqué l'intertextualité.

Bibliographie

- Biville Fr. (200). « Onomastique et intertextualité dans la littérature latine. Perspectives. » In: *Onomastique et intertextualité dans la littérature latine. Actes de la journée d'étude tenue à la Maison de l'Orient et de la Méditerranée – Jean Pouilloux, le 14 mars 2005*. Lyon : Maison de l'Orient et de la Méditerranée Jean Pouilloux. p. 25-41.
https://www.persee.fr/doc/mom_0184-1785_2009_act_41_1_2593;
- Cusset, Chr. (1999 ; 2002). *La Muse dans la Bibliothèque. Réécriture et intertextualité dans la poésie hellénistique*. Paris : CNRS Éditions.
- Fivaz, L. (2023). *L'agir littéraire dans la perspective actionnelle en classe d'allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois*. Bern : Peter Lang.
- Gignoux A.-Cl. (2006), « De l'intertextualité à la réécriture », *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 13 | 2006, mis en ligne le 25 septembre 2016. URL : <http://journals.openedition.org/narratologie/329> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/narratologie.329>
- Houdart-Mérot V. (2006). « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire », *Le Français aujourd'hui* n° 153, *Enseigner l'écriture littéraire ?*, p. 25-32.
- Le Goff, Fr. & Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA Éditions.
- Limat-Letellier, N. (1998). Historique du concept d'intertextualité. In M. Miguet-Ollagnier & N. Limat-Letellier (éds.), *L'intertextualité (1)*. Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.4507>

Auteures

Antje-Marianne Kolde, docteure ès lettres, est professeure ordinaire en didactique du latin et du grec à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Ses recherches portent essentiellement sur le rôle des langues anciennes dans l'éducation au plurilinguisme et sur la lecture du texte littéraire latin ou grec.

Catherine Fianza enseigne le latin au Lycée Denis-de-Rougemont (Neuchâtel) et la didactique du latin à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel. Ses recherches portent essentiellement sur l'apprentissage du vocabulaire et la lecture du texte littéraire latin.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2025 de forumlecture.ch

Ein Sturm als Anlass: Vom antiken poetischen Text zu einer Schrift der intertextuellen Rezeption?

Antje Kolde und Catherine Fidanza

Abstract

Die beiden Autorinnen dieses Beitrags führen seit mehreren Jahren gemeinsam ein Forschungsprojekt durch, das darauf abzielt, Schülerinnen und Schüler darin zu schulen, eine sensible literarische Lektüre eines lateinischen poetischen Textes vorzunehmen. Das didaktische Szenario umfasst mehrere Schritte: 1. Die Schülerinnen und Schüler analysieren die poetische Form und den Inhalt eines lateinischen Textes in der Originalsprache, in diesem Fall einen Auszug aus Buch 1 der Aeneis von Vergil; 2. Sie setzen den lateinischen Text in Resonanz mit einem modernen literarischen oder sonstigen Werk und dessen Ausdrucksmitteln - in diesem Fall ein Auszug aus E.E. Schmitts «Traversée des temps»; 3. Sie nutzen die im lateinischen Text und im anderen Werk erhobenen Kenntnisse und Fertigkeiten, um einen Text zur gleichen Thematik in der Schulsprache, in diesem Fall Französisch, zu erstellen.

Der vorliegende Artikel stellt die folgende Frage: Können die von den Schüler:innen im letzten Schritt erstellten Texte als intertextuell betrachtet werden, da sie unter Bezugnahme auf andere Texte verfasst worden sind? Um diese Frage zu beantworten, klären die Autorinnen zunächst den Begriff der Intertextualität; dann fassen sie das didaktische Szenario zusammen, das zur Erstellung der Texte führt, die sie anschließend auf Mikro- und Makrostrukturebene analysieren, um die intertextuellen Bezüge zu den beiden zuvor analysierten Texten zu bestimmen. Die Analyse zeigt, dass die Produktionen der Schülerinnen und Schüler als intertextuell bezeichnet werden können und dass sich das didaktische Szenario gut für die Ausbildung des intertextuellen Schreibens eignet, unabhängig von den beteiligten Sprachen.

Schlüsselwörter

Latein, sensibles literarisches Lesen, intertextuelles kreatives Schreiben

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2025 von leseforum.ch veröffentlicht.

Una tempesta di pretesti: dal testo poetico antico alla scrittura di ricezione intertestuale?

Antje Kolde e Catherine Fidanza

Riassunto

Da diversi anni i due autori di questo contributo lavorano insieme a un progetto di ricerca che mira a formare gli studenti a una lettura letteraria sensibile di un testo poetico latino. Lo scenario didattico comprende diverse fasi: 1. gli studenti analizzano la forma e il contenuto poetico di un testo latino in lingua originale, in questo caso un estratto del libro 1 dell'Eneide di Virgilio; 2. mettono in relazione il testo latino con un testo letterario moderno o non letterario. Mettono in relazione il testo latino con un'opera letteraria o non letteraria moderna e con i suoi mezzi espressivi - in questo caso, un estratto da *La Traversée des temps* di E.E. Schmitt; 3. utilizzano le conoscenze e le competenze acquisite dal testo latino e dall'altra opera per creare un testo sullo stesso tema nella lingua della scuola, in questo caso il francese. Questo articolo pone la seguente domanda: i testi creati dagli alunni nell'ultima fase possono essere considerati intertestuali, dato che gli alunni li compongono facendo riferimento ad altri testi? Per rispondere a questa domanda, gli autori iniziano chiarendo la nozione di intertestualità; riassumono poi lo scenario didattico che ha portato alla creazione dei testi, che analizzano poi a livello di microstruttura e macrostruttura per determinare la dimensione intertestuale con i due testi precedentemente analizzati. L'analisi mostra che le produzioni degli alunni possono essere descritte come intertestuali e che lo scenario didattico si presta bene alla formazione alla scrittura intertestuale, indipendentemente dalla lingua o dalle lingue coinvolte.

Parole chiave

Latino, lettura letteraria sensibile, scrittura creativa intertestuale

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2025 di forumlettura.ch

A storm as trigger: From ancient poetic text to a written piece of intertextual reception?

Antje Kolde and Catherine Fidanza

Abstract

The two authors of this article have been conducting a joint research project for several years which seeks to train students in the sensitive literary reading of a Latin poetic text. The teaching scenario consists of several steps: 1. The students analyse the poetic form and content of a Latin text in the original language, in this case, an excerpt from Book 1 of Virgil's *Aeneid*; 2. They compare the Latin text with a modern literary or other work, analysing its means of expression – in this case, an excerpt from E.E. Schmitt's *Traversée des temps*; 3. They use the knowledge and skills gained from both the Latin text and the other work to create a text on the same theme in the school's general medium of instruction, which is, in this case, French.

The article explores the following question: Can the texts produced by students in the final step be considered intertextual, given that they are written with reference to other texts? To answer this question, the authors first clarify the concept of intertextuality. Next, they summarise the teaching scenario which leads the students to produce their texts before subsequently conducting micro- and macro-level analyses to determine intertextual references to the two texts studied. The analysis reveals that the students' written output can indeed be considered intertextual and that the teaching scenario lends itself to fostering intertextual writing, regardless of the languages involved.

Keywords

Latin, sensitive literary reading, intertextual creative writing

This article was published in the 1/2025 issue of *leseforum.ch*