



HAL
open science

De la contingence du Moyen-Âge dans l'enseignement de lettres en classe de seconde

Nathalie Da Costa Preteux

► **To cite this version:**

Nathalie Da Costa Preteux. De la contingence du Moyen-Âge dans l'enseignement de lettres en classe de seconde. Littératures. 2019. dumas-02890412

HAL Id: dumas-02890412

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02890412>

Submitted on 6 Jul 2020

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

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

MÉMOIRE DE MASTER
UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
ESPÉ AQUITAINE – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES
MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Nathalie DA COSTA PRETEUX

**Sous la direction de Mme Cécile Rochelois
Maître de conférences à l'UPPA**

**Mme Bérengère Moricheau-Airaud
Maître de conférences à l'UPPA
Membre du jury**

**DE LA CONTINGENCE DU MOYEN ÂGE
DANS L'ENSEIGNEMENT DES LETTRES
EN CLASSE DE SECONDE**

**Année universitaire 2018-2019
Mémoire de master MEEF 2nd degré parcours Lettres**



Institutions de formations, UPPA et ESPÉ

MÉMOIRE DE MASTER

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
ESPÉ AQUITAINE – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES
MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION

Nathalie DA COSTA PRETEUX

**Sous la direction de Mme Cécile Rochelois
Maître de conférences à l'UPPA**

**Mme Bérengère Moricheau-Airaud
Maître de conférences à l'UPPA
Membre du jury**

DE LA CONTINGENCE DU MOYEN ÂGE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LETTRES EN CLASSE DE SECONDE

Année universitaire 2018-2019
Mémoire de master MEEF 2nd degré parcours Lettres

« A chaque génération de tout redéfinir conformément
à la conscience qu'elle se doit de prendre d'elle-même »

(A propos de l'idée nécessaire à établir, de la finalité des études médiévales)

Paul Zumthor

REMERCIEMENTS

Parmi les bonheurs que m'ont offert ces deux dernières années, pouvoir renouer, à 45 ans, avec le monde de la recherche et des études universitaires n'est pas le moindre. Je remercie M. Louis Gemenne, qui sans me connaître m'a aimablement fait parvenir sa thèse, et a ainsi inauguré une belle chaîne humaine de collaborations. Y ont également participé, ma directrice de recherches, Mme Rochelois et Mme Moricheau-Airaud, maître de conférences à l'UPPA, dont la patience et la disponibilité resteront, pour moi, deux exemples à suivre. J'adresse des remerciements sincères à ma tutrice, Mme Patricia Bouissy, toujours bienveillante à mon égard, durant cette année de collaboration.

Enfin, je rends hommage à mon époux, imperturbable en toutes occasions, dont la constance ne cessera de m'impressionner.

Merci.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	8
PREMIÈRE PARTIE	
CONTEXTUALISATION : SITUATION DU PROFESSEUR DE FRANÇAIS STAGIAIRE DÉSIREUX DE FAIRE DÉCOUVRIR LA LITTÉRATURE MÉDIÉVALE À SES CLASSES DE SECONDE	15
CHAPITRE I	
POURQUOI ENSEIGNER LA LITTÉRATURE MÉDIÉVALE ?	
L'ENSEIGNANT FACE AUX INSTRUCTIONS OFFICIELLES	
DE CONTENUS ET DE MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT	16
1. « ENSEIGNER ET APPRENDRE LA LITTÉRATURE, POUR QUOI FAIRE ? ».....	16
2. LA NOTION DIDACTIQUE DE « LECTURE LITTÉRAIRE »	17
3. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	19
4. QUELS CRITÈRES DE SÉLECTION POUR LE CHOIX DES TEXTES LITTÉRAIRES À ÉTUDIER ?.....	22
4.1 Du sens de la culture chez les élèves aujourd'hui : une culture a-littéraire	22
4.2 Une idée de l'activité d'enseignant à clarifier.....	24
4.3 Les textes médiévaux : un lieu de rencontre et de convergences culturelles et littéraires approprié aux finalités de l'enseignement des lettres au lycée	26
CHAPITRE II	29
A PROPOS DU CONFINEMENT DE LA LITTÉRATURE MÉDIÉVALE	29
1. DE LA CONSIDÉRATION DU MOYEN ÂGE DANS LES PROGRAMMES.....	29
2. LA POÉSIE MÉDIÉVALE À L'ÉPREUVE DE LA CONCEPTION OFFICIELLE DE LA LITTÉRATURE	31
2.1 La conception officielle du fait littéraire	31
2.2 La poésie médiévale	33
2.3 Les problèmes que pourrait poser l'étude des textes médiévaux.....	37
3. DU PATRIMOINE ET DE SA VALEUR IDENTITAIRE	40
3.1 De l'influence du monde contemporain	43
4. DE LA PERTINENCE DE L'ACTUALISATION	46
5. LE PRINCIPE DE LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE.....	48
SECONDE PARTIE	50
LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES	50

CHAPITRE I	51
LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	51
1. L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE DE LOUIS DE FOIX	51
2. LES MANUELS DU LYCÉE LOUIS DE FOIX.....	52
3. ANALYSE D'UN SONDAGE PROPOSÉ À MES COLLÈGUES DE FRANÇAIS.....	53
CHAPITRE II	59
LE RAPPORT DES ÉLÈVES A LA LITTÉRATURE MÉDIÉVALE.....	59
1. LE PROFIL DES ÉLÈVES DE MES DEUX CLASSES DE SECONDE	59
2. LE QUESTIONNAIRE DE PROUST PROPOSÉ LE JOUR DE LA RENTRÉE	60
3. FAUT-IL LEUR FAIRE PLAISIR ?.....	63
4. S'INTÉRESSER À EUX ET À LEURS UNIVERS	65
4.1 Un sondage sur leur culture médiévale.....	65
5. LE QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNÉE.....	70
6. LES ACQUIS EFFECTIFS	71
TROISIÈME PARTIE	72
EXPÉRIENCES DE LITTÉRATURE MÉDIÉVALE.....	72
DANS DEUX CLASSES DE SECONDE	72
CHAPITRE I	73
SÉQUENCE SUR LE THÉÂTRE	73
1. PRÉSENTATION DU PROJET DISCIPLINAIRE ET DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	73
1.1 La mise en perspective médiévale	73
1.2 Interroger les réactions des élèves sur l'altérité historique des personnages	74
1.3 Le mélange des genres.....	75
1.4 Le potentiel d'actualisation.....	76
2. LES POINTS POSITIFS ET LES RÉELS APPORTS AUX ÉLÈVES.....	76
2.1 Dépasser les concepts modernes d'auteur et de littérature	77
2.2 Spécificité médiévale et « formes littéraires récurrentes »	78
2.3 Expérience esthétique et éducation au goût	79
2.4 De l'intérêt de l'altérité linguistique.....	80
2.5 La pertinence de la conception de lecture littéraire pour les textes médiévaux ...	81
3. LES PROBLÈMES RENCONTRÉS ET POINTS À AMÉLIORER.....	81
3.1 Comprendre et écouter les récalcitrants.....	81
3.2 De la bonne présentation des extraits : une autocritique.....	82
CHAPITRE II	83
SÉQUENCE SUR LA POÉSIE	83
1. PRÉSENTATION DU PROJET DISCIPLINAIRE ET DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	83
1.1 La mise en perspective médiévale	84

1.2	Les figures héroïques de Roland et de Charlemagne dans l'épopée	85
1.3	De « la fabrique du Moyen Âge » par les romantiques	87
2.	LES POINTS POSITIFS ET LES RÉELS APPORTS AUX ÉLÈVES.....	90
2.1	Nouveaux aspects de l'altérité des textes médiévaux.....	90
2.1.1	A propos de l'auteur de La Chanson de Roland, du titre et de sa lecture	90
2.1.2	Littérature entre Histoire et Légende	91
2.2.	Le Moyen Âge des romantiques : un héritage	92
2.3.	La place de l'imagination, comme « fonction primordiale »	94
2.5	Petit bilan de cette activité.....	96
3.	LES PROBLÈMES RENCONTRÉS ET POINTS À AMÉLIORER.....	98
CHAPITRE III		99
SÉQUENCE SUR L'ARGUMENTATION		99
1.	PRÉSENTATION DU PROJET DISCIPLINAIRE ET DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	99
1.1	Dépasser la perception « intemporelle » d'un genre.....	99
1.1.1	Déroulement de l'exercice sur l'énonciation avec Le Renard et le reflet de la lune	101
1.1.2	L'observation de la narration.	102
1.1.3	La translation de Marie de France	102
1.1.4	Un texte assonancé.....	104
1.2	Comparaison du <i>Renard et le reflet de la lune</i> avec <i>La Femme et son amant</i>	106
1.3	Comparaison avec une fable de La Fontaine.....	108
2	LES POINTS POSITIFS ET RÉELS APPORTS AUX ÉLÈVES.....	110
2.1	Rencontre avec la pensée symbolique médiévale et l'arrière-plan théologique	110
2.2	Pour une conception diachronique de la notion de genre	110
2.3	Affiner leur perception de l'histoire littéraire : la première Renaissance	111
3.	LES PROBLÈMES RENCONTRÉS ET POINTS À AMÉLIORER.....	112
3.1	La naïveté de lecture comme problème important à résoudre	112
3.1	Comment évaluer ces études médiévales ?	113
CONCLUSION		115
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE.....		122
TABLE DES ANNEXES.....		128
ANNEXES.....		129
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT.....		129

INTRODUCTION

De retour d'un congé maternité, j'ai pris pleine possession de mes deux classes de Seconde à la rentrée de janvier 2018, au lycée d'enseignement général, technologique et professionnel de Bayonne, Louis de Foix. Cet établissement n'a pas bonne réputation : il est très grand, accueille 1500 élèves, reçoit des BTS, des Secondes et Premières technologiques, des bacs professionnels et abrite un internat de plus de 600 adolescents provenant de toute la région Aquitaine, et d'ailleurs. J'ai en effet, dans l'une de mes classes, des jumelles albanaises arrivées fraîchement en France. La Proviseure, Mme Lalanne se fait un point d'honneur de « ne jamais refuser un élève, et en particulier ceux qui le sont ailleurs¹ » ; cette ouverture d'esprit mérite d'être soulignée.

Certains élèves avaient quant à eux, la particularité de constituer aux yeux du CPE, des cas disciplinaires ou sociaux ayant déjà posé quelques difficultés à mon prédécesseur. Le public que j'allais rencontrer et auquel je devais m'adapter s'avérait donc diversifié. Le niveau des deux classes de seconde, respectivement de trente-quatre et trente-cinq élèves, est assez bas. Leur rapport à la lecture n'est pas une évidence, et leur capacité de concentration sur un texte est difficile, spécialement pour l'une d'entre elles. Je les ai chacune durant quatre heures hebdomadaires, dont une heure qui se déroule en demi-groupe. Certains ont l'option foot (six d'entre eux), d'autres basque (trois élèves), et trois redoublants se comptent parmi eux. Le choix des enseignements d'exploration, répartis entre les Sciences Économiques et Sociales, ou celui de Santé et Social reflète autant les préoccupations des parents pour l'avenir de leurs enfants, que la vision à court terme des élèves, qui n'envisagent que très rarement des études au-delà du bac. Tous espèrent leur passage en Première. J'ai entamé avec eux, en janvier, la première séquence avec l'étude de l'œuvre intégrale *L'illusion comique* de Pierre Corneille, dans sa version de 1639. A ce jour la majorité ne l'avait pas encore lu, en dépit de toutes mes prescriptions. La plupart avouent très ouvertement ne pas aimer lire du tout, ou ne pas pouvoir se concentrer plus de cinq minutes sur un texte. La classe de Seconde, au centre de l'enseignement secondaire, est une étape

¹ Discours de rentrée en septembre 2017, au Lycée louis de Foix.

charnière : devenu adolescent, l'élève à l'issue de cette première année de lycée devra choisir une filière qui déterminera son orientation professionnelle et les savoirs qui lui seront prodigués. Dans les filières technologiques, la classe de Première voit se réduire à trois heures l'enseignement du français, et la préparation à l'épreuve anticipée du baccalauréat offre moins d'opportunités et de temps aux ouvertures et aux mises en perspective variées. En Seconde, classe sans examen en fin d'année, le professeur a encore le loisir de pouvoir choisir des textes sans subir la pression qu'inflige la préparation à une épreuve nationale, aux contours délimités. Cette classe d'entrée en lycée est donc la dernière occasion, pour tous les élèves qui poursuivront, ou pas, des études hors du champ littéraire d'aller à la rencontre de la variété textuelle et la diversité culturelle qu'offre notre civilisation occidentale.

Historienne médiéviste de formation, ayant présenté en 1996 un mémoire de maîtrise basé sur l'étude de textes hagiographiques², c'est tout naturellement que mon esprit a tendance à confronter nos acquis contemporains aux dix siècles de cette période « intermédiaire » entre l'Antiquité et la période Moderne, le Moyen Âge. Conformément aux programmes en vigueur³, le professeur d'histoire se doit d'aborder en Seconde, l'étude des « Sociétés et des cultures de l'Europe médiévale du XI^{ème} au XIII^{ème} siècle⁴ », le professeur de français quant à lui, n'a aucune obligation d'intégrer dans son enseignement des textes émanant de cette époque, absente qu'elle est des objets d'étude. Cette dichotomie m'apparut d'emblée surprenante, comme si les études médiévales ne pouvaient sortir d'une approche historisante. Dix siècles⁵ d'une littérature qui ont « forgé non seulement la langue que nous parlons, mais l'essentiel de nos propres discours lyriques, narratifs, dramatiques⁶ », sont donc absents du programme de lettres et de littérature de Seconde. La littérature du Moyen Âge n'apparaît pas non plus dans nos manuels, et elle n'est par ailleurs

² Dans la mouvance des travaux de M. Vauchez, dont la thèse sur l'histoire de la canonisation et de la sainteté à la fin du Moyen Âge, *La sainteté en Occident aux derniers siècles du Moyen Âge (1198-1431), Recherches sur les mentalités religieuses médiévales*, soutenue en 1978 a largement influencé les sujets de recherches proposées durant la fin des années 90, par Mme Gauvard, ma directrice de recherche à la Sorbonne Paris I.

³ Les citations proviennent du *B.O spécial n°9 du 30 septembre 2010*, consultable sur EDUSCOL, URL : <http://eduscol.education.fr/cid52774/enseignement-commun-2nde-francais.html>.

⁴ Selon le *Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010*, en histoire, pour les classes de Seconde, ce thème intègre trois questions obligatoires : la chrétienté médiévale, les sociétés et cultures urbaines, les sociétés et cultures rurales.

⁵ Voire quinze siècles, et non dix, si l'on se réfère à J. Le Goff, qui prétend pouvoir délimiter le Moyen Âge du III^{ème} au XVIII^{ème} siècle, *L'imaginaire médiéval*, Paris, Gallimard, collection « Bibliothèque des Histoires », 1985, Préface.

⁶ M. Stanesco, *Lire le Moyen Age*, Paris, Dunod, 1998, Avant-propos.

pas du tout intégrée, –ni prévue à ce jour– dans les séquences des membres de mon équipe pédagogique. Pourquoi cette éviction ? Malgré tout, nouveau professeur stagiaire rempli de bonnes intentions, en me prévalant du principe de liberté pédagogique inscrite dans la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, il me revient de m'approprier les programmes, et d'organiser le travail des élèves comme bon me semble et de choisir les méthodes qui me semblent les plus adaptées en fonction des objectifs à atteindre⁷. Je pris donc à cœur d'intégrer, durant ces six premiers mois d'enseignement, dans chacune de mes séquences, des extraits de textes médiévaux, selon une démarche réflexive.

Un certain nombre de problèmes et d'interrogations se posent alors d'un point de vue disciplinaire, tout autant que didactique. Les caractéristiques des textes médiévaux peuvent-elles générer des difficultés particulières ? Pour qui : les élèves, les enseignants ? Faut-il mettre en doute la littérarité de ces textes sous prétexte que les manuscrits médiévaux impliquent une intentionnalité d'écriture conceptuellement et radicalement différente de la logique auctoriale moderne ? Quelles divergences précises, relatives à la pratique convenue de la littérature, cet enseignement suppose-t-il ? De quoi relèvent ces divergences ? L'étude de ces textes peut-elle avoir des incidences particulières sur mon mode d'analyse formelle des textes ? L'ensemble des spécificités propres aux textes médiévaux présente-t-elle des difficultés inadaptées à l'enseignement du français en classe de Seconde ? Cela nous amène à déterminer les réels atouts que présentent ces études de textes médiévaux en Seconde, et à évoquer le problème des critères de sélection des œuvres à étudier. Certaines problématiques que soulèvent ces textes médiévaux, peuvent-elles servir la formation de l'esprit critique de ces adolescents ? Pourquoi finalement ne pas se contenter de la littérature classique et des autres siècles au programme ? Autant de questions qui viennent dès lors se poser. S'il est vrai que la médiévistique, n'est pas originellement une matière littéraire à proprement parler, du fait de sa dimension philologique et paléographique –et des connaissances nécessaires en histoire et en historiographie–, quelles réelles questions pose son éviction auprès des jeunes lycéens ? Maints chercheurs et professeurs plaident depuis de très nombreuses années pour une

⁷ Conformément au rappel des implications de cette loi, fait sur le site ÉDUSCOL, URL : <<http://eduscol.education.fr/cid59382/ressources-pour-la-classe-de-seconde.html>>

intégration valorisée des textes médiévaux dans le secondaire : le précurseur Paul Zumthor, Michel Zink, Isabelle Olivier, Florence Bouchet, Louis Gemenne pour ne citer qu'eux, auxquels viennent même s'ajouter des inspecteurs académiques⁸. Dès lors la vraie question, qui sera notre problématique est de saisir dans quelle mesure la réflexion d'ensemble sur le fait littéraire et sur la formation personnelle des élèves, promue dans les programmes de Seconde, peut s'accommoder de l'altérité du Moyen Âge et de sa discordance avec la littérature générale ? Quels problèmes peuvent poser sa "textualité insaisissable" dans la pratique de l'enseignement du français en Seconde ? Plusieurs grands chapitres, sous l'égide de trois grandes parties –I-Contextualisation des attendus officiels, II-Les enseignants et les élèves, III-Mes expériences de littérature médiévale– vont chercher à analyser sous différents angles la nature de cette contingence de l'enseignement de la littérature médiévale au lycée.

Afin de mener cette étude, nous nous intéresserons dans un premier temps aux prescriptions encouragées par les dernières recherches en didactique et dans les textes officiels en termes de lecture de la littérature et d'étude de la littérature en Seconde. A quoi doit servir l'enseignement de la littérature aujourd'hui ? L'étude médiévale peut-elle se conformer à ces finalités ? Il sera intéressant de confronter alors les positions de cette didactique de l'enseignant à une didactique dont le pôle serait davantage centré sur l'élève, à une époque où le thème médiéval connaît un succès croissant dans d'innombrables activités de loisirs de masse et de nombreux médias très prisés des adolescents, et relevant autant de la production écrite, visuelle, audio-visuelle ou événementielle (bandes dessinées et autres genres tels que la *fantasy* ou le *medfan*, industrie cinématographique et sérielle, jeu-vidéo, sans oublier les parcs d'attraction et autres manifestations festives communales). Est-il certain que l'étude de la littérature médiévale ne puisse se poser comme une nécessité pour ces adolescents ? Ou tout du moins, comme un lieu de convergence privilégié entre les intérêts personnels de l'élève et les préoccupations disciplinaires et didactiques ? Leur intégration ne corroborerait-elle pas les exigences de lecture et d'interprétation réclamées par les membres d'une société qui ont fait du médiévalisme un mode d'expression de leur modernité ? Cette problématique a d'ailleurs été débattue par la SLLMO lors d'une récente

⁸ Parmi les inspecteurs présents lors de la dernière journée d'étude organisée par la SLLMO, nous citerons P. Le Guillou.

journée d'étude, révélant l'un des nombreux enjeux de cet enseignement dans le secondaire.

Nous tenterons ensuite de comprendre le confinement de la littérature médiévale dans les programmes officiels de français. Comment réussir à appréhender le phénomène de marginalisation des études médiévales, immuable dans l'histoire de l'enseignement, particulièrement en classe de Seconde ? Quels sont les éléments qui y concourent ? Nous interrogerons les textes émanant de l'Institution. Nous établirons la définition de la littérature telle qu'elle transparaît dans les programmes afin de lui confronter les spécificités majeures des lettres médiévales. Quel constat ressort de cette comparaison ? Quelle place réelle lui est-elle accordée ? D'un point de vue disciplinaire, quels problèmes peut poser l'étude médiévistique des textes dans les apprentissages en jeu chez notre jeune lycéen ? Ces problèmes sont-ils rédhibitoires ? Que nous révèle, en réalité, l'éviction de la poétique médiévale sur la finalité sociale de la littérature en classe de seconde, et sur l'image qu'entretient l'Institution de notre modernité ? Quels sont les réelles finalités de l'enseignement des lettres en classe de Seconde, année charnière dans le parcours d'orientation de l'élève ?

Viendront ensuite, l'analyse des pratiques enseignantes dans mon lycée, et l'évocation des politiques éditoriales des manuels, qu'avec mon équipe pédagogique, nous utilisons. Pourquoi de nombreux enseignants de classes de Seconde ont-ils abandonné la pratique de cette littérature, sans qu'aucune interdiction ait explicitement favorisé cette évolution ? Faut-il être médiéviste patenté, pour reconnaître le caractère pertinent de cet enseignement en Seconde ? Qu'en pensent les élèves ? Nous nous intéresserons enfin à eux, à leurs goûts pour le monde médiéval, et à leurs souhaits en termes d'enseignement de culture médiévale. Quels effets sur leur conception de la culture, et de la littérature peuvent avoir le maniement des textes médiévaux ?

Enfin, seront présentées mes expériences d'études médiévales, menées cette année. Intégrés dans chacune de mes séquences, comment ont pu être mis en valeur ces extraits, dans chaque objet d'étude ? Quelle est la plus-value apportée par ces travaux au regard du questionnement officiel envisagé ? Quelles activités scolaires peuvent servir à cette intégration ? Ne pouvant être un objet d'étude, ces textes médiévaux sont-ils relégués à la seule mise en perspective ? Que pourra réellement en retenir l'élève ? Alors que les fabliaux,

bestiaires et romans de chevalerie sont traditionnellement dévolus à l'école des enfants, les adolescents de Seconde que nous formons à devenir des adultes, n'ont-ils pas ici l'occasion d'interroger la complexité de certaines problématiques, inexploitées avec des élèves de 5ème par exemple ? Sous quelles conditions cela pourrait réellement réussir à les intéresser ? Trois objets d'étude seront abordés : ceux réalisés durant les six premiers mois de mon expérience enseignante, le théâtre, la poésie et l'argumentation. Pour chacun d'entre eux, une fois présenté le projet disciplinaire centré sur une œuvre médiévale, le déroulement de la séance sera explicité afin que les réactions des élèves soient prises en compte, et que les notions et enjeux littéraires en présence soient bien établis. Un bilan des apprentissages sera dressé afin de pouvoir juger des apports spécifiques de la littérature médiévale, et des problèmes rencontrés.

Enrichi par de nombreuses lectures, mis à l'épreuve par des interrogations multiples intervenues en classe, toujours éclairé par un dialogue constant avec les élèves et mes collègues, ce questionnement sur le Moyen Âge vise autant à mieux pénétrer l'esprit de l'institution que je me dois de servir, qu'à éprouver une nature de textes, une culture et une esthétique dont la contingence officielle m'apparut dans un premier temps incompréhensible, du point de vue de mon travail d'apprentissage de la langue et de la littérature, autant que du point de vue de l'élève, dont l'accroche doit toujours être stimulée. L'enjeu de ce mémoire m'a finalement apparue rejoindre les notions fondamentales de communication et de vulgarisation du savoir. Il sera dès lors intéressant d'envisager le défi constant de l'intelligence qui est, me semble-t-il de procéder à la simplification.

PREMIÈRE PARTIE :
CONTEXTUALISATION : SITUATION DU PROFESSEUR DE FRANÇAIS
STAGIAIRE DÉSIREUX DE FAIRE DÉCOUVRIR LA LITTÉRATURE
MÉDIÉVALE
À SES CLASSES DE SECONDE.

CHAPITRE I POURQUOI ENSEIGNER LA LITTÉRATURE MÉDIÉVALE ? L'ENSEIGNANT FACE AUX INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE CONTENUS ET DE MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

1. « ENSEIGNER ET APPRENDRE LA LITTÉRATURE, POUR QUOI FAIRE ? »⁹

Qu'est-ce que la littérature ? La préparation aux concours de l'enseignement amène à se poser ces questions cruciales et à organiser des éléments de réponse. La lecture de nombreux manuels spécialisés révèle alors comment maints efforts ont été faits (suivant les tendances formalistes, puis, structuralistes sur lesquelles nous ne reviendrons pas ici) pour tenter d'approcher l'essence de la littérature. Mais, à chaque fois, ces spécialistes ne s'intéressaient qu'aux constructions formelles des textes, la recherche métalittéraire occupant l'essentiel de leur recherche. Aucun discours n'était vraiment capable d'expliquer l'expérience troublante et unique de la lecture, ni la fonction spécifique de la littérature (Mircea Marghescu¹⁰).

En réalité, la littérature a longtemps constitué une question pratique, posée parfois même aux sommets de l'État. Comment expliquer autrement le mystère de la statufication de Hugo et Zola ? Liée à des intentions idéologiques et à des conjonctures politiques précises, la littérature française a longtemps été un élément fédérateur de la République, son histoire étant liée à celle de l'avènement de la nation, et à une préfiguration de ses progrès. Dès les années 1820 et 1830, à l'état théologique estimait que l'histoire littéraire française pouvait concurrencer l'histoire de la philosophie hollandaise, pour piloter les progrès de l'esprit humain. L'enjeu de la littérature, terreau national, n'était pas mince, et ne relevait pas que de valeurs esthétiques universelles. Est-ce toujours le cas ?

Force est de constater, qu'en dépit des différentes doxas qui se sont succédées, l'émergence du concept qui fixe l'évidence de son utilité immédiate est relativement récente. Il a fallu attendre un recentrage sur le processus de lecture, qui a pu alors envisager

⁹ J'emprunte cette question à J.-L. Dufays (sous la dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, collection « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2008.

¹⁰ M. Marghescu, « La question de la littérarité aujourd'hui », *Interférences*, [en ligne depuis janvier 2018] n° 6, 2012. URL : <<http://journals.openedition.org/interferences/108>> ; DOI : 10.4000/interferences.108 (Consulté en juillet 2018), §5 à 12.

la fonction poétique : « cess[ant] de désigner et de saisir le monde objectif, mais se retourn[ant] de manière révolutionnaire [...] [le langage] désigne [alors] le champ du vécu humain [...] » ; et « seul le régime de lecture littéraire permet d'activer cette fonction poétique¹¹ ». L'expérience du sujet est dès lors au centre de toutes les attentions. Le discours littéraire devient l'instrument de la prise de conscience et « de la prise de possession de soi »¹², fonction convenue aujourd'hui de la littérature.

Les différentes tentatives pour définir la littérature ont alors suscité diverses méthodes d'analyse courantes des textes : la lecture référentielle, pour laquelle l'œuvre ne renvoie qu'à l'auteur et à son monde, puis au XIX^{ème} siècle romantique, la lecture esthétique accordant l'importance à la seule création formelle. Différentes conceptions de lecture de la littérature ont ainsi été mises en avant selon les compétences recherchées chez les élèves : souhaite-t-on privilégier les compétences de lecture, ou de repérage des outils nécessaires au maniement de la langue ? Comment enseigne-t-on alors la littérature, aujourd'hui ? Quelle conception se fait-on de la discipline du français en classe de seconde ? Sur quelles modalités d'enseignement celle-ci doit-elle reposer ? Quels enjeux, quels savoirs sont au centre des préoccupations officielles ? Bref, en quoi consiste mon métier d'enseignant de littérature (D. Dubois-Marcoin¹³) ?

2. LA NOTION DIDACTIQUE DE « LECTURE LITTÉRAIRE »

Voilà deux décennies déjà que la notion de lecture littéraire s'est développée dans le champ de la théorie de la réception et un peu plus de quinze ans qu'elle a commencé à servir de modèle didactique, de pratique de référence pour l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires¹⁴.

¹¹ *Ibid.*, §18.

¹² *Ibid.*, §19.

¹³ Dubois-Marcoin D., « Les propositions d'évaluation adressées aux enseignants : quelles réceptions, quelles reformulations, quelles transmissions ? », sous la dir. de J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, collection « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2008, p. 427-437. Dubois-Marcoin y pose le thème de ces questions en tentant d'imaginer des dispositifs « pédagogiques et didactiques qui permettraient d'autres façons d'interroger les textes de littérature du primaire au secondaire ».

¹⁴ J.-L. Dufays, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? », *Pratiques*, [mis en ligne le 17 juin 2014], 2011, p. 149-150, §1.
URL : <<http://journals.openedition.org/pratiques/1747>> ; DOI : 10.4000/pratiques.1747 (Consulté en juillet 2018)

Cette notion de lecture littéraire, qui doit être comprise comme « un paradigme du va et vient » entre une activité subjective liée à l'usage référentiel de la langue, et une distanciation objectivante ancrée dans un travail d'interprétation et de symbolisation (J.-L. Dufays¹⁵) renoue avec les recherches centrées sur la réception et sur le lecteur¹⁶, déjà évoquées. Elle est au centre des préoccupations d'A. Rouxel, responsable du Laboratoire Didactique des Lettres et Littérature de jeunesse du CELAM, à l'Université Rennes 2¹⁷. En lisant les derniers états des recherches didactiques¹⁸, force est de constater que la tendance vise à accorder toute sa place à ce sujet-lecteur, autour de ces deux pôles de sa participation (usage du journal de lecture et autres manifestations de l'appropriation subjective de la littérature) et de sa distanciation (activités d'analyse adaptées à la diversité et à la complexité des textes, de familiarisation des élèves avec les déterminations socioculturelles et les institutions de la littérature, entraînement à une réflexion « méta » sur le fait littéraire et sur les différentes approches qu'il permet, tout en transmettant des références culturelles (J.-L. Dufays¹⁹)).

Les enjeux de cette didactique sont bel et bien ceux posés par les programmes de lycée et de seconde, dans le *B.O spécial n°9 du 30 septembre 2010*, rentré en application à la rentrée 2011-2012, où il est mentionné que les finalités propres de l'enseignement des lettres au lycée sont bien « l'enrichissement d'une culture littéraire [...] [et] le développement d'une conscience esthétique ».

Pourtant, d'un autre côté, si les ouvrages de didactique cherchent aujourd'hui à promouvoir l'enseignement de la littérature comme un accès à soi et au monde, rendu possible par la prise en compte de la subjectivité du sujet-lecteur et par l'établissement d'un dialogue collaboratif avec lui²⁰, les programmes du lycée, et en particulier ceux de Seconde

¹⁵ *Ibid*, §10 et §13.

¹⁶ « [...] le modèle didactique de la lecture littéraire a été développé dans les années 1980 dans la foulée de l'avènement des théories de la réception, qui résultait lui-même de l'épuisement supposé des paradigmes centrés sur l'auteur et sur le texte » J.-L. Dufays, *ibid.*, §4.

¹⁷ Ses recherches s'inscrivent dans le programme « Lecture littéraire, théorie et enseignement » et portent sur le rapport au texte et la subjectivité dans la lecture, l'activité interprétative des sujets lecteurs, les modalités d'appropriation et de reconfiguration du texte par les lecteurs. Informations recueillies sur Canal-U, plateforme de l'enseignement supérieur.

¹⁸ J'évoque ici les ouvrages didactiques présents dans la bibliographie.

¹⁹ J.-L. Dufays, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? », *op. cit.*, §14.

²⁰ Cette pratique du dialogue collaboratif est une constance dans la formation prodiguée à l'ESPE, et est omniprésente dans de nombreux travaux de didactiques cités en bibliographie.

ne se réfèrent que peu ou prou à la subjectivité et aux affects du lecteur. La méthode pour arriver aux résultats attendus n'est donc pas déterminée par les programmes. Pourquoi ? A quoi cela renvoie-t-il ? L'ensemble des notions littéraires à faire acquérir aux élèves motive-t-il seul le choix des textes (Todorov²¹ 2007) ?

3. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Analysons d'un peu plus près le fond des programmes²². De la subjectivité du sujet-lecteur il n'est fait aucune mention explicite. Peuvent y être cependant rattachées, citées parmi les compétences visées, les sollicitations suivantes :

[...] être capable de lire, de comprendre [...] et de rendre compte de cette lecture ; avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement [en faisant] des hypothèses de lecture [et en proposant] des interprétations ; formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier ; dégager des significations [...]

Ces mentions ne semblent pas se rattacher spécifiquement à la lecture-plaisir, chère aux didacticiens et aux chercheurs, mais relever de la lecture perçue davantage comme une tâche à accomplir –« être capable », « rendre compte », « faire », « proposer », « formuler », « pour dégager »²³–. Y sont préconisées certaines « attitudes intellectuelles se caractérisant par la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'aptitude à l'échange, l'appropriation personnelle des savoirs et la créativité »²⁴ qui elles, en revanche, pourraient être rapprochées du sujet-lecteur ; mais il est bon de remarquer que celles-ci sont voulues clairement interdépendantes, voire conditionnées à « l'acquisition de [...] connaissances et [...] de capacités ». A leur lecture attentive, ces programmes établissent donc une place mal affirmée aux affects particuliers de l'adolescent du XXI^{ème} siècle.

Le lien établi entre « les finalités de l'enseignement des lettres » et les « compétences visées » est tout entier au centre de la dialectique des programmes : si le

²¹ T. Todorov cité par D. Dubois-Marcoin, *op. cit.*, p. 428.

²² B.O 2010

²³ *Ibid.*, dans rubrique Préambule.

²⁴ *Ibid.*, dans la fin de la rubrique Compétences visées.

profil du sujet-lecteur est envisagé « en filigrane »²⁵, toute l'attention semble porter sur son apprentissage, son savoir-faire qui doivent concourir à la constitution d'un citoyen modèle, mû par un esprit critique, autonome et responsable, doué de culture littéraire et historique, de jugements esthétiques, maniant la langue de Molière avec créativité et imagination (ce que le B.O intitule les finalités propres aux lettres). Le cours de français de Seconde doit rendre compétent, apte à tout cela, *habilis* un élève. Se perçoit ici l'idéologie qui confère à la mission enseignante un rôle d'éducateur²⁶: au sens où l'éducation a un objectif de formation globale d'un individu à travers différents niveaux.

Cette approche par compétence qui a servi de pierre de touche à la refonte des programmes du collège en 2016, et dont l'approche était nouvelle pour la discipline du français, a fait son apparition « à la fin du xx^{ème} siècle, [...] dans le système éducatif de bon nombre de pays développés »²⁷. La compétence est une « aptitude à mettre en œuvre, un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »²⁸. Selon Marc Romainville, « ni les savoirs ni les savoir-faire ne constituent donc plus des fins en soi : c'est leur valeur d'usage qui devient déterminante²⁹ ».

Tout cela semble devoir s'interpréter à l'aune de nouveaux enjeux auxquels le ministère, et donc l'État semble vouloir soumettre l'enseignement de la littérature. Nous l'avons rapidement évoqué, l'institution scolaire a modulé ses formes et ses contenus selon « ses impératifs culturels, sociaux et politiques fondamentaux »³⁰ : aujourd'hui, « dans une société en voie de fragmentation, minée par le chômage et le sous-emploi, dont une fraction non négligeable est tentée de céder aux discours simplificateurs du racisme, "la crise de la lecture" devient le symptôme inquiétant d'une dislocation du lien social et d'une perte des repères communs³¹ ». La compétence devient le *modus operandi* pour rehausser le niveau

²⁵ Ahr S. (sous la dir.), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*, Grenoble, CRDP, collection « Enseigner le français au lycée », 2013, Introduction.

²⁶ Comme vient le confirmer le changement de nomenclature du Ministère de l'Éducation nationale en 1932, qui n'est plus appelé l'Instruction publique.

²⁷ J.-L. Dufays, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? », *op. cit.*, §16.

²⁸ Définition officielle de la compétence qui figure dans le décret « Missions » publiée par la Communauté française de Belgique en 1997 ; cité par J.-L. Dufays, *ibid.*, §17.

²⁹ Romainville M., « Les implications didactiques de l'approche par compétences », cité par J.L. Dufays, *ibid.*, §18.

³⁰ Baudelot C., Cartier M. et Detrez C., *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999, chapitre « Lecture en crise ».

³¹ *Ibid.*

d'une classe d'âge, afin qu'elle soit apte à résoudre les problèmes qui l'attendent au sortir du lycée, en faculté ou en milieu professionnel : elle illustre le souci d'une vision, somme toute, démocratique de l'enseignement. Voilà ce que semble nous dire les programmes de Seconde : le savoir n'est rien s'il ne s'intègre pas à une haute visée authentiquement démocratique, comme le confirme P. Meirieu, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2 :

Aucune société avant nous n'a formulé pour sa jeunesse des ambitions aussi importantes. Aucune société n'a voulu faire accéder tous ses enfants, sans exception, à un haut niveau de culture. Aucune société n'a refusé autant que nous que le destin professionnel de ses adolescents soit scellé dès leur naissance. Et ce projet n'a jamais été autant partagé : la loi reconnaît « le droit à l'éducation » pour tous, les décideurs politiques en font « la priorité des priorités » et les citoyens sont de plus en plus exigeants envers l'École³².

Le professeur stagiaire que je suis, s'il a compris la mission à laquelle il est soumis, se doit aussi de réaliser qu'il doit inventer les moyens opératoires pour parvenir à son objectif, guidé par ses lectures didactiques. Peut-être les nouveaux programmes détailleront-ils les connaissances et les compétences attendues à la manière de ceux des cycles 3 et 4, avec à l'appui des exemples et des situations d'activités et de ressources pour l'élève, mais quoi qu'il en soit, à l'heure actuelle les programmes de Seconde ne déterminent que les grands objectifs formels de chaque objet d'étude, ainsi que quelques modalités concernant les corpus étudiés. Seules l'étude de la langue, l'éducation aux médias et l'histoire des arts bénéficient de précisions sur les attendus et les compétences à promouvoir (nous y reviendrons).

La littérature apparaît donc comme le moyen d'accéder à une culture – nationale ? – et d'acquérir des compétences déterminées. Rien ne semble en revanche, vouloir distinguer ce qui relève de la lecture de textes littéraires et de la littératie. Le problème à poser, et que ne résout pas le B.O de 2010, est celui de la corrélation entre la subjectivité de l'élève et son apprentissage de la littérature. Comment établir ce lien ? Comment enseigner la littérature ?

³² P. Meirieu, « Être enseignant aujourd'hui », p.13. Texte de conférence consultable sur l'URL : https://www.meirieu.com/ARTICLES/ETRE_ENSEIGNANT_AUJOURD'HUI.pdf (Consulté en juillet 2018)
P. Meirieu est Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université LUMIERE-Lyon 2, tous ses articles sont référencés sur la page <<https://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>>

4. QUELS CRITÈRES DE SÉLECTION POUR LE CHOIX DES TEXTES LITTÉRAIRES À ÉTUDIER ?

4.1 Du sens de la culture chez les élèves aujourd'hui : une culture a-littéraire

A la fin de l'un de mes cours, à la fin janvier, juste après avoir distribué la liste d'œuvres parmi lesquelles ils auraient à choisir leur lecture cursive des vacances de février³⁵, un élève vint me trouver :

« —Madame, vous savez, je voulais vous dire qu'en fait si j'aime pas lire, c'est que j'ai du mal à rester concentrer sur une page plus de dix minutes. Je n'y arrive pas, y a rien à faire ».

Et nombreux furent ceux qui lors d'un questionnaire de Proust donné le jour de la rentrée écrivirent, tel un talisman, « j'aime pas lire »³⁶. Crise de la lecture ?

[...] l'insupportable scandale de l'illettrisme et de la baisse de la lecture dans une société démocratique où l'instruction gratuite, laïque et obligatoire est dispensée à tous depuis plus d'un siècle, où la dépense intérieure d'éducation qui mesure l'effort financier consenti par le pays approche les 500 milliards de francs et où la formation est devenue un facteur économique de production³⁷.

Révolu semble le temps où la lecture était investie d'une forte valeur, où la culture était synonyme de valeurs humanistes et littéraires. Donner une bonne image de soi ne correspond plus à être un fervent lecteur pour mes élèves. Un décalage s'est installé, culturel et générationnel (C. Baudelot³⁸). La concurrence d'autres valeurs est indéniable et à prendre en compte pour pouvoir susciter l'écoute et pouvoir mieux comprendre les élèves.

Le livre a cessé d'être la source unique de connaissances et de plaisirs qu'elle a pu être. [...] Les rythmes sociaux imposés par les sociétés modernes ont multiplié volume et vitesse de circulation des capitaux et des flux d'information. Imposant à tous dans la plupart des actes de la vie quotidienne une accélération sensible, ils entrent en rupture avec les dispositions mentales et corporelles nécessaires à une lecture "à tête reposée". [...] Les nouveaux moyens de communication [...], les ordinateurs, les consoles de jeux engendrent et forment peu à peu l'esprit à de nouvelles catégories mentales de perception et de réception. [...] Les forces

³⁵ Première lecture cursive qui devait s'accompagner de la création de leur carnet de lecture numérique.

³⁶ *Infra*, p. 63.

³⁷ Baudelot C., Cartier M. et Detrez C., *Et pourtant ils lisent...*, *op. cit.*

³⁸ *Ibid.*

contraires à la prolongation [...] d'une pratique culturelle multiséculaire s'inscrivent dans la modernité [...]»³⁹

Toutes ces données concourent à vouloir effectivement réinventer la manière de mener l'enseignement de la lecture et de la littérature. Or, nous l'avons vu les programmes du B.O de 2010 se cantonnent à vouloir signifier la nécessité de *competere*, conformer les élèves à un modèle de savoir uniforme et consensuel de base. Ils font peu mention des moyens pour y parvenir, sauf à « [prendre] en compte la réalité des besoins de tous les élèves pour les aider à progresser dans les apprentissages et les mener à la réussite »⁴⁰. Cette invocation à l'indispensable différenciation de la part de l'enseignant, et à l'attention portée à leur niveau effectif laissent envisager toute l'ampleur du travail d'orfèvre dévolu à l'enseignant. Le décalage entre les attendus et la réalité sur le terrain est parfois gargantuesque. Comment enseigner aux élèves la lecture et la littérature, alors que le monde dans lequel ils évoluent et vivent quotidiennement semble leur crier l'obsolescence de la culture littéraire ? La culture des élèves relève de comportements liés à leur génération, et n'a en aucun cas pour but d'éduquer l'esprit, de le cultiver ; en cela, leur culture s'apparente davantage à la définition anthropologique de la culture, se défaisant ainsi de la portée morale que possédait ce terme dans son origine latine. En d'autres termes, leur culture n'est pas du tout scolaire, et n'appartient la plupart du temps ni au domaine artistique, historique ou littéraire. Pour espérer pouvoir « communiquer » avec les élèves (A. Rouxel⁴¹) selon les préceptes de la lecture littéraire, il convient donc de prendre en compte un tant soit peu la culture dans laquelle ils baignent pour que ce dialogue avec l'enseignant se construise .

Si les recherches didactiques sont là pour guider l'enseignant, toute modalisation est par définition impossible en didactique ; les choix pédagogiques relevant de la personnalité et de la motivation de l'enseignant vont dès lors s'avérer, somme toute, déterminants.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ B.O 2010, deuxième alinéa des *Compétences visées*.

⁴¹ A. Rouxel, *Enseigner la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection « Didact français », 1996, p. 37.

4.2 Une idée de l'activité d'enseignant à clarifier

Comme le proclama le sociologue Émile Durkheim, dans un cours en 1904, « acquérir la science, ce n'est pas acquérir l'art de la communiquer »⁴².

Comme le souligne le philosophe contemporain Denis Kambouchner⁴³, « ce qui préoccupe à titre générique le bon professeur pourrait être appelé précisément la Mathesis⁴⁴ dans l'ensemble de ses dimensions, autrement dit l'élévation de sa matière à son plus haut degré de communicabilité ». (...) visiter et revisiter son propre savoir avec l'exigence fondatrice de le rendre assimilable, partageable par toutes et tous.

La gageure qui consiste à intéresser à la littérature en général, une classe de trente-cinq élèves, à les faire lire –ce à quoi *a fortiori* ils n'aiment pas consacrer leur temps– relève tout entier d'une véritable *initiatio* –au sens d'introduire aux mystères–, puisque pour la plupart, ils sont arrivés en classe de Seconde sans entretenir de liens particuliers avec les livres. Historienne médiéviste de formation, ancienne élève à la Sorbonne-Paris I, j'ai soutenu un mémoire de maîtrise en 1995, dont le sujet profitait du champ ouvert par André Vauchez : l'histoire des mentalités religieuses⁴⁵. J'appris à prendre en compte certaines sources originales (des récits de miracles), et à intégrer des données spécifiques au sein d'une histoire religieuse envisageant les structures mentales des hommes du Moyen Âge. Mon engouement pour la culture médiévale en tant qu'enseignant de lettres ne pouvait qu'être utilisé à bon escient. Une posture vivante, vivifiante –selon le terme « vivifier » utilisé à propos des apprentissages, dans les programmes⁴⁶ et repris dans le célèbre article de L.

⁴² Reproduit dans *L'évolution pédagogique en France*, PUF-Quadrige, 2014, cité par P.Meirieu, *op. cit.*, p.9.

⁴³ D. Kambouchner, *L'École, question philosophique*. Paris, Fayard, 2013, p. 54, cité par P. Meirieu, « Être enseignant aujourd'hui », *op. cit.*, p. 9.

⁴⁴ « La Mathesis est le fait d'établir entre divers éléments un ordre qui est, tout à la fois, d'exposition et de démonstration. Elle est ainsi parfois définie comme le principe même de tout instruction. » Définition citée par P. Meirieu, *ibid.*, p. 9.

⁴⁵ A. Vauchez a étudié d'innombrables procès de canonisation entre 1185 et 1431, en vue d'entreprendre une histoire du culte des saints s'intégrant à une histoire plus large de la spiritualité. Ainsi, parvient-il à dresser une typologie de la sainteté médiévale, en distinguant les *sancti*, saints bénéficiant d'une canonisation à Rome, et les *beati*, forme « populaire, locale » de dévotion. *La sainteté en Occident aux derniers siècles du Moyen Âge d'après les procès de canonisation et les documents hagiographiques*, Rome, École française de Rome, 1981, 2^{ème} partie.

⁴⁶ B.O 2010, au chapitre Histoire des arts.

Loubet⁴⁷ – emplie de passion s'est avérée être ce qu'apprécient et réclament les élèves qui cours après cours, tout au long de leurs journées aspirent à enclencher une motivation souvent endormie, à réveiller leur intérêt et leur participation réflexive au texte grâce à un cours qui serait une véritable expérience à vivre. Une sélection de textes qui seraient porteurs d'un message actualisable au sein de la réalité et de l'univers de référence des élèves, ne serait-il pas le moyen d'engendrer le dialogue ? Partir du niveau des élèves et de leur culture, partir de leur perception pour espérer les mener là où nous voulons, cela me paraissait également⁴⁸ intimement probant.

L'échec qu'a constitué l'étude de *L'illusion comique* de Pierre Corneille (première œuvre étudiée à ma rentrée en Janvier 2018), qui n'a pas suscité l'intérêt que j'avais escompté chez les élèves, a été riche d'enseignements pour le professeur stagiaire que je suis. En dépit de la triple intrigue, du jeu incessant de théâtre dans le théâtre, les élèves n'ont pas adhéré : ils ne comprenaient pas les doubles jeux des personnages, ni cette esthétique fortement baroque qui semble les avoir laissés de glace. Et pourtant, ni l'enthousiasme ni le sérieux de mes préparations n'ont manqué dans cette première séquence. Cette œuvre leur a cependant semblé définitivement hors de propos pour eux ; ils n'ont pas compris comment Corneille a pu vouloir redorer le blason du théâtre et des comédiens.

Cette situation rappelle celle « d'Albert Thierry ou quand l'amour et la maîtrise de la discipline sont mis en échec », exemple d'un enseignant cité par Philippe Merieu⁵⁰ qui en cherchant à faire partager la beauté d'un chapitre des *Misérables* de Victor Hugo, ne récolta qu'incompréhension et rires à son encontre ; la situation dégénéra par l'instauration de punitions et la proclamation d'insultes. D'abord humilié, l'enseignant chercha finalement à comprendre les élèves, et finira par instaurer un climat de confiance, qui lui permettra de les quitter en fin d'année en leur « laissant un "héritage culturel" ». Dans de nombreux travaux didactiques, il est préconisé de proposer des œuvres qui parlent aux élèves : Bénédicte

⁴⁷ P. Laudet, « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier », Éduscol, ressources pour le lycée général et technologique, juin 2011. URL : <http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceegT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182_095.pdf> (Consulté en mai 2018)

⁴⁸ Idée également partagée par Mme L. Ceresuela, chef d'établissement du collège Pierre Bourdieu (REP+), intervenante à l'ESPE.

⁵⁰ P. Meirieu, « Être enseignant aujourd'hui », *op. cit.*, p. 11.

Shawky-Milcent raconte comment *Bérénice* a touché les adolescents de sa Seconde, avant de conclure que « les œuvres qui restent en mémoire, et se transforment en culture littéraire, sont celles qui ont su, d'une manière ou d'une autre, nous toucher, se relier à nous, par des fils souvent invisibles⁵¹ ». J'ai pu, pour ma part, constater comment le personnage de *Dom Juan*, de Molière a su interpeller mes élèves filles autant que garçons. Tous ont pu fournir un bon commentaire de sa tirade de l'inconstance, en dépit de la difficulté rhétorique de ce célèbre passage, sur la seule base d'une compréhension intuitive et immédiate de cette figure très actuelle.

L'éveil à la littérature, perçue comme une rencontre avec eux-mêmes, avec leur propre ipséité, implique nécessairement « un travail de la mémoire vive » pour reprendre l'expression de Dubois-Marcoin. Cet objectif nécessite de pouvoir interpeller les élèves, au sens pseudo-psychologique de « constituer un appel pour quelqu'un, avoir un intérêt psychologique vif » (Dictionnaire historique de la langue française⁵²), de s'intéresser à leurs goûts et sensibilité.

4.3 Les textes médiévaux : un lieu de rencontre et de convergences culturelles et littéraires approprié aux finalités de l'enseignement des lettres au lycée

Ce critère de la proximité avec les élèves (en plus de celle avec l'enseignant) présida très rapidement au choix de mes textes littéraires pour une grande part. Je me suis ainsi conformée à cet « art de communiquer » dont parle Durkheim, et à la possibilité donnée à l'élève de ressentir des affects, avant de pouvoir les exprimer amplement. En quoi alors la littérature médiévale en classe de seconde se révélerait-elle toute désignée pour répondre à ces critères ?

Depuis de nombreuses années, une grande curiosité pour le Moyen Âge se manifeste de la part d'un grand public, curieux mais non initié⁵³. Le cinéma et les séries télévisées

⁵¹ B. Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, Presses Universitaires de France, 2016, p. 2. L'auteur a soutenu une thèse de doctorat sur *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, sous la direction de J.-M. Massol, soutenue le 10 novembre 2014, à l'Université de Grenoble.

⁵² A. Rey, *Dictionnaire Historique de la langue française*, Le Robert, 1993.

⁵³ Constat déjà relevé par Paul Zumthor en 1980, lié selon lui au renouveau des études médiévales en général, « Lire le Moyen Âge », *Le Français aujourd'hui*, n° 54, juin 1981, p. 84-90, p. 85.

(depuis le *Perceval* d'Eric Rohmer, en passant par les nombreux *Jeanne d'Arc* de Luc Besson et Jacques Rivette, jusqu'au *Game of throne* ou *Kameloot* aujourd'hui, pour ne citer qu'eux), les B.D, les jeux vidéo, les parcs à thème (Puy du Fou, fêtes médiévales communales...) sont nombreux pour en témoigner. Ce Moyen Âge-là, qui semble si voisin et si proche, si apprécié, est largement idéalisé parce que cette tendance est enracinée dans un imaginaire collectif, auquel l'héritage romantique n'est à coup sûr pas étranger, nous y reviendrons. « Peut-être [cette] curiosité se fonde-t-elle en partie sur le désir confus d'échapper à l'oppression de la civilisation [...] : [ainsi] [ce] "moyen âge" prend place, plus ou moins parmi [les] mythes écologiques.⁵⁴» Pourtant, cette proximité (si proximité il y a effectivement avec mes élèves, nous y reviendrons dans la IIème partie), ne peut gommer l'étrangeté, l'altérité historique de cet univers. La remise en question de cette proximité médiévale fonde, justement, tout l'intérêt pour cet apparent lien anthropologique étroit, pour « ce *déjà-vu* » (P. Zumthor⁵⁵). Cette remise en question passe par l'étude de textes et de documents médiévaux littéraires et historiques. Mener ces études avec les adolescents de Seconde me paraît dès lors pertinent à divers titres.

Le cadre interdisciplinaire, en l'occurrence avec le cours d'histoire, dont nous avons déjà évoqué, dans l'introduction, l'une des périodes traitées durant l'année de Seconde –les structures socio-culturelles du XI^{ème} au XIII^{ème} siècle européen–, peut servir de contexte idéal à l'introduction de diverses œuvres, en cours de français. Concernant la textualité proprement dite, le Moyen Âge a forgé les discours que nous tenons aujourd'hui, qu'ils soient politique, économique ou amoureux, et l'essentiel de nos propres discours lyriques, narratifs et dramatiques. La notion de genre y est riche d'illustrations. Du point de vue de la distanciation, posture primordiale à faire acquérir à mes élèves, ce n'est pas tant le sentiment d'altérité qui fonde l'intérêt de l'étude de ces textes, que « la relation que, empêchant toute identification fallacieuse entre le sujet et l'objet, il instaure entre l'Étranger et [le lecteur]⁵⁶ ». En effet, la distance chronologique et l'altérité de cette période interdisent au lecteur de ces textes d'adopter ce qu'identifie M. Bakhtine, dans sa théorie de

⁵⁴ P. Zumthor, *Parler du Moyen Âge*, Paris, Éditions de minuit, 1980, p. 16.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 37.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 36.

l'altérité, comme la première attitude interprétative : une position narcissique⁵⁷. Cette confrontation provoque « la perception d'une identité⁵⁸ » autre et étrangère. Or, la découverte de soi ne passe que par la découverte de l'autre. D'autre part, le texte médiéval, loin de « l'identité permanente [...] qui découlent éternellement du Grand Modèle –ces XVI^{ème}, XVII^{ème}, XVIII^{ème} siècles–, incite le lecteur à perpétuellement entretenir « un questionnement du mode de connaissance⁶¹ » : quel meilleur contexte pour former le jugement et l'esprit critique, une attitude autonome et responsable, pour apprendre à « enrichir les interprétations » comme le préconisent les programmes ? La lecture des textes médiévaux apporte en effet, avec elle un faisceau d'interrogations : le lecteur médiéviste doit se faire un peu historien et ethnologue et doit se familiariser avec le travail d'information (sur lequel insiste grandement également la dernière finalité de notre enseignement, qui concerne la « matière de recherche d'information et de documentation »). L'esprit critique ainsi sans cesse en éveil ne permettrait-il pas d'appeler à un certain goût pour le savoir et l'acculturation, voire pour l'érudition ?

Toutes ces spécificités ne sont pas les seules par lesquelles se caractérisent les textes médiévaux, mais sont parmi celles qui me semblent pouvoir justifier leur pratique et leur étude en classe de seconde. Comme d'ailleurs ces caractéristiques le prouvent, le texte médiéval ne présente par rapport aux autres textes, aucune différence de nature, mais bel et bien une différence au niveau des modalités de la pratique de lecture (P.Zumthor⁶²). Les enjeux qui viennent d'être évoqués (et qui ne prétendent pas ici à l'exhaustivité) rejoignent à bien des égards les finalités assignées à l'enseignement des lettres dans les programmes. Ils sont tout du moins autant d'illustrations des possibles insertions d'études de textes médiévaux en classe de seconde.

Mais un constat vient contrecarrer ces élans enthousiastes : le confinement officiel et effectif de cette littérature médiévale dans l'enseignement du français en classe de Seconde. Pourquoi les lettres médiévales ne suscitent-elles pas plus d'intérêt dans les pratiques enseignantes ? Pourquoi ne sont-elles pas encouragées dans les programmes officiels de

⁵⁷ Évoquant la théorie de l'altérité, à propos de la réception des textes, A. Rouxel envisage ce processus de lecture, qui s'intègre parfaitement à nos propos, à savoir, l'altérité du Moyen Âge, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection « Didact français », 1996, p. 46.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 35

⁶¹ *Ibid.*, p. 26.

⁶² *Ibid.*

Seconde ? Les textes médiévaux présentent-ils des spécificités – induites par sa modalité particulière de lecture – propres à contrarier la réflexion d'ensemble sur le fait littéraire contenue dans les programmes officiels ?

CHAPITRE II A PROPOS DU CONFINEMENT DE LA LITTÉRATURE MÈDIEVALE

1. DE LA CONSIDÉRATION DU MOYEN ÂGE DANS LES PROGRAMMES

L'importance dévolue dans les programmes officiels de Seconde à deux types spécifiques de littérature est d'abord à souligner : les textes issus de l'Antiquité et de l'époque contemporaine occupent une place à part. Des mentions nombreuses et répétées sont effectivement faites « aux langues et cultures de l'Antiquité »⁶³ (nous en avons compté une dans le préambule, puis deux autres dans les objets d'étude sur le théâtre et l'argumentation), ainsi qu'à « la littérature contemporaine » (mention spéciale et explicite dans le préambule, puis répétée dans chacun des objets d'étude dans l'appel « à d'autres époques, jusqu'à nos jours »). Ces mentions doivent certainement tenir compte d'une absence constatée de ces textes dans les pratiques enseignantes, (trop) traditionnellement centrées sur les créneaux chronologiques des seuls objets d'étude. Or, comment comprendre la Renaissance du xvi^{ème} siècle en classe de première, ou les règles classiques du xvii^{ème} siècle sans avoir jamais évoqué la culture antique ? Certes, il apparaîtrait effectivement aberrant, et fort réducteur de ne pas évoquer l'Antiquité comme référent civilisateur. Quant à la littérature contemporaine, sans doute sa mention souhaite-t-elle offrir une opportunité de nouer un dialogue littéraire plus aisé avec les élèves, en étudiant des textes à l'univers moins éloigné du quotidien des élèves, et plus à même de susciter des réflexions problématisées sur des sujets d'actualité. Mais, aucune mention de ce type ne s'inquiète des dix siècles médiévaux, période oubliée des programmes, qui ne bénéficie d'aucun rappel spécial. Aucun intérêt n'est manifesté à l'égard du Moyen Âge. Le mot apparaît de manière curieuse et presque inopinée, en toute fin des programmes, à la rubrique « Histoire des arts en Seconde et en Première », au huitième alinéa, en corrélation

⁶³ B.O 2010.

avec l'Antiquité, pour évoquer un lien entre le français, les langues anciennes et les œuvres de ces deux époques. L'amalgame ici entre la classe de Seconde et de Première semble seule justifier cette mention. Si l'on peut en regretter l'absence partout ailleurs, notons que la littérature étrangère subit la même indifférence. La lecture de textes issus du Moyen Âge est donc clairement laissée au bon vouloir de l'enseignant et à son appétence. Cela signifie-t-il qu'aux yeux de l'Institution, l'approche des textes médiévaux ne s'ajuste pas parfaitement à la constitution d'une culture littéraire, à la construction de repères, au développement d'une conscience esthétique, à l'étude de la langue, à la formation du jugement de nos élèves de Seconde⁶⁴ ? Pourquoi ne pas avoir intégré sa mention à la suite de toutes celles portant sur l'Antiquité ? Les raisons évoquées concernant l'Antiquité pourraient parfaitement convenir à en justifier l'ajout : le Moyen Âge ne marque-t-il pas non plus la création littéraire jusqu'à aujourd'hui ?⁶⁵ Ses différents textes n'ont-ils pas également travaillé en profondeur la littérature des siècles postérieurs : la lyrique médiévale n'est-elle pas essentielle à la compréhension de l'histoire de la préciosité classique ? La farce n'est-elle pas utile pour envisager les pièces de Molière ? L'étude du xvii^{ème} siècle ne perd-il pas beaucoup sans un arrêt sur le Moyen Âge ? Ici apparaît tout le registre polémique de l'affaire. Car, de fait, parmi les lycées de France et de Navarre, bon nombre de classes de seconde n'abordent aucunement cette période : aucune lecture de farce pour illustrer Molière, aucune lecture de roman de chevalerie, de roman courtois, de poésie, de fable ou de fabliau, d'épopée ni de mystères. Ce constat est d'ailleurs celui de nombreux chercheurs et enseignants⁶⁶. Littérature « naïve », « effritement culturel »⁶⁷ sont des explications qui ont pu être entendues. Cette situation de fait, connue des instances officielles, ne semble cependant pas devoir nécessiter un rappel à l'ordre. C'est sur cette contingence-là, que nous nous interrogeons. Mais ayant conclu précédemment à la concordance des enjeux posés par l'étude des lettres médiévales avec les finalités reconnues de l'enseignement de lettres, la

⁶⁴ Il s'agit des finalités de l'enseignement des lettres en seconde, selon le *B.O 2010*.

⁶⁵ Position défendue par F. Bouchet, « Le Moyen Âge mène à tout, à condition d'en sortir : pour une approche diachronique de la littérature médiévale », *Perspectives médiévales. Revue d'épistémologie des langues et littératures du Moyen Âge*, [Mis en ligne en janvier 2005] n°36, *Cultiver les lettres médiévales aujourd'hui*, 2015. URL : < <http://journals.openedition.org/peme/7218>.> ; DOI : 10.4000/peme.7505 (Consulté en septembre 2018)

⁶⁶ Constat noté aussi bien par I. Olivier (2015), que L. Gemenne (1999), et que P. Zumthor il y a quarante ans.

⁶⁷ Raisons évoquées par P. Zumthor, « Lire le Moyen Âge », *Le Français aujourd'hui*, n° 54, juin 1981, p. 84-90, p. 85.

question qui se pose ici est celle de la conception du fait littéraire contenue dans les programmes officiels, et des priorités de son enseignement. Les textes médiévaux ne concorderaient-ils pas avec une certaine définition institutionnelle de la littérature ? Comment la littérature se définit-elle via le prisme des textes officiels ? Que peut nous révéler cette conception du fait littéraire ?

2. LA POÉSIE MÉDIÉVALE À L'ÉPREUVE DE LA CONCEPTION OFFICIELLE DE LA LITTÉRATURE

2.1 La conception officielle du fait littéraire

Définir la littérature, *a fortiori* dans des documents à l'attention des enseignants, c'est rappeler à ce corps de lecteurs tout ce à quoi elle sert et doit servir dans « la formation du citoyen » (B.O. Préambule. Finalités générales). A quoi donc sert « la lecture et l'étude des textes majeurs de notre patrimoine »⁶⁸ dans une classe de Seconde ? D'abord la littérature communique et informe ; ainsi s'agit-il avant tout d'amener les élèves à dégager les significations des textes et des œuvres. (B.O. Présentation générale). Elle est le support à la constitution d'une « culture commune », à « l'appropriation personnelle des savoirs » et, donc se veut fédérative et instructive, éducative et constitutive de connaissances à vocation civilisatrice et « humaniste ». Tout cela renvoie inexorablement à un certain mode de lecture référentiel qui dépend du monde auquel le texte se réfère. L'« émotion » (deux récurrences dans le B.O) qu'elle suscite est source de plaisir et d'interrogations, en ce qu'elle doit générer « l'analyse [de cette] émotion », une appréciation, « un jugement » en plus du développement d'un « esprit critique ». Elle est donc psychologie, parfois sociologie. La littérature est également le support de connaissances historiques importantes (« connaître quelques grandes périodes », « les mouvements majeurs de l'histoire littéraire »). Elle est donc histoire. Faisant tout cela avec éloquence, elle est rhétorique enfin, permettant la pratique et l'apprentissage de la langue, de la grammaire, de l'orthographe, « des principales figures de style et [des] effets [tant] rhétoriques [que] poétiques ». Notons que la construction formelle, à laquelle les compétences langagières et linguistiques s'attachent relève d'un aspect arbitraire et d'une étude proprement synchronique si elle n'est pas

⁶⁸ B.O 2010.

rattachée à la fonction poétique, à l'expérience littéraire du sujet lecteur. Par ailleurs, la littérature officielle est canonique en ce qu'elle s'inclut, par les objets d'étude proposés, dans un espace temporel délimité par le xvii^{ème} et le xx^{ème} siècle. Ce cadrage historique détermine dès lors les contours d'une littérature, qui s'inscrit, somme toute, toute entière dans une poétique classique traditionnelle : la notion omniprésente de genres renvoie en effet à une sorte de valeur intemporelle, et classificatrice des textes. Comme le regrettait déjà H.R Jauss, la force de l'idée d'une théorie normative préalable (*La Poétique d'Aristote* en l'occurrence ayant influencé toute la littérature occidentale) règle ainsi tous les rapports de cette littérature post-médiévale. La littérature institutionnelle est donc relativement délimitée, et l'attention portée à l'Antiquité dans nos programmes déjà relevée, ne vient en fait que confirmer cette référence gréco-latine comme une limite définitoire. Les concepteurs des programmes valident ainsi l'idée qu'une « "littérature" ne fut [...] identifiée comme classe particulière de discours qu'à partir du xvii^{ème} siècle »⁶⁹. Rendant hommage à la malice de M. Marghescu⁷⁰, j'interroge : à quel moment la littérature est-elle littérature ? Mais les concepteurs des programmes n'ont pas oublié les autres régimes de lecture. Affirmant la place de la littérature parmi les arts (B.O chapitre L'histoire des arts), il est bien rappelé l'importance de « la conscience esthétique » qui lui est immanente, par sa capacité à influencer sur le lecteur, à l'émouvoir autant qu'à l'interroger. La fonction poétique est ainsi implicite dans les programmes. Nous pouvons la reconnaître là où elle travaille le symbole au-delà du simple référent du signe, selon le « code strict de la correspondance entre signes et vécu humain [...] [en respectant] la dynamique de l'âme qu'elle avait la tâche de poursuivre » : en tant qu'art, la littérature « révèle [le sujet] à lui-même [...] et œuvre à sa transformation » (M. Marghescu⁷¹). Ainsi pouvons-nous comprendre la deuxième finalité générale des lettres, « la formation personnelle » et celle du « citoyen », ainsi que les compétences visant « à forger des critères d'appréciation ». Notons cependant, que dans cette tentative de reconstitution d'une définition institutionnelle de la littérature, la fonction poétique ne génère pas la majeure partie des compétences visées. La fonction poétique, telle qu'expliquée ci-dessus, semble être reléguée aux finalités générales des lettres en

⁶⁹ Zumthor. P., *La lettre et la voix. De la littérature médiévale*, Paris, Seuil, 1987.

⁷⁰ M. Marghescu, « La question de la littérarité aujourd'hui », *op. cit.*, §10.

⁷¹ *Ibid.*, §17.

Seconde. Il est par ailleurs, impossible de juger de son efficacité à la fin des années de lycée, comme si aucune méthodologie ne pouvait assurer l'apprentissage de cette fonction auprès des élèves.

Cette rapide analyse nous ramène à une certaine conception toute moderne du texte, uniforme et institutionnelle : le texte littéraire se ramène à la production écrite et publiée (donc fixée et stable) d'un auteur, à une époque déterminée par une histoire littéraire, et à laquelle se rattache des genres littéraires précis. Cette activité autotélique se soumet à des études de la forme et des procédés rhétoriques que doivent apprendre à maîtriser les élèves –en cela le texte est un objet statique, conformément à la conception des formalistes du ^{xx}^{ème} siècle–, mais conformément aux théories de la lecture, le texte acquiert également une certaine dynamique que chaque lecteur particulier peut enclencher en autant de « mondes possibles » (U. Eco⁷³), ce qui correspond dans les programmes à la place accordée, même si succincte, au sujet lecteur et à « ses hypothèses » et « ses interprétations ». Ces analyses des termes officiels mises bout à bout fournissent donc une réflexion d'ensemble de la littérature fort traditionnelle, mais qui intègre cependant implicitement les acquis des théories de la lecture, en accordant l'attention due à la réception.

2.2 La poésie médiévale

P. Zumthor préférait utiliser des guillemets à propos de la littérature médiévale. En quoi la littérature médiévale transgresse-t-elle la réflexion précédente ? Dans sa définition de la littérature, dans l'approche méthodologique d'analyse des textes ? La Société de Langue et de Littérature médiévales d'Oc et d'Oïl organisa en novembre 2016 une journée d'étude intitulée « Enseigner la langue et la littérature du moyen âge en France en 2016 », en y conviant des enseignants de l'enseignement supérieur et des chercheurs français et étrangers spécialistes dans ce domaine. L'objectif consistait à prendre connaissance des nouveaux programmes de collège, et à interroger la place qu'occupent la langue et la

⁷³ Cité par P.Moran, « La poétique et les études médiévales : accords et désaccords », *Perspectives médiévales* [En ligne depuis janvier 2014], n° 35, 2014, §33. URL : <http://journals.openedition.org/peme/4439> ; DOI : 10.4000/peme.4439 (Consulté en août 2018)

littérature du Moyen Âge dans l'enseignement du second degré. La SLLMOO demanda à des représentants de l'institution qui participe à la conception des programmes scolaires, et accompagne leur mise en œuvre –l'Inspection, Générale, Académique et Régionale–, et à des enseignants du secondaire de participer à cette lecture collective des textes officiels et d'en débattre. L'intérêt porté aux lettres médiévales et le combat pour les promouvoir dans les enseignements du secondaire ont, depuis longtemps, fait couler beaucoup d'encre. Mon questionnement n'est donc qu'un écho d'un ample mouvement pour lequel le représentant de l'institution P. Le Guillou, IGEN, encourage « la confiance et la foi » face à « des résistances » et des « obstacles » certains, qui ne font selon lui qu'entériner une vérité : « la littérature médiévale n'a jamais relevé de l'esthétique dominante »⁷⁴. Son regret éprouvé envers cette situation laisse donc supposer très clairement, que la pertinence de la place des textes médiévaux dans l'enseignement des lettres est tacitement reconnue dans un large milieu. En quoi donc consistent ces obstacles, ces résistances proprement littéraires et intellectuels, en laissant ceux d'un ordre plus politique et social de côté pour le moment ?

Rappelons au préalable que l'intérêt pour les textes médiévaux, et les études médiévales proprement dites érigées en discipline universitaire n'apparaissent que très tardivement au XIX^{ème} siècle, en lien avec la fascination romantique pour nos origines littéraires (et nationales). Cette émergence tardive a une conséquence directe : les grands théoriciens littéraires du XX^{ème} siècle ne se sont pas attardés sur ces supports textuels pour élaborer leurs outils de commentaire littéraire, tout entiers tournés vers la littérature moderne. « Le lien entre les études médiévales et les approches formelles ou poéticiennes est ambigu et ambivalent⁷⁵ ». Le rappel de l'histoire de cette relation par P. Moran est riche d'enseignements pour la compréhension de cette ségrégation textuelle : la médiévistique ne fut que peu affectée par la vague théoricienne formaliste, puis structuraliste, au profit des autres branches de la critique littéraire⁷⁶. De fait, c'est sa non convergence avec la littérature générale qui va marquer les esprits ; et dans les années 80, c'est l'altérité du Moyen Âge qui prime à son intégration aux études littéraires modernes.

⁷⁴ P. Le Guillou, « Vidéo : Conférences inaugurales », *Perspectives médiévales* [En ligne depuis décembre 2017], n° 39, 2018. URL : <<http://journals.openedition.org/peme/14027>>; DOI : 10.4000/peme.14027 (Consulté en septembre 2018)

⁷⁵ P. Moran, « La poétique et les études médiévales : accords et désaccords », *op. cit.*, §2.

⁷⁶ *Ibid.*, §17.

Mais ne s'agit-il pas pourtant de textes à valeurs linguistique, esthétique et historique ? En quoi les romans de chevalerie de Chrétien de Troyes, les *Lais* de Marie de France, les poèmes de Guillaume Machaut, les chansons des troubadours, *Tristan et Iseult* constituent-ils une « réalité ancienne incommensurable » (P. Moran⁷⁷) ? La littérature médiévale, c'est d'abord un ensemble de formes poétiques.

Est "poésie" ce que le public, lecteurs ou auditeurs, reçoit [en] y percevant [...] une intention non exclusivement référentielle [...] le *poème* est senti comme la manifestation particulière [...] d'un vaste discours qui, globalement, est une métaphore des discours ordinaires tenus au sein du groupe social. [Il s'accompagne] de signaux plus ou moins codifiés, [qui] le jalonnent ou l'accompagnent, révélant sa nature figurale : ainsi, le chant par rapport au texte de la chanson [...] Le "message poétique" est ainsi toujours langage *en abyme* [...] *la fiction* c'est cet état du langage, ce mode fluant d'existence.⁷⁸

Ces textes ont en commun de ne pas fournir la même stabilité textuelle et auctoriale que la littérature moderne fixée, quant à elle par des éditions définitives, et identifiée par leurs auteurs répertoriés historiquement. Les problèmes de matérialité –les aléas de la conservation manuscrite, l'anonymat du copiste, de l'auteur, du correcteur, les multiples variantes de textes, les problèmes de datation– n'offrent pas la même cohérence historique et textuelle que la littérature imprimée. La nature même des textes est problématique : comment savoir si le texte est une copie, une copie glosée, ou une réécriture ? L'oralité de la poésie médiévale confère au texte une autre dimension et doit se prévaloir du préjugé qui fait de l'écriture la forme dominante –hégémonique– du langage (P. Zumthor⁷⁹). La textualité semble « insaisissable »⁸⁰. A cela s'ajoute, que la « *spécificité* de la littérature [moderne]–que les textes littéraires ne sauraient être étudiés simplement comme des documents d'une époque, d'une mentalité ou d'un courant de pensée, parce que leur propre est d'être des constructions esthétiques qui esquivent les considérations diachroniques »⁸¹, rendant l'approche synchronique primordiale est difficilement reconnaissable dans les textes médiévaux. Comment la fonction poétique qui fait vivre les

⁷⁷ *Ibid.*, §20.

⁷⁸ P. Zumthor, *La lettre et la voix*, *op. cit.*, p. 178.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 17.

⁸⁰ P. Zumthor, *Parler du Moyen Âge*, *op. cit.*, p. 29.

⁸¹ P. Moran, « La poétique et les études médiévales : accords et désaccords », *op. cit.*, §25.

textes littéraires dans le présent se distingue-t-elle, par ailleurs, dans une littérature de l'oralité, qui oblige de considérer inexorablement la nature de la voix, ses fonctions propres, le contexte et l'idéologie pour pouvoir espérer renouveler, tout du moins se rapprocher de cette expérience narrative et poétique (P. Zumthor⁸²) ? Dans ces conditions, si l'établissement même des textes apparaît illusoire faut-il pour autant renoncer à les offrir à l'étude à nos adolescents ? Cette complexité justifie-t-elle le bannissement ?

Si cette altérité peut expliquer les résistances, elle n'a pas démotivé les médiévistes. Ce sont en effet, deux médiévistes patentés, H.R Jauss et U. Echo qui offrent une première voie de conciliation : la théorie de la lecture, et le concept d'horizon d'attente apportent un nouvel éclairage au texte médiéval, en le considérant comme un phénomène de lecture, résolvant ainsi les variantes et autres inconnues (P. Moran⁸³). Le texte médiéval redécouvert comme objet de lecture, permet de respecter les fondements nécessaires à toute réflexion sur la littérature médiévale : esthétique littéraire, histoire et ethnologie (M.Zink⁸⁴). La signification du texte médiéval réclame de cibler son effet sur le récepteur. Notons ici, que conformément à ma propre formation en histoire, la littérature médiévale invite à dépasser l'étude proprement synchronique, et c'est là encore une de ses richesses. J. Le Goff encouragea à placer l'étude des textes dans la perspective plus large de l'histoire des cultures et des mentalités. Admettant le véritable paradigme défendu par H.R. Jauss, la singularité médiévale pourrait ainsi être perçue d'un seul point de vue matériel, et non conceptuel⁸⁵.

Mais alors, au lycée, dois-je mener une étude synchronique, diachronique de ces textes ?

Les grandes interrogations théoriques –sur la nature du texte, du genre, de la littérature, de la lecture– loin d'avoir été résolues de manière satisfaisante [...], demeurent encore en suspens [...]. Pour le Moyen Âge, [...] c'est en rappelant leur rôle définitionnel critique que les études médiévales peuvent imposer à la poétique leur urgente présence.⁸⁶

⁸² P. Zumthor, *La lettre et la voix*, *op. cit.*, p. 18.

⁸³ P. Moran, « La poétique et les études médiévales : accords et désaccords », *op. cit.*, §32.

⁸⁴ M. Zink, « Trente ans avec la littérature médiévale. Note brève sur de longues années », *Cahiers de civilisation médiévale*, 39e année (n°153-154), Janvier-juin 1996. DOI : <https://doi.org/10.3406/ccmed.1996.2637> (Consulté en août 218)

⁸⁵ Ce que propose P.Moran, « La poétique et les études médiévales : accords et désaccords », *op. cit.*, §36.

⁸⁶ P.Moran, « La poétique et les études médiévales : accords et désaccords », *op. cit.*, §47.

A la conclusion de P. Moran sur la connivence possible entre l'approche littéraire formelle et la littérature médiévale, j'ajouterai qu'aux catégories communes –genre, récit, figures de style...– la recherche de la cohérence dans l'expérience poétique m'apparaît faire le pont avec les enjeux de la lecture littéraire.

Cette complexité des notions d'écriture, de littérature, et de mode de lecture semble néanmoins diverger des intentions promulguées par le CSP qui préconisent de « favoriser la compréhension par les élèves de l'évolution de la littérature, dans ses formes et ses idées », conformément à « la notion de tradition »⁸⁷. Le mot est lancé : tradition littéraire, tradition pédagogique, nous retrouvons l'idée de l'esthétique dominante. N'est-ce pas dommage quand on sait la difficulté qu'ont les élèves à expliciter les atouts de la littérature, et son essence. A. Rouxel a elle-même repéré à propos de l'idée que se faisaient les élèves de la littérature, « une vacuité inquiétante interprétable plus en termes d'oubli, d'incompréhension, de refus, que d'incapacité à formuler une définition »⁸⁸. D'où, me semble-t-il la pertinence de démontrer aux élèves que la littérature qu'ils côtoient n'est pas une réalité *ex nihilo*, et que ce phénomène s'inscrit dans un long processus diachronique et évolutif. Cette perspective les aiderait à se rapprocher de l'essence de la littérature, et à mieux envisager les finalités de chaque texte lu. Cette visée historisante, qui reconnaît dans chaque réalité une construction liée à la « longue durée » et au temps –chers à F. Braudel– semble à l'ancienne historienne que j'étais, une évidence.

2.3 Les problèmes que pourrait poser l'étude des textes médiévaux

A quels problèmes pourrait avoir à faire face l'enseignant menant en Seconde, l'étude de textes médiévaux ? Nous ne pouvons omettre la plus haute valeur qui est attribuée aux siècles classiques dans les discours littéraires : la lisibilité (au sens où la définit R. Barthes) qu'ignore la culture médiévale de langue vulgaire. Les programmes accordent un long chapitre à l'étude de la langue. Les compétences langagières, dans un contexte social

⁸⁷ Conseil Supérieur des Programmes, « Note d'analyses et de propositions sur les programmes du lycée et sur les épreuves du baccalauréat », mai 2018, p. 12.

URL : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/99/9/CSP-note-analyses-propositions-lycee-mai-2018_942999.pdf> (Consulté en août 2018)

⁸⁸ A. Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection « Didact français », 1996, p. 59.

où l'illettrisme et les problèmes de lecture sont notoires, apparaissent, de fait, au centre des attendus et de la mission enseignante. Le sème du continuum scolaire est très présent dans les programmes de Seconde, concernant la langue : « le prolongement de ce qui a été vu au collège », « la continuité du socle commun », « consolider », « structurer les connaissances », « récapituler les connaissances acquises », « l'initiation à la grammaire se poursuit », « les lacunes doivent être comblées », « un apprentissage continué », « poursuivant l'effort qui a été conduit au cours des années du collège ». Cela renvoie, aujourd'hui, aux nouveaux programmes du collège ; or, ces derniers établissent des rapports notoires entre l'enseignement du français et l'enseignement des langues anciennes⁹⁴ ! Cette confluence doit permettre aux élèves de « découvrir des systèmes graphiques et syntaxiques différents ». Dans la logique du *curriculum* établi, qui définit un parcours éducatif sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, les enseignants seraient donc invités à continuer cette pratique... L'absence totale de cette mention dans les programmes de 2010 pour la Seconde devrait, par conséquent, être corrigée dans les nouveaux programmes du lycée, du moins cela serait-il logique. L'existence de formations officielles en médiévistique délivrées ces dernières années aux professeurs de collège⁹⁵, soulignent cet aspect de la problématique et viennent renforcer mon point de vue optimiste.

Utiliser l'ancien français comme support à l'apprentissage de la langue se révèle un procédé fécond, trop peu généralisé. D'ailleurs l'ESPE de Pau⁹⁶, lors de l'année de formation, nous offre l'opportunité de confirmer nos connaissances d'ancien français dans des exercices d'apprentissage de la langue à l'intention des élèves, à partir du substrat syntaxique, morphologique et lexical de textes médiévaux divers. Le bienfondé didactique de ces textes semble donc évident pour de nombreux formateurs ; l'article de B. Longhi⁹⁷ démontre d'ailleurs très bien comment la langue médiévale est tout à fait appropriée à ces

⁹⁴ B.O. *spécial n° 11 du 26 novembre 2015*, Le français et les langues anciennes, cycle 4 : « L'enseignement du français rencontre à tout moment les langues anciennes ; elles permettent de découvrir des systèmes graphiques et syntaxiques différents ; elles fournissent des sujets de réflexion sur l'histoire de la langue, la production du vocabulaire et le sens des mots ; elles ouvrent les horizons et les références culturelles qui n'ont jamais cessé de nourrir la création littéraire, artistique et scientifique ».

⁹⁵ Dans l'académie de Toulouse, par exemple.

⁹⁶ Formation prodiguée par Mme Rochelois, dans le cadre du stage de formation des professeurs stagiaires de lettres modernes, MEEF2.

⁹⁷ B. Longhi, « Quand l'ancien français aide à apprendre le français », *Perspectives médiévales* [En ligne depuis décembre 2017], n° 39, 2018. URL : <<http://journals.openedition.org/peme/13906>> ; DOI : 10.4000/peme.13906 (Consulté en septembre 2018)

temps à aménager pour la réflexion sur les langues, via diverses activités sur le système orthographique, syntaxique, ou sur la relation de transcription de l'oral à l'écrit. Lors d'un cours, en mai, visant à donner une leçon ponctuelle afin de récapituler quelques notions de base sur les lettres diacritiques, et de réviser les conjugaisons, deux domaines trop souvent malmenés dans les copies de mes élèves, j'ai pu constater combien leur mémoire a peu retenu les fondamentaux du collège. Réinvestir la langue, dans ses chapitres parfois les plus évidents m'ont alors paru une nécessité pour les élèves en entrée de lycée. De la même manière que les langues romanes étrangères peuvent jouer le rôle de support à des exercices linguistiques probants, l'ancien français amène des questionnements qui aident à percevoir la langue dans une évolution et de multiples variations, souvent déterminées par le locuteur, ce qui ne manque pas d'interpeler les élèves.

L'étude de textes médiévaux, s'il est judicieux de toujours fournir la double traduction, force est de reconnaître qu'en dépit des nombreuses éditions apparues⁹⁸ à l'attention d'un large public de romans de chevalerie, de fabliaux, de jeux dramatiques, de fables, la traduction moderne enlève beaucoup aux textes et à l'expérience narrative autant qu'esthétique. Se pose alors ici la question des compétences de l'enseignant. Il n'est pas toujours aisé d'affronter certaines tournures, et certains faits de langue : les éditions sont parfois anciennes, et l'enseignant peut ne pas disposer aisément des nouveautés de la recherche en médiévistique. F. Bouchet⁹⁹ rappelle comment des médiévistes ont pu utilement contribuer à la formation continue des professeurs de français, et combien est judicieux d'organiser des journées de formation incluant la littérature médiévale. Apparaît ici un exemple de ces résistances à l'émancipation des lettres médiévales : le professeur peut ne pas se sentir à l'aise avec une langue qu'il n'aura somme toute que peu pratiquée, ou du moins pas assez pour apparaître maître de son sujet.

Que dire alors de la réception de cette altérité linguistique par les élèves ? Mes expériences menées en classe ont démontré qu'après un premier effet de surprise, parfois accompagnée d'une sorte de malaise repérable par quelques réflexions railleuses, une

⁹⁸ « Lettres gothiques » (Livre de Poche), « GF Flammarion », « Folio classique », « Champion classiques » ; citons aussi l'ancienne « Bibliothèque médiévale 10/18 ».

⁹⁹ F. Bouchet, « Le Moyen Âge mène à tout, à condition d'en sortir : pour une approche diachronique de la littérature médiévale », *Perspectives médiévales* [En ligne depuis janvier 2015], n° 36, 2015, §31. URL : <<http://journals.openedition.org/peme/7505> > ; DOI :10.4000/peme.7505 (Consulté en août 2018)

médiation attentive du professeur de lettres, ancien étudiant en ancien français et ayant préparé son cours, peut ouvrir le champ des possibles. Un travail sur le lexique permet immédiatement de s'approprier davantage le texte, et de susciter la curiosité.

A côté du problème de la langue, nous évoquerons la difficulté que peuvent poser ces textes pour des adolescents. La complexité que peut apporter l'altérité médiévale peut rebuter. Les modalités d'intégration de ces textes au sujet d'étude révèlent toute leur importance : les notions, les portes d'entrée qu'aura choisies le professeur décideront de l'effectivité de sa vulgarisation. C'est là tout le travail de méthodologie didactique qui revient à l'enseignant et qui fait tout l'intérêt de son travail. Mais revenons à l'élève. Comment être sûr de le faire adhérer, de créer un dialogue sur le texte aussi difficile soit-il ? A. Rouxel reconnaît dans la difficulté un moteur de la motivation de l'élève. Allant plus loin, elle fait du couple nouveauté/reconnaissance le moteur de la motivation, essentiel dans la construction du sens¹⁰⁰. Nous aurons l'occasion de mettre à l'épreuve ces préceptes, lors des comptes rendus des mise en pratique au sein des classes, dans la IIIème partie de ce mémoire.

3. DU PATRIMOINE ET DE SA VALEUR IDENTITAIRE

Cependant un doute persiste : comment entendre l'évocation du *B.O* à propos « des textes majeurs de notre patrimoine », sur lesquels prend appui le travail de l'enseignant ? En effet, si longtemps les textes médiévaux n'ont pas fait partie des canons scolaires, l'utilisation du terme de « patrimoine » dans le *B.O* laisserait envisager une intégration de nos textes médiévaux (selon la définition commune, de ce qui est transmis par les ancêtres), minimisée cependant par le qualificatif « majeur ». Voyons cela de plus près. Qu'implique l'usage de cette notion de patrimoine, qui a supplanté celle de classique ? Que peut nous apprendre cette évolution sémantique dans les instructions officielles concernant notre questionnement ?

Pierre Nora, dans sa célèbre collection *Les lieux de mémoire*, accorde un article aux « classiques scolaires ». Daniel Milo y traite du rôle du système scolaire dans la formation du canon artistique. La thèse qu'il y défend est que « la canonisation artistique est en

¹⁰⁰ A. Rouxel, *Enseigner la littérature littéraire, op cit.*, p. 20.

corrélation avec la centralisation du système scolaire »¹⁰⁴. Partant du fait que la culture scolaire est par tradition presque exclusivement littéraire, et sans revenir sur les fonctions idéologiques, sociales et politiques qu'ont pu recouvrir les choix des textes dans les programmes, il insiste sur la survie d'auteurs par leurs seules mentions dans les manuels et dans les programmes. De l'École comme autorité culturelle, nos programmes du lycée du XXI^{ème} siècle gardent de nombreuses traces : le goût des belles-lettres qui fut institutionnalisé depuis le tout début du XIX^{ème} siècle, et le fait que les chefs-d'œuvre français acquièrent une place honorable à côté des textes antiques. Ainsi les Modernes, Bossuet, Montesquieu, Voltaire, ou La Fontaine, Corneille, Racine, Molière ne sortiront-ils plus des programmes qu'ils monopoliseront. « Classiques » sont alors ces œuvres prescrites pour l'enseignement, tout autant celles qui appartiennent au XVII^{ème} siècle. Seulement à la fin du XIX^{ème}, apparaîtront, dans les programmes, des auteurs et textes médiévaux qui seront à mettre en corrélation avec la percée des auteurs du XIX^{ème} siècle. Mais, « l'un trop lointain, l'autre trop voisin de nous [...] il serait périlleux d'y séjourner » comme l'écrivait déjà Gustave Merlet, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique¹⁰⁵. La prépondérance du siècle de Louis XIV, étendard durable de l'ultra-conservatisme dans l'enseignement du français en France survit ainsi jusqu'à nous. Le Moyen Âge hérite ainsi de son cantonnement en primaire, et au collège, comme si les fabliaux, les romans de chevalerie, canons de notre littérature originelle, ne pouvaient intéresser que les enfants. Ou bien, est-ce *a contrario* parce que les textes des autres siècles pourraient gêner les enfants par leur rhétorique ? Mais le B.O de 2010 cite non plus les « classiques », mais les « œuvres du patrimoine », privilégiant un terme plus empreint d'universalisme. Ce ne serait donc plus l'école qui participerait à la canonisation des œuvres. Mais une seule occurrence apparaît dans les programmes des classes de Seconde, ne donnant que peu d'indices à la compréhension. Qu'implique cette évolution sémantique ? Témoigne-t-elle d'une recherche pour résoudre la question des critères des œuvres ?

Les I.O de 1987 pour le lycée, préconisaient des œuvres « significatives [qui restaient] toujours à portée des élèves »¹⁰⁷. En 2005, dans la loi d'orientation pour l'avenir de l'école,

¹⁰⁴ P. Nora, « Les classiques scolaires », *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, collection « Quarto », 1997, tome 2, p. 2085.

¹⁰⁵ Cité par P. Nora, *ibid.*, p. 2108.

¹⁰⁷ Cité à propos des auteurs français des XVI et XVII^{ème} siècles par V. Houdart-Mérot, « Qu'est-ce qu'un

le terme « patrimoine » est associé aux trois adjectifs « français, européen et mondial (ancien, moderne et contemporain) ». Il semblerait donc que « l'étude des textes majeurs de notre patrimoine » évoquée en 2010, pour la classe de Seconde, inclut la littérature étrangère, et les œuvres contemporaines de manière paradoxale¹⁰⁹. Toute œuvre qui se transmet, dont on hérite est donc sujette à l'élection parmi les corpus. La culture littéraire patrimoniale s'affirmerait donc au XXI^{ème} siècle, pour les instances officielles comme devant s'ouvrir un maximum « sur les autres champs du savoir et sur la société », au sens induit de société française, ce qui rend soudain ambigu l'emploi de « patrimoine » tel que convenu précédemment. Ne peut-on comprendre ces indices de critère de sélection, avec plus de précision et plus clairement ?

Cette ambiguïté nous rappelle qu'à coté de cet emploi scolaire, le mot « patrimoine » connu par le passé des emplois équivoques qui visèrent à cibler, en Europe, l'héritage national et son contraire, lié alors à la « *Weltliteratur* ». Citons le grand médiéviste allemand E. Auerbach : « ce qui est sûr, c'est que notre patrie philologique est la terre. [...] il nous faut revenir à cet acquis de la culture pré-nationale du Moyen Âge : l'idée que l'esprit n'est pas national¹¹⁰».

Que de paradoxes pour celui qui veut lire entre les lignes ! Quoiqu'il en soit, si les textes médiévaux s'intègrent à notre patrimoine (national), c'est bien pour que l'adolescent de Seconde bénéficie d'une formation toute « citoyenne » –le *civis*, l'habitant de la cité, de l'État donc (cqfd)–. Serait-ce à l'aune de ces déductions politiques que pourrait se comprendre la contingence de fait de la littérature médiévale en classe de Seconde, l'ancien français, les langues d'oc et d'oïl ne participant pas pleinement à la constitution d'une image unifiée de la langue, du territoire et de la société ? La « culture pré-nationale du Moyen Âge » ne serait donc pas d'actualité, et pourrait aussi justifier cette contingence de fait. Ce qui est en jeu est bel et bien l'idée qui est donnée de notre avenir et du présent, comme le rappelle très bien J.L. Dufays : « à vrai dire, toute évocation d'un "patrimoine" révèle la

classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », sous la direction de Peretti I. Et Ferrier, B., *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, collection « ThéoCrit », 2012, tome 5, p. 32.

¹⁰⁹ Ce, si l'on s'en tient, comme le remarque V.Houdart-Mérot, à une définition de patrimoine « liée à un bien dont on hérite, et dont les auteurs sont morts », dans « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », *op. cit.*, p. 35.

¹¹⁰ *Ibid.*, cité p. 31.

représentation que nous nous faisons de notre identité »¹¹². Mais qui sont ces adolescents, ces élèves de Seconde dont nous parlons ? Quelle image entretiennent de cette génération les textes officiels ?

3.1 De l'influence du monde contemporain

La culture « commune » rappelle que les études supérieures, en 2018, ne font plus des étudiants l'élite de la nation. La massification atteint les universités aujourd'hui, c'est d'actualité. Comme le rappelle le sociologue Jean-Pierre Le Goff¹¹³,

[Depuis] mai 68, les dirigeants [ont] conscience d'une "crise de civilisation". [...] Aujourd'hui, on a affaire à des minorités d'adolescents prolongés nourris du « droit à la réussite pour tous ». [...] C'est l'idée même d'un progrès économique et social qui paraît aujourd'hui en question dans un monde de plus en plus concurrentiel où le coût du travail et la main-d'œuvre servent de variables d'ajustement.

Vouloir comprendre l'enjeu de l'enseignement des lettres et de la littérature ne peut donc faire abstraction de ce rappel du contexte économique et social, dont les instances officielles tiennent compte, nous l'avons déjà noté. Mais c'est à l'aune de ces considérations que se perçoit dans le *B.O* une certaine idée de la modernisation : l'utilisation des lexies « ouverte », « autonome », « responsable », « aptitude à l'échange », « ouverture d'esprit », « curiosité », « capacité d'initiative », « compétences ».

[Selon] cette rhétorique de la modernisation, de la réforme, du changement qui a envahi l'espace politique et médiatique depuis des années, les évolutions impliquent une sorte de révolution culturelle permanente où chacun est appelé à prendre conscience du monde nouveau et à se remettre perpétuellement en cause. [...] Si le changement et l'adaptation à tous crins deviennent paradoxalement des normes, à quels repères stables peut-on encore s'accrocher ?¹¹⁴

¹¹² J.-L. Dufays, « Le patrimoine : un objet à circonscrire, un savoir à transmettre. Vers une impossible synthèse. », sous la direction de de Peretti I. Et Ferrier, B., *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, collection « ThéoCrit », 2012, tome 5, p. 300.

¹¹³ J.-P Le Goff, « Au-delà de la politique, comprendre l'imaginaire macronien », *Le Figaro*, samedi 5-dimanche 6 mai 2018, p. 16, (interview donné à l'occasion de la sortie de son essai *La France d'hier. Récit d'un monde adolescent, des années 1930 à mai 68*, Stock, 2018).

¹¹⁴ J.-P. Le Goff, *ibid.*

La préoccupation du CSP va dans ce sens. Dans sa « Note d'analyses et de propositions sur les programmes du lycée et sur les épreuves du baccalauréat »¹¹⁵ rédigée en mai 2018, il y confirme quelques points, et révèle même de nouvelles préoccupations :

[...] La plupart des interlocuteurs s'accordent sur la pertinence des finalités de l'enseignement et des objets d'étude définis par les programmes en vigueur. Ils considèrent cependant que leur mise en œuvre n'a pas permis d'affranchir la discipline d'une tendance au formalisme et au technicisme primant sur la maîtrise de la langue, la recherche du sens et la construction d'une culture. [...] L'on rappellera ici l'un des objectifs de la réforme : le lycée doit non pas tant préparer au baccalauréat qu'aux études supérieures.

L'accent est bien mis sur l'avenir de notre futur citoyen : le lycée doit assurer les chances d'intégration professionnelle. Nous retrouvons ici le primat de l'adaptabilité. Les textes de notre patrimoine ont donc une vaste mission politique et économique, confirmée encore plus explicitement dans l'introduction de la *Note* du CSP¹¹⁶ :

Tout en réaffirmant sa vocation, [le lycée] devra adapter ses contenus d'enseignement aux exigences des savoirs contemporains, des sciences du XXI^{ème} siècle et d'un monde internationalisé. Fort de son passé, le lycée de demain sera celui d'une modernité enracinée et réconciliée avec elle-même.

Nos élèves doivent donc avant tout pouvoir acquérir une compétence de taille : la faculté d'adaptation au monde moderne (« modernité enracinée et réconciliée avec elle-même » dont parle le CSP) qui est en parfaite corrélation avec la notion de compétence, déjà analysée¹¹⁷. Où donc nos adolescents peuvent-ils alors se forger un sentiment de sécurité, de fédération utile pour affronter leur avenir, et cette « modernité » dont parle le CSP ? Dans leur religion ? Dans la laïcité ? Pourquoi pas dans la littérature médiévale ? Le futur citoyen que le professeur de français doit former à la littérature ne bénéficie plus de modèles républicains à quelques exceptions près, –seuls quelques élèves ont pour héros et

¹¹⁵ Conseil Supérieur des Programmes, « Note d'analyses et de propositions sur les programmes du lycée et sur les épreuves du baccalauréat », *op. cit.*, p. 4.

¹¹⁶ Conseil Supérieur des Programmes, « Note d'analyses et de propositions sur les programmes du lycée et sur les épreuves du baccalauréat », *op. cit.*, p. 1.

¹¹⁷ *Supra*, p. 20.

héroïne De Gaulle ou Simone Veil¹¹⁸. Dans un monde de plus en plus concurrentiel, l'organisation économique est-elle bien la seule qui subit ce principe d'organisation (concurrentielle) ? Il existe depuis les années 70, une science économique des religions qui étudie comment le marché des religions est caractérisé par une offre et une demande. En lisant J.-P. Vincent¹¹⁹, je me suis demandé si la culture dans l'enseignement et dans notre société, et dans le monde d'aujourd'hui n'était pas mû par ce principe de la concurrence ou par un monopole, voir un oligopole. Cette question donne à penser et vient apporter un tout autre éclairage aux choix de textes étudiés en classe de Seconde. Les textes médiévaux ne pourraient-ils s'avérer pertinents en interpellant les élèves sur nos origines européennes (Marie de France, première fabuliste française a vécu à la cour des Plantagenêt), sur l'altérité médiévale comme stimulateur de leur imagination, eux qui ont à réinventer notre monde ? Plus que les textes classiques du xvii^{ème}, du xviii^{ème} siècles qui ont généré notre monde, et qui aident à comprendre notre culture humaniste, le Moyen Âge n'offre-t-il pas une étrangeté susceptible d'initier les élèves à s'adapter à un monde inconnu et étrange ?

L'héritage romantique a « fabriqué »¹²⁰, à partir de la culture médiévale, nos imaginaires collectifs modernes. L'imaginaire est fédérateur a plus d'un titre, comme l'a démontré C.G. Jung. La culture médiévale, selon le principe de la concurrence semble susciter justement une demande forte de la part des élèves, et d'un public sans cesse plus large. Pourquoi ne pas accorder davantage de place aux préférences et aux goûts des élèves ? Pourquoi ne choisiraient-ils pas en début d'année certains textes, n'émettraient-ils pas des propositions d'étude ?

¹¹⁸ *Infra*, analyse du questionnaire de Proust donné aux élèves, p. 77.

¹¹⁹ J.-P. Vincent, « La concurrence entre religions : quelles conséquences ? », *Le Figaro*, samedi 19-dimanche 20 mai 2018, p.18. (Jean-Philippe Vincent est ancien élève de l'ENA, et enseigne l'économie des grandes questions démocratiques à Sciences Po).

¹²⁰ En référence au titre de l'ouvrage de S. Bernard-Griffiths, C. Glaudes, B. Vibert (sous la dir.), *La Fabrique du Moyen Âge au xix^{ème} siècle. Représentations du Moyen Âge dans la culture et la littérature françaises du xix^{ème} siècle*, Paris, Champion, collection « Romantisme et modernités », 2006.

4. DE LA PERTINENCE DE L'ACTUALISATION

L'adjectif *actuel* renvoie à l'*actualitas* — à l'idée qu'un principe actif couve en puissance et travaille notre présent de l'intérieur¹²¹. Le travail mené par Brigitte Louichon¹²² sur le cycle 3, vient éclairer nos réflexions. En se demandant s'il « existe des critères de la “patrimonialité” d'une œuvre », elle est amenée à envisager l'élaboration théorique d'une catégorisation nouvelle : les « objets discursifs secondaires ». Ce critère nous intéresse à plus d'un titre, puisqu'il fait la part belle à la didactique de « passé présent ¹²⁵», en attestant tous les objets contemporains que génère l'œuvre patrimoniale, révélant par-là sa perpétuelle actualité et son actualisation. L'autre caractéristique de ce critère est de fait, sa participation à une mémoire lettrée via une pratique effective de réception¹²⁶. Voici un tableau où figurent les explications des quatre catégories « d'objets discursifs secondaires » (ODS) établies par B. Louichon, auxquelles j'ai ajouté des exemples évoqués avec mes élèves, concernant la littérature médiévale.

ODS 1	ODS 2	ODS 3	ODS 4
Une adaptation à un public donné et à un support donné, traduction, transposition.	Tous types d'hypertextes littéraires ou extra-littéraires.	Les métatextes générés : les discours contemporains divers.	Les allusions (modalité de coprésence selon Genette)
La série <i>Kaamelott</i> parodiant la légende arthurienne. Films américains blockbusters nombreux (<i>Le roi Arthur...</i>), bandes	<i>Game of throne</i> , jeux vidéo divers s'inspirant d'histoire médiévale ou de personnages littéraires, films (<i>Le Seigneur des anneaux..</i>)	Les manifestations culturelles diverses : parcs d'attraction à thème (Le Puy du Fou), la production de figurines dans les magasins spécialisés,	Les registres merveilleux et autres catégories de l'imaginaire médiéval étudiées par Le Goff, sont présentes et à décrypter dans de

¹²¹ Définition de F. Coste, « Qu'est-ce qu'actualiser le Moyen Âge ? », *Acta fabula*, vol. 19, n° 2, « Le Moyen Âge pour laboratoire », Février 2018, §11. URL : <<http://www.fabula.org/acta/document10721.php>>, (Consulté en août 2018)

¹²² B. Louichon, « Définir la littérature patrimoniale », sous la direction de de Peretti I. et Ferrier, B., *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, collection « ThéoCrit », 2012, tome 5, p. 37-49, p. 38.

¹²⁵ Expression utilisée par B. Louichon s'inspirant du « passé pertinent » de J. Schlanger, qu'il évoque dans son ouvrage *La mémoire des œuvres*, Verdier/Poche, 2008 ; *ibid.*, p. 48.

¹²⁶ Je ne retiens pas ici la gratuité que B. Louichon (*ibid.*) cite comme critère opérant, car il va à l'encontre de notre précédent essai de définition, par laquelle nous avons convenu que le patrimoine littéraire pouvait intégrer la littérature contemporaine. *Supra*, p. 41-42.

dessinées.		les fêtes du Moyen Âge dans diverses communes (Bayonne par exemple).	nombreux films, séries, et livres de <i>fantasy</i> ou de médiéval fantastique (ou <i>medfan</i>)
------------	--	--	--

Même si « la variété des objets discursifs secondaires générés »¹²⁷ ne permet pas de parler de patrimonialité de certains jeux vidéo au même titre que les bandes dessinées, nous pouvons avec l'appui de B. Louichon, privilégier « une approche des lettres comme univers de relations où les œuvres littéraires ne sont pas seules à exister¹²⁸», et comme J. Schlanger reconnaître que « l'univers des lettres ne confond pas tout, mais tout ce qui s'intéresse à lui dans ses termes est en lui¹²⁹ ».

Notons pour finir, que concernant les nouvelles classes de Seconde, le Conseil Supérieur des Programmes stipule clairement l'importance fondamentale du concept didactique du « passé présent », justement utilisé par B. Louichon, et à ce titre, son travail d'interprétation révèle tout son intérêt pour notre étude :

Les enseignements communs dispensés aux lycéens doivent leur permettre de partager une culture commune et de renouer, grâce aux approches des différentes disciplines, avec le temps long et la notion de tradition dans toute sa richesse et sa capacité à créer du nouveau à partir des éléments reçus. L'enfermement dans un présent continu représente un risque d'aveuglement chez les jeunes générations : il importe d'ouvrir leur horizon temporel et de les amener à comprendre comment le contemporain émerge et se nourrit de l'ancien. C'est en ce sens que les enseignements communs doivent tenir le défi de construire une culture humaniste tout en demeurant en prise continue avec le monde contemporain.

Cette interprétation de la patrimonialité est celle que j'ai faite mienne durant mes six mois d'enseignement, m'obligeant à toujours partir de la perception des élèves pour lancer la problématisation de mes séquences, ou de mes séances, comme nous le verrons dans la IIIème partie. A ce titre, citons pour illustrer les possibilités que laisse envisager cette approche, les émissions radiophoniques qu'anima, durant l'été 2014, Michel Zink sur France Inter en s'appliquant à montrer avec bonheur le lien qui nous lie, auditeurs du XXI^{ème} siècle, à

¹²⁷ *Ibid.*, p. 45.

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ *Ibid.*

tous les motifs poétiques médiévaux, prouvant l'immanente actualité de cette littérature¹³⁰. De jeunes spécialistes et chercheurs ont d'ailleurs créé le blog *actuel moyen âge*, qui s'appliquent à rappeler les échos que notre temps peut trouver dans le Moyen Âge, dans une visée éclairante du présent et une approche rigoureuse du Moyen Âge. Marc Bloch, en écrivant *Apologie pour l'histoire*, défendait la même idée.

5. LE PRINCIPE DE LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE

Le principe de la liberté pédagogique est inscrit dans la loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. Elle « s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection »¹³². Les programmes étant en conséquence, la seule référence réglementaire adressée aux professeurs, l'implicite des programmes ne voue pas au lit de Procuste l'étude de la littérature médiévale. En effet, il n'est nulle part stipulé, qu'il est interdit aux enseignants de la faire lire ou de l'étudier. Cette nuance est de taille et détermine cette situation de confinement qui laisse de fait souvent aux seuls professeurs médiévistes et aux amoureux de l'ancienne langue *romanz* le rare soin de proposer ces textes. Cette tolérance est aisément repérable dans les textes du B.O, à travers les ouvertures et les imprécisions de fait: « la lecture et l'étude » doivent s'appuyer sur des « textes majeurs de notre patrimoine » qui devront illustrer « quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle, [et] les principaux genres ». Mais quelle place réelle est laissée à l'intégration à nos textes médiévaux ? Doit-on parler d'un isolement méthodologique ?

Il ressort de la lecture des programmes, qu'à côté des trois œuvres intégrales annuelles conseillées, et qui doivent correspondre aux quatre siècles sur lesquels portent les objets d'étude –xvii^{ème} (le théâtre et l'argumentation), xviii^{ème} (l'argumentation), xix^{ème} (le

¹³⁰ Entretiens qui ont été publiés : M. Zink, *Bienvenue au Moyen Âge*, Paris, Éditions des Équateurs, collection « Livre de poche », 2015.

¹³² Texte officiel accompagnant des propositions de ressources pour les différents objets d'étude sur EDUSCOL : « Ressources en français et littérature pour la classe de seconde du lycée général et technologique »
URL :<http://eduscol.education.fr/cid59382/ressources-pour-la-classe-de-seconde.html#lien2> (Consulté en septembre 2018)

roman et la poésie) ou xx^{ème} siècle (la poésie) – les groupements de texte¹³⁵ bénéficient d'une mention spéciale. En effet, « ils ne font pas obligatoirement l'objet d'une lecture analytique » et s'intègrent au « projet du professeur ». Nous comprenons que ces corpus sont le lieu d'ouvertures culturelles, de mises en perspective diverses pouvant éclairer la séquence ou l'étude de l'œuvre intégrale. Ces corpus apparaissent comme un outil d'inventivité de la part de l'enseignant, au sein desquels tout son savoir, sa motivation et sa culture vont pouvoir être opérantes. Ainsi est-il systématiquement proposé, dans chaque objet d'étude, à l'alinéa intitulé « Corpus », « [d'] intégrer [en fonction du projet] des textes et des documents appartenant à d'autres genres ou à d'autres époques », et ce dans le but « de mieux faire percevoir les spécificités du siècle ou de situer le genre dans une histoire plus longue ». On ne peut renier plus explicitement le « paradigme irremplaçable »¹³⁶ dont parle H. R. Jauss à propos de la littérature du Moyen Âge. Ce sont, au sein de ces corpus, en guise de mise en perspective que pourront s'intégrer des textes du Moyen Âge. De même, si je souhaite proposer des œuvres intégrales médiévales, je serai libre de le faire en tant que lecture cursive, ou de les étudier en sus des trois œuvres règlementaires. « À qui sait bien aimer il n'est rien d'impossible » ! Les programmes de Seconde pratiquent donc bel et bien plus qu'une omission – au sens d'oubli volontaire – en n'invoquant pas la littérature médiévale. Car, si force est de reconnaître les possibilités ouvertes par la liberté pédagogique de l'enseignant, la non pratique courante de la poétique médiévale valide un renoncement de la part des organes décideurs de s'investir en sa faveur.

Ce désinvestissement à l'égard du Moyen Âge a pour principal conséquence un désengagement effectif et constaté dans les pratiques enseignantes et les manuels, réaffirmant ainsi la nécessité, et parfois la difficulté peut-être, pour l'enseignant de « trouver des critères pour décider des œuvres qui méritent de rentrer dans nos classes »¹³⁸ ?

¹³⁵ Selon le *B.O 2010*, le nombre indicatif de trois groupements de texte, est conseillé à minima.

¹³⁶ H.R. Jauss, « Littérature médiévale et théorie des genres », *Théorie des genres*, G. Genette, H.R. Jauss, J.M. Schaeffer, R. Scholes, W.D. Stempel, Paris, Seuil, « Points Littérature » n° 181, 1986, p. 70.

¹³⁸ Houdart-Mérot V., « Qu'est qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », *op. cit.*, p. 35.

SECONDE PARTIE :
LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES

CHAPITRE I LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

1. L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE DE LOUIS DE FOIX

Si Isabelle Olivier dresse le constat d'une « ex-communication »¹³⁹ didactique au lycée, j'ai voulu à mon humble niveau tenter d'analyser la situation à l'échelle de mon lycée. Le Lycée Louis de Foix, à Bayonne comptait à la rentrée 2017-2018, 8 classes de Seconde, et 12 classes de Première, dont 1 première ES et 2 premières S. Nous étions en 2018 une équipe pédagogique de 9 enseignants, dont plusieurs sont agrégés. Au cours de discussions informelles, j'ai pu récolter plusieurs informations qui concordaient toutes vers une absence effective dans toutes les classes de textes médiévaux dans les corpus, et une absence programmée confirmée pour le reste de l'année scolaire. Lorsque j'interrogeai mes collègues sur leurs expériences passées de littérature médiévale, je n'obtins que de vagues souvenirs de début de carrière. Je tentai malgré tout de réactiver leur mémoire en adressant par mail ma question ; voici les réponses qui m'ont été adressées :

Quelles sont vos expériences, bonnes ou mauvaises, de littérature médiévale en classe de Seconde ou au lycée ?

Réponse a) :

Il y a bien longtemps que je n'ai eu des secondes et j'avoue que je ne me souviens plus d'avoir "convoqué" la littérature médiévale, tout ou plus j'y ai fait allusion à propos de la poésie avec Marot et les grands rhétoriciens. (la poésie comme un jeu). De temps en temps, j'ai parlé de la farce pour le théâtre...

Réponse b) :

De mon côté, c'est un peu pareil... Quelques touches d'histoire littéraire médiévale de-ci de-là à propos du roman, du théâtre ou de la poésie mais pas d'étude de textes à proprement parler... Ah si pardon ! Un texte complémentaire extrait de *Tristan et Iseult* (le combat avec le Morholt) dans une séquence sur l'évolution du héros de roman... Rien de bien spécial donc...

¹³⁹ Expression empruntée à L. Gemenne, et réutilisée par I. Olivier, en parlant à propos de la littérature du Moyen Âge d'« ex-communication didactique », « Enjeux et perspectives d'une culture médiévale au lycée », *Perspectives médiévales*, n° 36 Cultiver les lettres médiévales aujourd'hui, 2015, §2. URL : <<http://journals.openedition.org/peme/8060>>; DOI : 10.4000/peme.8060 (Consulté en mai 2018)

Réponse c) :

Au temps jadis de ma passion arthurienne, j'ai lu quelques textes en seconde ou première : « le pont de l'épée » du *Lancelot*; un extrait de *Perceval* ; *Le lai de Lanval*, de Marie de France, des extraits de fabliaux à l'occasion...mais on est là dans les années 1990 et à cette époque, ces extraits se trouvaient dans des manuels, qui suivaient la chronologie historique et non des objets d'étude. On pouvait pratiquer des regroupements thématiques : le voyage, la rencontre, l'aventure...qui se prêtaient à une étude diachronique. Mais cela fait bien 20 ans que je n'y ai plus touché, sauf comme mes collègues, pour des évocations ponctuelles.

2. LES MANUELS DU LYCÉE LOUIS DE FOIX

Il est intéressant de remarquer dans la dernière réponse, l'influence des manuels et des prérogatives ouvertes des programmes : car ce professeur, féru de légende arthurienne a bel et bien en quelque sorte, été démotivée par les nouveaux manuels de poursuivre ses approches des lettres médiévales. Il est d'ailleurs à remarquer, que les nombreuses discussions entretenues avec cette personne, à propos de mes propres investigations en cours suffit à réveiller chez elle un engouement réel. Ainsi, a-t-elle entrepris pour ses Secondes et Premières l'an prochain, d'aborder *Le lai du loup-garou* (communément appelé *Bisclavret*, du nom breton de la créature) de Marie de France, en version chantée, dans sa séquence poétique sur Aimé Césaire.

Nos manuels de Seconde, *L'écho des lettres*, Belin, 2015, n'offrent aucune référence médiévale : ni textuelle, ni iconographique ! A croire que pour cet éditeur, le silence des programmes vaut bannissement. Seuls deux extraits, tirés de *Roméo et Juliette* et de *Hamlet*, un tableau du Caravage en « image écho »¹⁴⁰ permettent en guise de « textes échos », de se référer aux siècles antérieurs à Louis XIV. L'Antiquité en revanche occupe une place plus honorable avec 5 textes échos et une analyse d'image.

Il est fort instructif de jeter un œil sur les autres manuels du secondaire : F. Bouchet¹⁴¹ dénonce la grande simplification, les ambiguïtés et nombreuses imprécisions

¹⁴⁰ Les rubriques « image écho » et « texte écho » sont des catégories de mises en perspective utilisées par ce manuel.

¹⁴¹ Bouchet F., « Le Moyen Âge mène à tout, à condition d'en sortir : pour une approche diachronique de la littérature médiévale », *op. cit.*, §11-17.

contenues dans les corps des textes médiévaux. G. Oriol¹⁴² quant à lui, en s'arrêtant sur le manuel Belin de Première (celui utilisé dans mon lycée), y reconnaît des textes davantage situés aux plieuses des grandes périodes, « [découpés] artificiellement dans les corpus », plaçant le Moyen Âge à l'écart de documents d'accompagnement et de potentiels outils de travail en classe. Sans vouloir jeter l'opprobre sur les politiques éditoriales, force est de reconnaître que les médiévistes ne semblent pas souvent appelés à contribution, en dépit des instructions officielles invitant les maisons d'édition à manier l'équilibre entre textes patrimoniaux et textes plus inattendus. Le moins que l'on puisse dire, c'est que les lettres médiévales n'ont pas le vent en poupe : le confinement est de règle.

3. ANALYSE D'UN SONDAGE PROPOSÉ À MES COLLÈGUES DE FRANÇAIS

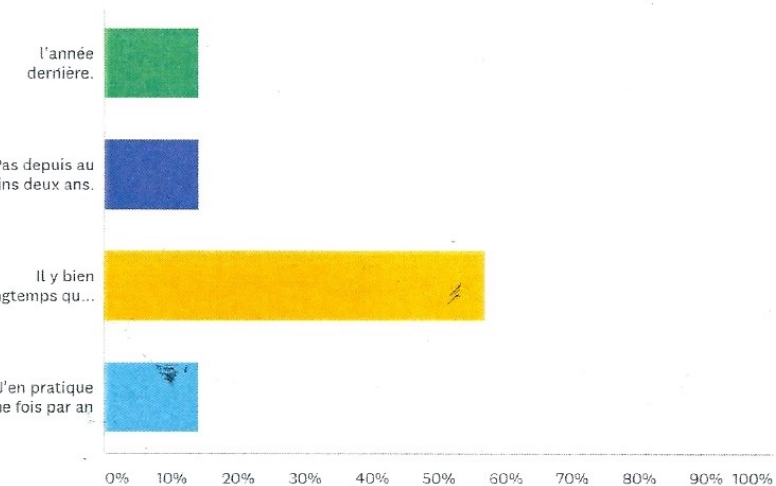
Cherchant à mieux comprendre les réticences que semblait susciter l'abord de ces textes avec leurs élèves, j'ai proposé à mon équipe pédagogique, un sondage dont voici les questions et les résultats (voir page suivante). Rappelons que l'équipe pédagogique du Lycée n'est constituée que de 9 personnes (l'une d'entre elles n'a pas répondu au sondage). Nous sommes donc en présence de 8 professeurs de français, ayant toutes plus de dix ans d'expérience.

¹⁴² G. Oriol, « La place des études médiévales dans la définition des *curricula* (enseignement secondaire et CPGE) », *Perspectives médiévales* [En ligne depuis décembre 2017], n°39, 2018, §8. URL : <http://journals.openedition.org/peme/13874> ; DOI : 10.4000/peme.13874 (Consulté en septembre 2018)

Q1

Professeur de français, vous avez fait étudier un texte de la littérature médiévale...

Réponses obtenues



CHOIX DE RÉPONSES

- ▼ l'année dernière.
- ▼ Pas depuis au moins deux ans.
- ▼ Il y bien longtemps que je n'en étudie plus avec mes secondes.
- ▼ J'en pratique une fois par an

▼ RÉPONSES

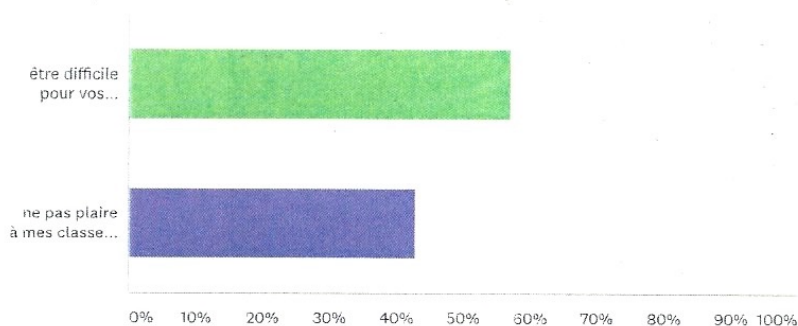
14,29%
14,29%
57,14%
14,29%

TOTAL

Q2

La pratique de ces textes en classe de seconde vous paraît

Réponses obtenues



CHOIX DE RÉPONSES

- ▼ être difficile pour vos secondes.
- ▼ ne pas plaire à mes classes de secondes.

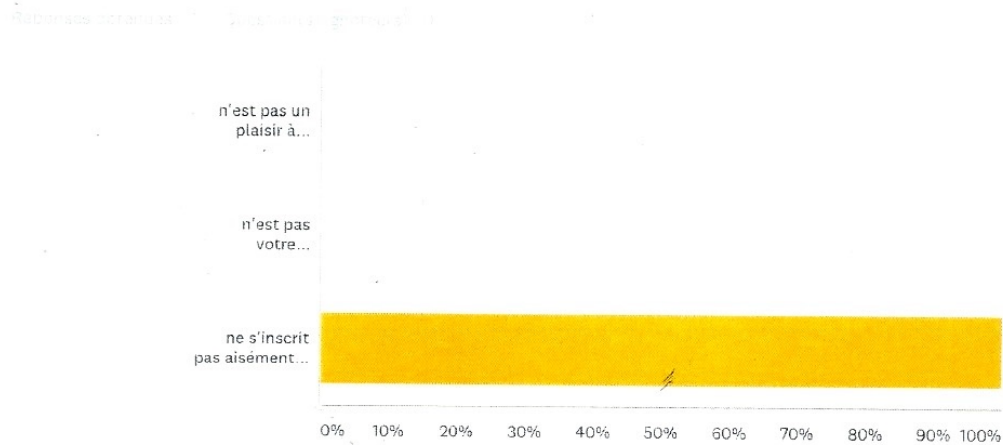
▼ RÉPONSES

57,14%
42,86%

TOTAL

Q3

La littérature médiévale, pour vous personnellement,



CHOIX DE RÉPONSES

- ▼ n'est pas un plaisir à étudier.
- ▼ n'est pas votre spécialité.
- ▼ ne s'inscrit pas aisément dans vos sujets d'étude.

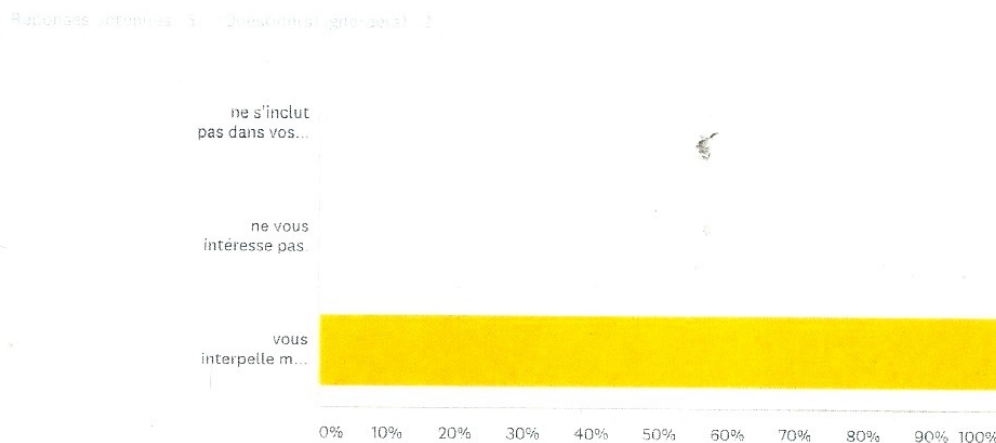
▼ RÉPONSES

0,00%
0,00%
100,00%

TOTAL

Q4

La culture médiévale, d'un point de vue général



CHOIX DE RÉPONSES

- ▼ ne s'inclut pas dans vos compétences.
- ▼ ne vous intéresse pas.
- ▼ vous interpelle mais sans plus.

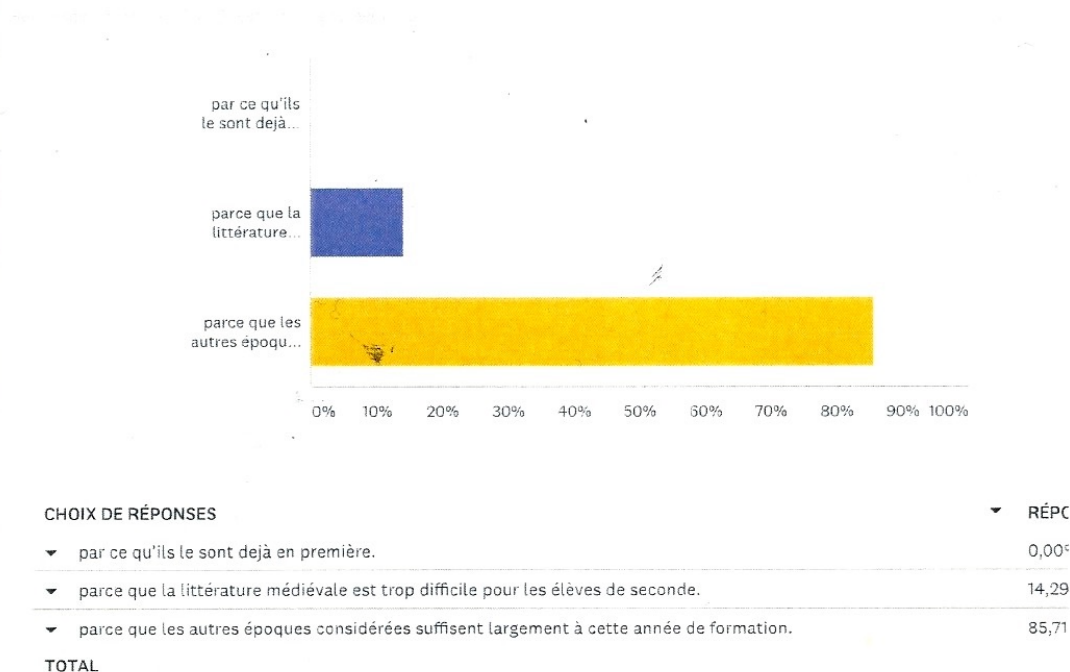
▼ RÉPONSES

0,00%
0,00%
100,00%

TOTAL

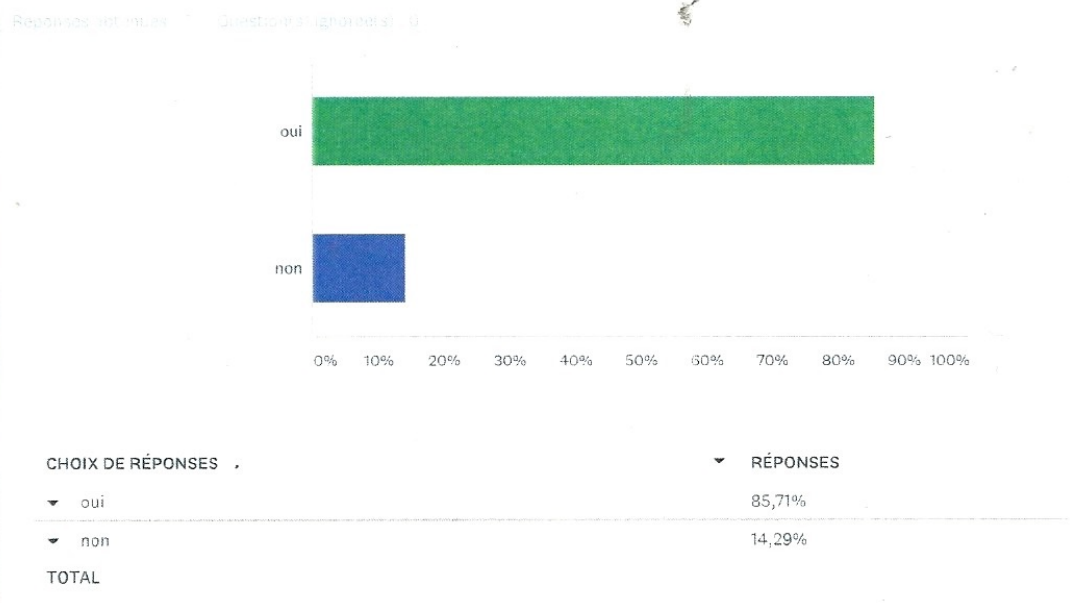
Q5

Pourquoi selon vous, les programmes de seconde ne prescrivent pas explicitement la pratique de ces textes ?



Q6

Pensez-vous que la découverte de la littérature médiévale possède des atouts pour les secondes ?



Nous devons d'abord envisager ce que certaines questions peuvent avoir d'embarrassant, malgré l'anonymat du sondage (Q3 et Q4, qui si elles paraissent redondantes, avaient justement pour objectif de forcer la porte des pudeurs persistantes). Un professeur peut hésiter à livrer ses jugements sur les programmes. Par ailleurs, un nouveau professeur stagiaire qui vient interroger la pratique des lettres médiévales des collègues (qu'elle connaît peu), à une époque où l'usage n'est pas explicitement prescrit dans les programmes, si elle n'encourt pas le risque d'être taxée d'élitiste peut tout du moins paraître déconcertante et ennuyeuse. Quoi qu'il en soit, Q1 vient confirmer l'abandon de cette pratique chez la majorité de mes collègues. L'évidence que cette littérature semble constituer un sujet difficile pour les élèves les convainc davantage que l'idée selon laquelle ces textes ne sauraient plaire aux élèves (Q2). Si aucun membre de l'équipe pédagogique n'a choisi d'évoquer un quelconque déplaisir personnel, ou un manque de compétences professionnelles (Q3 et Q4) préférant justifier leur abandon par une difficile intégration dans les sujets d'étude (Q3), et par l'idée que les autres époques suffisent largement à la formation des élèves de Seconde (Q5), le comble du paradoxe réside bien dans le fait qu'une majorité (mais non la totalité !) reconnaît les atouts que constituerait la découverte de cette littérature (Q6). Mon interprétation de ce sondage révèle en premier lieu une difficulté (pour les élèves selon Q2, et pour les enseignants selon Q3) qui selon moi cache en réalité un manque d'interrogation sur la manière de présenter ces textes ; un manque par conséquent de familiarité avec ces textes. Par ailleurs, le sous-entendu d'inutilité contenu en filigrane dans Q5, semble révéler que peu prennent en compte sa spécificité : aucun n'a coché la première réponse proposée, rappelant la présence de la littérature médiévale en classe de Première, révélant ainsi que l'omission dans les programmes de Seconde ne pourrait pas s'expliquer par une logique diachronique du cycle terminal. Nous concluons donc ce commentaire sur l'idée qu'une forme de routine pourrait parfois s'installer dans la carrière des collègues, dans la mesure où ils se cantonnent à des sujets maîtrisés, qui ont fait leur preuve auprès des élèves, ou à des ouvrages beaucoup moins marqués par une quelconque altérité. La difficulté à enseigner à des élèves coupés de la culture scolaire et littéraire, doit refroidir de nombreux élans élitistes de professeurs éprouvés par les difficultés de l'enseignement. Pourtant, le regain d'intérêt suscité chez l'une de mes collègues, en évoquant cette culture médiévale montre à quel point l'omission des

programmes est lourde de conséquences, et qu'une simple suggestion officielle suffirait pour activer d'anciennes connaissances universitaires, susciter des ouvertures pédagogiques et didactiques originales en lien avec l'univers référentiel de nombreux élèves. Ne pas mettre en valeur des connaissances engrangées dans la formation des enseignants, n'apparaît pas, par ailleurs, cohérent. Rappelons en effet, que les épreuves du CAPES et de l'Agrégation comprennent depuis leur origine des parties dédiées au maniement de l'ancien français, et à un texte ancien de la littérature française d'avant 1500, sur lequel des questions de graphie, de syntaxe ou de lexie sont posées.

Les textes choisis par les enseignants –ou l'absence de certains, comme ceux issus de la culture médiévale– nous apprennent aussi sur la conception que ceux-ci se font de la lecture et de la culture, comme le souligne déjà J. Crinon¹⁴³. Ici, au lycée Louis de Foix, la distance entre prescriptions et usages ne semble donc pas la règle : je perçois ici l'influence considérable et déterminante des épreuves du baccalauréat sur les enseignements, « tropisme du lycée français » comme le rappelle d'ailleurs le Conseil Supérieur des Programmes dans sa « Note d'analyses et de propositions sur les programmes du lycée et sur les épreuves du baccalauréat »¹⁴⁴:

Il s'agit de desserrer l'étau qui soumet actuellement les enseignements à l'emprise du baccalauréat, qui influence les pratiques de classe et le choix, souvent restreint, des exercices.

Mais, qu'en est-il du public de l'établissement scolaire ? Nous nous intéresserons donc à présent à son point de vue, aux effets sur lui de la pratique de la littérature médiévale. Il est fait mention dans les programmes actuels de Seconde, des « besoins de tous les élèves en termes de formation intellectuelle »¹⁴⁵ : définition démocratique, prônant l'antiélitisme ? Qu'en est-il donc de la culture « à visée émancipatrice » (J. Crinon)¹⁴⁶ ? Comment prendre en

¹⁴³ J. Crinon, « Bilan et perspectives : regards croisés. Les textes du patrimoine, les didacticiens, les enseignants, les élèves », sous la direction de de Peretti I. et Ferrier, B., *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, collection « ThéoCrit », 2012, tome 5, p. 289-297, p. 291.

¹⁴⁴ Conseil Supérieur des Programmes, « Note d'analyses et de propositions sur les programmes du lycée et sur les épreuves du baccalauréat », *op. cit.*, p. 17.

¹⁴⁵ J. Crinon, « Bilan et perspectives : regards croisés. Les textes du patrimoine, les didacticiens, les enseignants, les élèves », *op. cit.* p. 291.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 297.

compte alors la différence des publics selon les classes et selon les établissements ?
Interrogeons les intéressés.

CHAPITRE II LE RAPPORT DES ÉLÈVES A LA LITTÉRATURE MÉDIÉVALE

1. LE PROFIL DES ÉLÈVES DE MES DEUX CLASSES DE SECONDE

Afin de préparer mon arrivée à la rentrée de Janvier, je pris le temps de rencontrer ma remplaçante et de l'interroger sur mes futurs élèves, sur les problèmes éventuels rencontrés et sur les notions et séquences abordées avec eux. Des élèves turbulents, bavards, perturbateurs et insolents semblaient avoir causé des soucis à mon prédécesseur. Le niveau de la classe était moyen (autour de 10), avec une poignée de quelques bons et très bons élèves. Elle avait mené l'étude d'une œuvre intégrale, *Pierre et Jean* de Maupassant, dont la lecture n'avait pas semblé enthousiasmer les deux classes, et n'avait pas dû être effective pour tous, en dépit de ses multiples rappels. Cette présentation ne réussit pas à me déstabiliser, heureuse que j'étais d'entamer ma nouvelle profession. Cependant, j'eus l'opportunité de réfléchir à la manière dont j'allais établir le contact avec eux, puis tenter d'entretenir une relation de confiance, qui m'apparaissait comme une condition *sine qua non* pour prétendre atteindre ma mission.

Je me mis également en rapport, dès les premières semaines, avec le conseiller principal d'éducation afin de connaître les antécédents sociaux et familiaux de certains élèves, qui m'apparurent réclamer une attention particulière, via un comportement démonstratif révélateur. Le rapport du CPE me convainquit de définitivement cultiver une imperturbable bienveillance envers eux.

Aucune remarque ne sera faite sur les origines socio-professionnelles des parents, ne souhaitant pas les interroger à ce sujet. La résilience de chacun, selon que celle-ci s'enclenche ou non, peut souvent largement contrecarrer des préjugés trop rapides. Je ne tiens donc pas compte de cette donnée dans les réflexions sur mon enseignement.

2. LE QUESTIONNAIRE DE PROUST PROPOSÉ LE JOUR DE LA RENTRÉE

Le 1^{er} jour de la rentrée en septembre –mon congé maternité commença le soir même– je leur fis remplir un petit questionnaire à la manière de Proust, qui visait à dévoiler leurs goûts et leurs aspirations. Les questions portaient sur les items suivants (Annexes VI) :

1. Votre activité préférée
2. Le métier que vous aimeriez exercer
3. Le genre de musique que vous préférez
4. Votre héros/héroïne préféré(e) repérée au cours de votre vie, dans des livres, dans des films ou dans l'Histoire
5. Votre qualité préférée tenue par le personnage principal d'un livre, d'un film, d'un jeu...
6. Ce qu'il faut à un livre pour qu'il vous plaise
7. Votre livre ou auteur favori
8. Le livre étudié au collège, que vous avez préféré
9. Celui que vous avez détesté
10. En quelques lignes, dites comment vous définiriez votre monde intime ? Quelles sont les choses, les personnes qui vous aident à le construire ?

Sans passer trop de temps au commentaire des 57 réponses récoltées, nous analyserons les réponses au travers de ce qu'elles révèlent du rapport de ces adolescents au monde du livre, et à l'imaginaire. D'emblée, ce qui frappe sont les nombreuses mentions explicites « je ne lis pas » et « je n'aime pas lire » : aucun élève n'a donc mentionné la lecture comme activité favorite ! Le sport est le plus plébiscité, « rester avec sa famille » et la musique viennent ensuite, l'informatique et les jeux vidéo occupent quant à eux la 4^{ème} position ; la cuisine et « s'occuper des enfants » apparaissent pour de nombreuses filles. Deux mentions seulement évoquent la lecture (« j'aime lire » et « lire des mangas ») comme activité de prédilection.

Leurs héros et héroïnes appartiennent dans une large majorité à leur monde familial et très réel (« mon père », « mon grand-père » en grande proportion) ou aux films américains

de la série Marvel (filles et garçons confondus) ; viennent ensuite les personnages des séries ou films pour adolescents, parmi lesquels apparaissent le plus souvent – ce qui mérite d'être noté pour leur rapport avec la culture médiévale –, *Game of throne* et *Harry Potter*. Les filles ont souvent cité l'héroïne de *Nos étoiles contraires*, film relatant l'histoire d'une adolescente malade et vivant un amour passionné et tragique. Aucun héros ne provient de lecture de livre (!), à part le personnage de manga *Dragon Ball*. Notons que De Gaulle apparaît deux fois, et Simone Weil est citée une fois, à côté de Churchill, rappelant l'ancrage de ces élèves dans la réalité historique.

Parler des livres semble difficile : beaucoup n'ont pas répondu à la question 6 (sur les qualités attendues d'un livre), ou ont tout bonnement détourné la question, en faisant référence aux films. Quant aux autres questions concernant les livres (questions 7 à 9), de très nombreuses fois, les réponses sont « j'aime pas lire », ou « je ne me souviens pas » ou « je ne lis pas ». Deux élèves signalent n'avoir pas beaucoup lu au collège ou ne pas avoir beaucoup aimé de livres au collège, et un avoue n'avoir lu qu'un livre ces quatre dernières années (Voir annexe VI, copie 2). Nos beaux classiques du xvii^{ème} siècle et de l'Antiquité occupent la place d'honneur comme livre honni : en tête *Le Cid*, puis *Antigone*. *Ceux de 14*, *Vendredi ou la vie sauvage*, *Les Misérables*, *L'Odyssée* et *Croc Blanc* sont également cités plusieurs fois. Deux élèves citent « le chevalier de la table ronde » et *Perceval*, mais chose étrange, souvent les élèves semblent confondre les questions 8 et 9 sur la lecture qu'ils ont détesté et préféré, mettant toute l'importance non pas dans ce qu'ils ont pensé du livre mais dans le fait de pouvoir se souvenir, et retrouver le titre d'au moins un ouvrage. Parmi les lectures scolaires dont certains ont gardé un très bon souvenir, *Le Horla* est plusieurs fois plébiscité avec *Cyrano de Bergerac*, et *Tristan et Iseut* semble avoir ravi deux élèves !

Concernant les lecteurs somme toute affirmés, la littérature contemporaine pour adolescents apparaît comme la grande favorite : *No et Moi*¹⁴⁷, *Nos étoiles contraires*¹⁴⁸ dont ils ont su transcrire le nom de l'auteur John Green, *Harry Potter* dont la plupart ont

¹⁴⁷ *No et moi* est un roman de Delphine de Vigan, paru chez Jacob-Duvernet (FG), en livre de poche, en 2007, et a obtenu le Prix des Librairies en 2008. Une adaptation cinématographique a été réalisée par Zabou Breitman, en 2010.

¹⁴⁸ *Nos étoiles contraires* est un roman américain de John Green, datant de 2012, paru chez Dutton. Le film réalisé par John Boone a été réalisé en 2014, avec comme tête d'affiche l'actrice à succès Shailene Woodley, célèbre pour avoir joué dans la saga *Divergente*.

également su citer le nom de l'auteur H.K. Rowling, *La Vague*¹⁴⁹, « les tomes de *Game of throne* ». Toutes ces lectures qui ont réussi à entretenir l'intérêt de plusieurs élèves sont à mettre en rapport avec l'adaptation cinématographique qui semble définitivement avoir provoqué l'envie de lire chez eux. Une autre élève révélant également son statut de réelle lectrice, a cité la saga littéraire érotique *After* et ses « 5 tomes d'Anna Todd ».

Ce qui est encourageant, c'est qu'il ressort nettement que parmi ces Secondes se comptent de réels lecteurs, capables de citer un auteur et intégralement le titre de l'ouvrage¹⁵⁰...et que ces derniers sont bel et bien la majorité ! Les 20 élèves qui ont inscrit qu'ils n'aimaient pas lire ou qu'ils ne lisaient pas ne représentent en fait qu'un tiers seulement des élèves. Mieux, seuls 2 écrivent qu'ils « ne lisent jamais », 4 qui « ne lisent pas », 2 qui « ne lisent pas souvent », et 12 qui « n'aiment pas lire » (dont deux qui pourtant savent parler de lectures personnelles !) ou qui « détestent lire ». Par ailleurs, même parmi ces récalcitrants, seuls 5 se sont montrés réellement incapables de citer le titre d'un ouvrage, tous les autres en ont cité au moins un, ce qui fait d'eux des lecteurs que nous dirons malgré tout potentiels, puisqu'ils gardent la mémoire précise de leur lecture.

Pour tous ceux qui ont su déterminer ce qui leur plaît dans un livre¹⁵¹, « le suspense », « l'aventure », « le fantastique », « le policier », les amours « romantiques » pour les filles, « les bandes dessinées » et « les mangas » sont les caractéristiques de genre qui reviennent le plus souvent. Un élève a déclaré officiellement sa préférence pour « l'époque médiévale » (voir annexe VI, copie 1). Mais un fait notable est à souligner à travers les mentions nombreuses faites au « réel » (cité 2 fois) et au « vrai » (cité 2 fois), à la « normalité » (citée une fois). Ce besoin d'ancrage dans la réalité, qui pouvait déjà se noter dans l'importance des héros choisis parmi les membres de la famille, et dans le succès des romans typiquement adolescents et réalistes (*Nos étoiles contraires*, *La Vague*, *No et moi*) semble en revanche en totale contradiction avec l'important plébiscite accordé aux héros Marvel. Ne pourrait-on ici résoudre cet antagonisme en y percevant le besoin fort d'identification fonctionnant autant avec les super-héros que d'autres héros plus réalistes,

¹⁴⁹ *La vague* est un roman américain de Tod Stresser, datant de 1981 ; son adaptation cinématographique en Allemagne, par Dennis Gansel date de 2009.

¹⁵⁰ Ce fait est à mentionner puisque d'aucuns ont avoué ne pas se souvenir du titre dans l'intégralité, ou n'ont cité qu'un mot du titre.

¹⁵¹ Il s'agit des 39 copies comptabilisées sachant répondre à cette question.

ce qui compte étant en réalité le type de vertu mis en jeu ? Car, si l'on analyse le type de qualité apprécié chez le héros ou l'héroïne (question 5), c'est un véritable refrain qui surgit, chanté à l'unisson : le sens de l'honneur, le courage, la générosité et l'intelligence. Et ces vertus ne révéleraient-elles pas la projection qu'ils entretiennent de l'être qu'ils aspirent à devenir ?

Quoi qu'il en soit, toutes ces informations nous livrent un profil particulier de lecteurs effectifs, et de spectateurs réels empreints de goûts affirmés pour certains univers fictifs que l'enseignant aurait bien tort de ne pas prendre en compte pour tenter d'éveiller les élèves à la littérature. La culture médiévale apparaît bien, à travers ce sondage, comme une porte d'accès au dialogue littéraire, et semblerait pouvoir répondre à leur besoin d'ancrer les lectures dans leur quotidien et leur monde référentiel. L'ancrage dans la réalité révélé dans ce questionnaire, confirme dans tous les cas, la pertinence de la didactique de la proximité dans le choix des textes.

3. FAUT-IL LEUR FAIRE PLAISIR ?

D'aucuns pensent que coller aux goûts des élèves ne suffit pas, cela n'empêchant pas l'échec¹⁵². Mais le problème est ailleurs me semble-t-il. Dressant le bilan et les perspectives du colloque mené sous la direction d'Isabelle Peretti et de Béatrice Ferrier en 2009, à Arras, *Enseigner les « classiques » aujourd'hui*, que nous avons déjà évoqué, J. Crinon regrette qu'un « pôle élève » de la didactique n'ait pas encore développé de telles recherches qui pourrait effectivement aider à comprendre

[...] pourquoi et comment la littérature met les élèves en difficulté, et comment travailler avec les textes littéraires concourt parfois à résoudre ces difficultés, [que sont la maîtrise de] l'art du langage, loin des usages quotidiens, [...] la construction d'une signification d'ensemble [ainsi que] l'interprétation [...] et la position intellectuelle qu'elle suppose [...]

La manière d'intéresser les élèves et de les former est au centre de notre questionnement et rejoint logiquement la question de la valeur des œuvres. Comme nous l'avons compris avec

¹⁵² J. Crinon, « Bilan et perspectives : regards croisés. Les textes du patrimoine, les didacticiens, les enseignants, les élèves », *op. cit.*, p. 294.

B. Louichon, la notion de patrimoine, qui figure dans nos programmes de lycée, peut-être « réévaluée à l'aune de la réception contemporaine des œuvres », et à ce titre, la littérature médiévale confirme son statut de littérature patrimoniale. Du choix à privilégier la distance ou la proximité des œuvres, ce débat didactique soulevé par la difficulté des œuvres a été largement entamé par les spécialistes. Si jouer de la proximité comme vecteur de dialogue avec les élèves paraît évident, à l'heure d'une fracture générationnelle dont parle les sociologues, les dirigeants, les journalistes et autres analystes, voir pour certains de crise de civilisation, l'important est que cette proximité n'implique pas de gommer l'altérité, au contraire. Celle-ci n'est-elle pas justement liée à la fonction de la littérature selon le bel adage du CSP, « la littérature pense : elle aide à comprendre l'homme et le monde »¹⁵³, *id est* à comprendre ce qui paraît incompréhensible au départ ? L'intérêt de cette proximité est de procurer du plaisir à l'élève, en cela qu'il se trouve dans une situation procurant une satisfaction liée à la présence d'un repère familier qui tiendra lieu d'accroche. Annie Rouxel prend parti pour cette position :

Loin d'être une question annexe, un simple agrément du cours de français, le plaisir représente un enjeu essentiel dans la formation. Il travaille la motivation et la mémoire, construit la sensibilité et la culture littéraire.¹⁵⁴

Dans l'étude de *L'illusion comique* de Corneille, échec déjà évoqué, ce n'est pas un hasard si le seul passage étudié qui a pu être réinvesti avec une bonne compréhension, dans un travail de distanciation, est la tirade de Matamore, éternel fanfaron, personnage archétypal qui n'a pas dépaycé les élèves. Cette proximité a ensuite débouché sur une mise en perspective plus complexe où a pu prendre place la scène des crieurs du *Jeu de st Nicolas* de Jean Bodel (voir annexe I), et un travail rédactionnel et métacognitif sur les différentes finalités du Verbe dans notre société. Que nous disent les élèves à propos de leur plaisir ?

¹⁵³ Conseil Supérieur des Programmes, « Note d'analyses et de propositions sur les programmes du lycée et sur les épreuves du baccalauréat », *op. cit.*, p. 19.

¹⁵⁴ Rouxel A., *Enseigner la lecture littéraire*, *op. cit.*, p. 64.

4. S'INTÉRESSER À EUX ET À LEURS UNIVERS

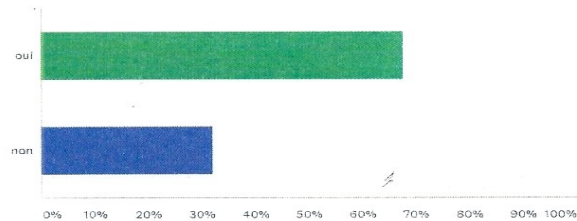
4.1 Un sondage sur leur culture médiévale

Le sondage a interrogé 65 élèves, répartis en deux classes de seconde. Voici les questions et les résultats obtenus (page suivante):

Q1

Aimez-vous particulièrement cette période de l'histoire qu'est le Moyen-Âge? Cela peut s'exprimer à travers des jeux vidéo (Lords & Knights, March of Empires etc), des séries (Games of Thrones...), des films (Le seigneur des anneaux, Le nom de la rose, Robin des bois, Le roi Arthur..), des livres (du genre fantasy, ou autres), des parc d'attraction (Le Puy du fou...)

Réponses: 65 (100%) Questions: 1 (100%)



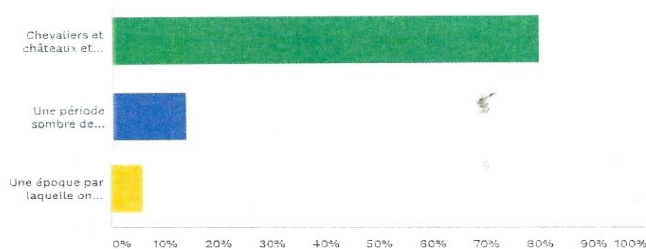
CHOIX DE RÉPONSES

CHOIX DE RÉPONSES	RÉPONSES	
oui	67,69%	44
non	32,31%	21
TOTAL		65

Q2

Quels sont les mots qui résumerait selon vous le mieux cette période de l'histoire que l'on appelle le Moyen-Âge ? Une seule réponse possible.

Réponses: 65 (100%) Questions: 1 (100%)



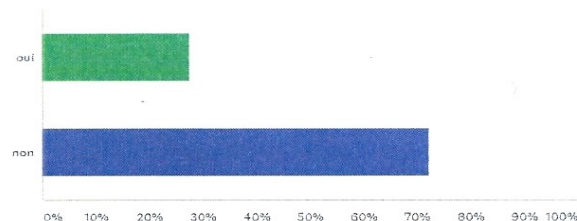
CHOIX DE RÉPONSES

CHOIX DE RÉPONSES	RÉPONSES	
Chevaliers et châteaux et croisés.	80,00%	52
Une période sombre de l'histoire.	13,85%	9
Une époque par laquelle on peut mieux comprendre la nôtre.	6,15%	4
TOTAL		65

Q3

Le plus souvent, un élève de seconde a eu ses derniers rapports avec la littérature médiévale en classe de 5ème, avec le Roman de Renart par exemple... Avez-vous des souvenirs de cela ou de ce que vous avez étudié?

Réponses: 65 (100%) Questions: 1 (100%)



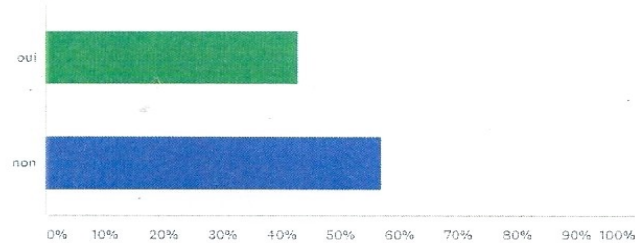
CHOIX DE RÉPONSES

CHOIX DE RÉPONSES	RÉPONSES	
oui	27,69%	18
non	72,31%	47
TOTAL		65

Q4

Avoir étudié l'extrait des crieurs , tiré du Jeu de st Nicolas de Jean Bodel vous a-t-il plu?

Réponses obtenues : 63 Questions : 100%



CHOIX DE RÉPONSES

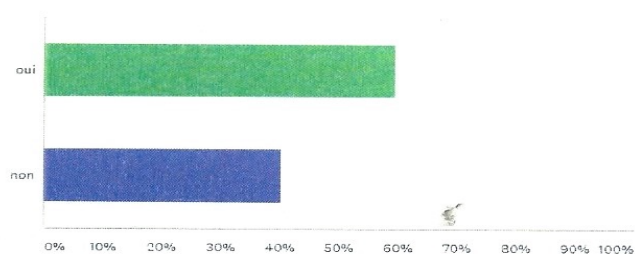
RÉPONSES

oui	42,86%	27
non	57,14%	36
TOTAL		63

Q5

Ce texte sur les crieurs vous a-t-il apporté une vision complémentaire d'un usage de la parole que vous ne connaissiez pas ?

Réponses obtenues : 62 Questions : 100%



CHOIX DE RÉPONSES

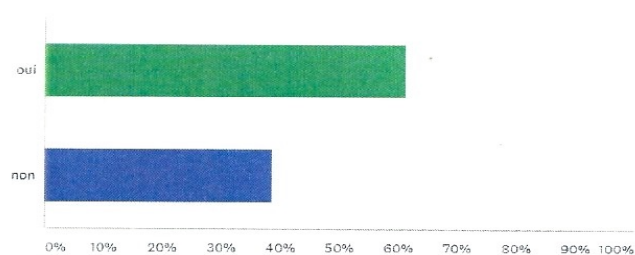
RÉPONSES

oui	59,68%	37
non	40,32%	25
TOTAL		62

Q6

Avez-vous trouvé l'abord de ce texte difficile ?

Réponses obtenues : 62 Questions : 100%



CHOIX DE RÉPONSES

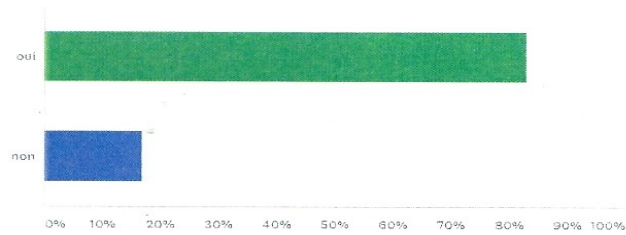
RÉPONSES

oui	61,29%	38
non	38,71%	24
TOTAL		62

Q7

Aimeriez-vous étudié un passage de Games of Thrones en classe ?

Réponses: 54 (oui) 11 (non) 65 (TOTAL)



CHOIX DE RÉPONSES

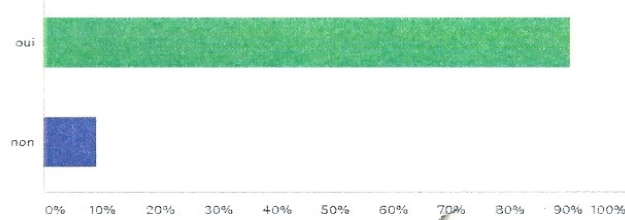
RÉPONSES

oui	83,08%	54
non	16,92%	11
TOTAL		65

Q8

Pensez-vous que les dix siècles qui s'incluent dans cette période appelée Moyen-Age ont été importants pour l'Histoire de notre civilisation?

Réponses: 59 (oui) 6 (non) 65 (TOTAL)



CHOIX DE RÉPONSES

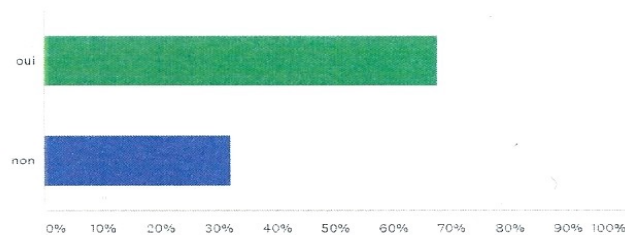
RÉPONSES

oui	90,77%	59
non	9,23%	6
TOTAL		65

Q9

Aimeriez-vous étudié cette année un passage de la légende du roi Arthur et des chevaliers de la table ronde ?

Réponses: 44 (oui) 21 (non) 65 (TOTAL)



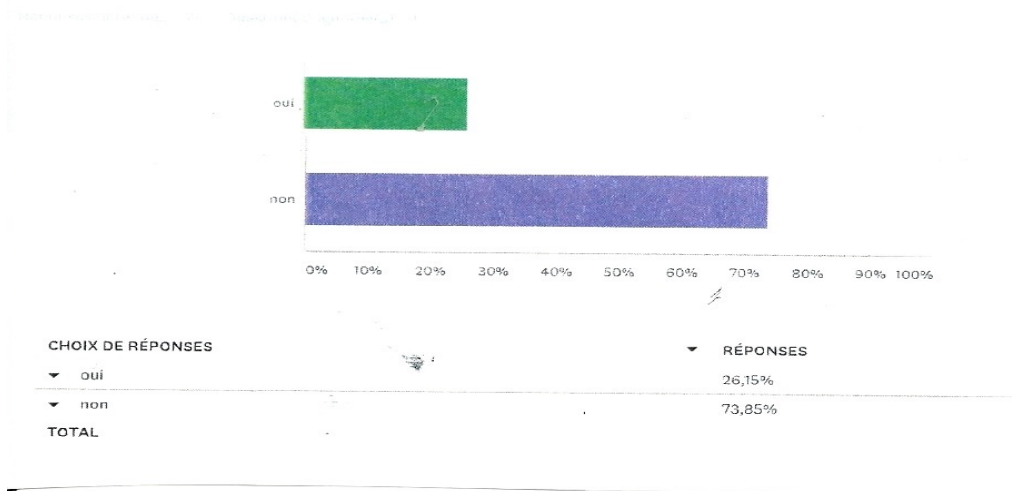
CHOIX DE RÉPONSES

RÉPONSES

oui	67,69%
non	32,31%
TOTAL	

Q10

Pensez-vous que l'étude du Moyen-Âge au lycée doit se faire essentiellement pendant le cours d'histoire ?



La place de la culture médiévale dans leur univers intime et quotidien semble confirmée pour 68% d'entre eux (Q1). Il est intéressant de remarquer que pour cette même proportion d'élèves, légèrement augmentée (72%) le souvenir de littérature médiévale abordée au collège –pourtant obligatoire au programme– semble inexistant (Q3). Pourtant le rapport de chaque élève à la littérature médiévale n'est pas nul : presque la moitié (43% en Q4) a aimé étudier un extrait du *Jeu de st Nicolas* de Jean Bodel, plus de la moitié (60%) ont grâce à ce texte élargi leur vision sur un point précis (Q5) ; et ce, en dépit de la difficulté de l'œuvre reconnue par le quasi même nombre d'élèves (61% en Q6). Par ailleurs 68% souhaiterait étudier en classe le cycle arthurien (Q9), ce qui définitivement établit un lien entre la plupart des élèves et la littérature médiévale proprement dite ; ce qui est confirmé par Q10 lorsque 74% des élèves pensent que l'étude du Moyen Âge n'est pas à cantonner au cours d'histoire en dépit de l'importance dévolue à cette période pour ses apports à notre civilisation, reconnue unanimement par 91% des élèves : le Moyen Âge n'évoque donc pas aux élèves qu'une vague et longue période proprement historique, mais semble s'affirmer comme un référent identitaire fort, en rapport avec le monde des châteaux, des chevaliers et des croisades (Q2) par lequel peut se comprendre notre présent (total de 86%). Pratiquement la même proportion (83%) souhaiterait étudier un passage de la série *Game of throne*, révélant ainsi leur familiarité avec la culture médiévale actualisée.

Sur 10 questions posées, sept ont pu ainsi révéler une certaine appétence pour la culture médiévale. Il est dommage que les programmes ne tiennent pas compte de cet état

de fait. La modernité du Moyen Âge, sujet d'étude qui a généré, depuis peu en France, un vaste champ de recherches regroupé sous l'appellation de médiévalisme, ou pour reprendre la définition qu'établit V.Ferré, « le domaine de la réception du Moyen Âge aux siècles ultérieurs (en particulier aux ^{XIX}^{ème}-^{XXI}^{ème} siècles) dans son versant créatif et son versant érudit¹⁵⁵ » est au centre d'innombrables enjeux culturels et sociétaux. Ne pas intégrer cette réalité dans l'enseignement des Lettres, en Seconde, année durant laquelle la formation de l'esprit critique est une priorité évidente apparaît contradictoire avec les préoccupations du CSP, voulues encrées dans la réalité contemporaine.

5. LE QUESTIONNAIRE DE FIN D'ANNÉE

Le dernier jour de l'année, je leur fournis un questionnaire afin de connaître les textes qu'ils avaient préférés et trouvés difficiles, l'idée qu'ils avaient désormais de la culture, de la littérature, de l'écriture, et leurs attendus du cours de français (Annexe VII). *L'Illusion comique* leur a, à tous, paru difficile. La pratique de la poésie, *Dom juan* et *Tartuffe* sont les études qu'ils ont préférées mener. Certains ont cité les textes médiévaux (*La Chanson de Roland*) ou le corpus de mise en perspective au sein duquel le Moyen Âge a été au centre du travail. Presque tous (seuls 7 élèves n'ont pas répondu oui) affirment se sentir concernés par la culture, sans autre explications. Cette généralité affirmée invite à penser sur la non compréhension de ce terme. Mais seuls deux élèves (les deux qui ont décidé de décrocher durant le dernier trimestre, refusant de prendre les cours, et de rendre les devoirs) n'ont pas su dire ce que pouvait leur apporter la littérature, et l'écriture. « L'ouverture sur soi et le monde », « la liberté » sont les éléments d'émancipation qui sont offerts pour beaucoup par la littérature, et que leur permet la pratique de l'écriture (nous percevons ici l'influence du carnet de lecture). En ce qui concerne les attendus du cours de français, l'orthographe, l'expression, la préparation au bac sont ce que beaucoup attendent : l'importance à leurs yeux de cette échéance apparaît ici clairement, révélant leur vision à très court terme de leur avenir. Les connaissances, la culture ne viennent qu'en seconde position.

¹⁵⁵ V. Ferré, *Médiévalisme. Modernité du Moyen Age*, l'Harmattan, collection « Littérature, textes, cultures », 2010, p.8.

6. LES ACQUIS EFFECTIFS

Certains élèves ont pris le soin de mentionner qu'ils avaient « appris à aimer le français » (Annexe VII), ou de citer « cette fameuse curiosité que [je suis] en train de [leur] faire appréciée » (AnnexeVII), que ce qu'ils retiendront est « la découverte des poètes ». Nombreux sont ceux qui ont reconnu qu'ils avaient « appris à penser et réfléchir profondément », acquis « du savoir sur la France d'avant », « une meilleure analyse du monde », « de la méthodologie », et savaient désormais « comment rédiger un commentaire », ou dit simplement « merci, pour ces cours de français très instructifs ». Même si pour la majorité « énormément de connaissances » (nombreuses occurrences relevées) correspond à ce qu'ils ont gagné à assister assidûment aux cours de français, se dessine l'attrait pour la découverte que peut constituer la littérature. S'il est clair, qu'« initier à la littérature, en tant que champ historique et synchronique structuré par un certain nombre de genres et de références » (J.L Dufays¹⁵⁶) est l'un des objectifs de mon enseignement, « former des lecteurs », selon l'esthétique de la réception apparaît tout aussi essentiel, et complémentaire. « Tout “cet art de faire” du formateur et de l'enseignant consiste plutôt à inventer des séquences didactiques riches et motivantes.¹⁵⁷ »

Les annotations de fin d'année, viennent confirmer que pour un certain nombre, le critère de la proximité, la pratique de la lecture littéraire centrée sur la théorie de la réception réussissent à enclencher chez les élèves une forme d'éveil culturel, à la manière d'une révélation qui se veut tout entière intellectuelle. Il sera en revanche très instructif, pour l'an prochain de s'interroger sur les écueils qu'ont pu mettre en évidence certains récalcitrants.

Venons-en à présent aux extraits des séances en question. Comment se sont agencées les différentes études de textes médiévaux, et quel choix sélectif ai-je opéré ? Quels savoirs ont-elles servi, quelles compétences ont été sollicitées ? Les élèves ont-ils adhéré ? Le résultat est-il probant ?

¹⁵⁶ J.-L. Dufays, « Le patrimoine : un objet à circonscrire, un savoir à transmettre. Vers une improbable synthèse », sous la dir. de Peretti I. et Ferrier, B., *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, collection « ThéoCrit », 2012, tome 5, p. 297-305,

¹⁵⁷ J.-L. Dufays, *ibid.*, p. 302.

**TROISIÈME PARTIE :
EXPÉRIENCES DE LITTÉRATURE MÉDIÉVALE
DANS DEUX CLASSES DE SECONDE**

CHAPITRE I SÉQUENCE SUR LE THÉÂTRE

1. PRÉSENTATION DU PROJET DISCIPLINAIRE ET DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

En entamant ma rentrée en début du second semestre, la première séquence démarra sur le théâtre et l'étude de l'œuvre intégrale *L'illusion comique* de Pierre Corneille, conformément à l'objet d'étude portant sur la tragédie et la comédie au XVII^e siècle. La troisième séance intitulée « Matamore : un virtuose du verbe », permet d'aborder un personnage de comédie et d'envisager la parole comme un artifice, un moyen de se mettre en scène et de faire illusion. Après une étude de sa tirade¹⁵⁸, un extrait de Plaute¹⁵⁹ leur est présenté, puis une représentation iconographique du Capitaine de la commedia dell'arte afin d'établir que ce personnage de Matamore s'intègre à une tradition ancienne, et qu'il constitue *a fortiori* un stéréotype.

1.1 La mise en perspective médiévale

La mise en perspective proposée, dans un second temps, vise à construire une réflexion plus vaste et distanciée sur ce type de parole, utilisée comme artifice. Nous avons d'abord écouté le sketch « La bagarre » de Coluche (1977), en qui les élèves reconnaissent aisément un Matamore contemporain. Je leur présente ensuite un extrait du *Jeu de st Nicolas*, de Jean Bodel, mettant en scène devant une auberge deux crieurs, Connart et Raoulet. Je prends le temps de leur raconter l'histoire de ce drame, et de contextualiser cet extrait que j'avais choisi. Je lis d'abord une partie du texte à haute voix en ancien français, avec intonation et accentuation, cherchant ainsi à les immerger dans l'étrangeté de ce texte, et en faire jaillir un certain attrait, et à activer leur imaginaire de représentation. La découverte de cette langue étrangère est bien sûr l'endroit désigné pour une étude du lexique. Mais cette première rencontre ne sera pas encore l'occasion d'une étude de la langue. Seules quelques remarques sur certaines lexies de la version ancienne sont menées : je leur demande de reconnaître certains mots dont ils pouvaient deviner le sens. Je les interroge par exemple sur la locution à laquelle leur faisait penser le verbe

¹⁵⁸ Corneille, *Illusion comique*, Acte II, scène 1, 1639.

¹⁵⁹ Plaute, *Miles gloriosus*, Acte I, scène 1, (traduction d'Henri Clouard), Garnier, Classiques, 1935.

« embler ». Cette approche, dont nous avons déjà évoqué toute la pertinence sera le sujet d'une autre séance au cours de l'année. Cette rencontre avec cette langue ancienne se veut progressive.

1.2 Interroger les réactions des élèves sur l'altérité historique des personnages

Je lis ensuite l'extrait en français moderne ; deux élèves à haute voix relisent ce dialogue, tenant pour ma part le rôle de l'aubergiste. La compréhension diégétique se fait alors. La vivacité et la présence d'un langage argotique ont sur les élèves l'effet escompté : surprise, interrogation et perplexité. Je profite de leur intérêt pour commencer à leur poser des questions sur la fonction de ces deux personnages que sont le crieur des échevins et du palais, et le crieur de vin. Je leur parle de ces deux vieux métiers, en citant des représentations filmiques que, malheureusement, aucun ne semble connaître (le crieur public dans *Knock* de Marcel Pagnol par exemple), et pour lesquels aucun élève ne possède d'univers de référence. Le langage qu'ils reconnaissent comme familier, provoque chez eux davantage de surprises que ces vieux métiers de crieurs. Comparé au langage du sketch de Coluche, l'étrangeté de ce texte du XIII^{ème} se réduit soudain ainsi à leurs yeux, et le type de propos, dans sa traduction moderne, les rend plus proches du texte, par le phénomène d'actualisation : aucun ne s'attendait à lire en classe un texte aux expressions si peu soutenues. Ces propos ne s'intègrent pas à la vision qu'ils se font de la littérature. J'en profite pour les interroger sur les raisons, selon eux, qui m'ont amenée à lire ce texte en classe avec eux. Ils ne savent d'abord quoi répondre. Nous poursuivons donc l'étude sur les personnages et leur activité liée à la parole. Plusieurs élèves assimilent alors immédiatement le crieur de vin, Raoulet à de la « pub ». Quant au crieur des échevins, un des élèves, judicieusement, le compare aux journaux, ne connaissant pas l'existence des crieurs publics. Je tente de les encourager à établir un rapport entre ces deux crieurs et *L'illusion comique*. Nous devons relire l'extrait avec vie et en y mettant toujours le ton, avec 2 autres élèves. Ils établissent d'abord un lien avec le sketch de Coluche, avant de pouvoir le faire enfin, avec la pièce de Corneille. Mais dès qu'un élève reconnaît en l'un des crieurs un « vantard » qui provoque l'adversaire et défend son territoire, tous conviennent qu'il s'agit de nouveaux fanfarons. La parole utilisée comme bouclier pour attaquer tient aussi lieu de masque : la force du cri, cette parole qui s'exhibe et qui se veut un gage de vérité, peut être aussi illusoire (cas du

cri sur le vin dont la qualité est médiocre, par exemple) comme dans le cas de Matamore. A ma grande surprise, lorsque nous nous attachons à la pertinence des noms des personnages, dans chacune des deux Secondes un élève connaît déjà l'étymologie du mot « connart » : ce qui encourage d'autant plus l'écoute des élèves les moins attentifs. Nous tentons ensuite de cibler les sources du comique, et de reconnaître les types de comique et de les comparer à ceux de la scène de la tirade de Matamore.

La perspective comparative aide donc dans ce travail à la compréhension, et à la distanciation. La reconnaissance des différents types de comique présents dans le passage permet de réactiver des notions encore mal maîtrisées. Quant à l'approche comparative avec un texte classique, au niveau des personnages, elle prouve comment un texte issu du Moyen Âge s'adapte parfaitement à cette étude.

1.3 Le mélange des genres

Puis, je les amène à prendre en considération les genres, en observant les éventuels différents types de texte, notion que nous avons déjà travaillée. Les élèves n'ayant pas eu le réflexe de reconnaître les octosyllabes rimés, j'attire leur attention sur la tirade du crieur du vin, et je leur relis ce passage. Surpris soudain par la proximité d'un langage poétique à côté d'un langage familier, voire argotique, je leur fais remarquer le mélange des registres, à rapprocher de l'esthétique baroque étudiée deux semaines plutôt. Nous relisons le cri du vin, et je tente ensuite de leur faire entendre la langue du vin (par un relevé du lexique) et la tentative d'enivrer l'auditeur par le vin de la langue (effets prosodiques : musicalité par les différents rythmes et sons par assonances et allitérations, et métaphore). Les élèves sont assez stupéfaits par cette corrélation ; l'un d'entre eux demande même : — « Mais il l'a fait exprès, vraiment, Madame ? ». Je leur fais remarquer que la publicité aujourd'hui ne fait pas autre chose que ce cri du vin : sous couvert de slogan, ou d'image se voulant métaphorique et poétique, leur publicité favorite ne cherche qu'à leur faire acheter un produit dont la qualité pouvait également, laisser à désirer. Ils peuvent aisément illustrer mes propos. Nous pouvons ainsi conclure sur la beauté et la particularité esthétique de cet extrait, qui passe d'un registre familier et comique avec l'utilisation d'insultes, à un registre lyrique avec la poésie du cri. Nous évoquons alors la confusion des genres théâtral et poétique dans cette pièce de Bodel du tout début du XIII^{ème}

siècle, au sein de laquelle sacré et profane se mêlent, tout comme des sujets sérieux et triviaux. A la fin, un peu d'histoire littéraire s'intègre à mes propos, en abordant rapidement le ménestrel picard qu'était Jean Bodel, qui rédige ici le premier miracle dramatisé¹⁶⁰ que nous avons à ce jour conservé. Je leur présente des notions qu'ils n'avaient pas l'habitude de manier : le support manuscrit, la transmission aléatoire de la littérature médiévale, et l'importance des jongleurs-ménestrels dans cette transmission écrite d'œuvres appartenant à la culture orale.

Loin des règles classiques de la seconde moitié du xvii^{ème} siècle étudiée en cours, Jean Bodel témoigne de la liberté d'écriture en termes de mélange de registres et de genres qu'il mêle à foison pour rendre vivante et attrayante sa pièce, faite pour être jouée, et en aucun cas lue. Un rapport est établi avec le baroque, repéré dans la pièce de Corneille. La notion de genre peut être maniée, ici, par les élèves dans une perspective respectant les attendus des programmes –les reconnaître par leurs caractéristiques–.

1.4 Le potentiel d'actualisation

La suite de la mise en perspective de la tirade de Matamore, se poursuit avec les représentations des youtubeurs, et le visionnage d'une vidéo de Norman intitulée « Dîners de famille ». La logique progressive de la séance leur apparaît évidente lors du débat ; la motivation à témoigner de leur propre vision du phénomène en évoquant un élément familier permet de donner, à coup sûr, au texte médiéval un ancrage dans leur bibliothèque intérieure.

2. LES POINTS POSITIFS ET LES RÉELS APPORTS AUX ÉLÈVES

L'altérité ici n'entrave ni la bonne compréhension du texte, ni l'apprentissage des notions ici réinvesties, et reconnues dans les textes. L'analyse formelle n'est pas spécifique au texte médiéval, celui-ci étant abordé de la même façon que n'importe quel texte. La première découverte des élèves avec l'ancien français laisse ouvertes les opportunités d'utiliser ce support pour une étude de la langue.

¹⁶⁰ Ces informations ont été le lieu d'une courte présentation en lien avec le projet interdisciplinaire, organisé en collaboration avec le professeur d'histoire, qui organisa la visite commentée de la cathédrale de Bayonne.

2.1 Dépasser les concepts modernes d'auteur et de littérature

En évoquant le jongleur Jean Bodel, et les quelques informations biographiques connues, les élèves peuvent comprendre que la figure de l'écrivain, telle qu'ils ont l'habitude de la rencontrer dans les textes, n'est pas opératoire avec Bodel. Clamant en public leur texte de mémoire, le jongleur ou le ménestrel (dont j'ai pris soin de leur expliquer les activités) peut cependant parfois, comme c'est le cas pour Bodel, avoir écrit son texte. Par ailleurs, le fait qu'il écrive pour le public du plus grand centre urbain de toute l'Europe qu'était Arras au XIII^{ème} siècle, n'implique aucunement, comme aujourd'hui, une formation intellectuelle ou un statut social spécifiques.

Comment puis-je justifier le caractère littéraire et le choix de ce texte à mes élèves ? Si l'on interroge les élèves sur leur définition de la littérature, en adoptant la méthode des mots nuages, il apparaît qu'ils se réfèrent à l'idée d'écrivain, de texte bien écrit, d'auteurs connus, de classiques étudiés à l'école, de genres comme les romans et la poésie. Je leur pose alors, au regard de ces mots au tableau, et de ce qu'ils savent sur Bodel, la question suivante : la littérature du Moyen Âge existe-t-elle ?¹⁶¹, les laissant perplexes. Qu'est-ce que la littérature au Moyen Âge,¹⁶² si l'idée d'écrivain ne veut à cette époque rien dire, si le roman, tel que nous l'entendons n'existe pas encore, et si l'on écrit souvent pour garder juste une trace écrite d'une pratique orale, et que le langage peut relever d'un registre argotique ? La réflexion des élèves aboutit rapidement au caractère historique et à la valeur du témoignage historique : *le Jeu de st Nicolas* de Bodel n'est-il pas important dans l'histoire du théâtre, puisqu'il est le premier miracle dramatisé en langue vulgaire. Cette information les avait d'autant plus marqués que leur visite de la cathédrale de Bayonne avec leur professeur d'histoire servit de cadre contextuel à ma définition d'un miracle et de sa représentation théâtrale. La démarche interdisciplinaire porte ses fruits. Les élèves peuvent pressentir, à l'issue d'une réflexion collective, que la « littérature » médiévale peut être créditée de traits spécifiques. A l'occasion d'une autre étude de texte médiéval viendrait l'occasion d'affiner leur définition.

¹⁶¹ Question posée par M. Zink, et citée par L. Gemenne, *L'appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français*, thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, 1999, p. 177.

¹⁶² Question titre d'un ouvrage de D. Poirion, citée par L. Gemenne, *L'appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français*, *ibid.*, p. 177.

2.2 Spécificité médiévale et « formes littéraires récurrentes »¹⁶³

Ce premier contact avec la littérature médiévale a d'abord le mérite de faire tomber quelques préjugés à son égard : le comique, les langages familier et populaire, et même argotique les aident à dépasser le barrage d'une langue perçue comme très lointaine ou l'opacité d'autres aspects étrangers comme le concept de miracle, de croisade, et de crieur public. D'un autre côté, le cadre de la taverne, représentatif de la tradition goliardique au cœur de notre extrait, topos de la littérature au-delà de la période proprement médiévale, présente ici divers aspects qu'il est intéressant de faire découvrir aux élèves, leur permettant de se confronter aux « formes littéraires récurrentes » selon l'expression de L. Gemenne, (nommés « types » par P. Zumthor). Ainsi, l'ivrogne, appartenant à cette topique, est dès lors compris comme un autre stéréotype, auquel les deux individualités des crieurs s'apparentent. Le monde de la taverne, quant à lui, suscite une autre interrogation, en rapport avec ce qu'il représente. Se situant au cœur de la pièce, il est présenté aux élèves comme « une des clés pour comprendre les desseins de Jean Bodel »¹⁶⁴, et évoquer la symbolique qu'elle contenait. Or, selon L. Gemenne, « c'est bien sur ce fond stéréotypique que doit s'évaluer la subjectivité médiévale » :

Parmi ces formes littéraires, celles qui méritent d'être privilégiées sont sans doute les plus repérables (c'est-à-dire celles qui travaillent le langage par la rhétorique et celles qui traduisent la réalité en images symboliques) et les plus prégnantes dans la mémoire collective, c'est-à-dire les stéréotypies. Paradoxalement donc, ce n'est pas tant la traque d'une subjectivité naissante qui doit fonder la sélection des objets de la lecture littéraire mais bien d'abord ce qui a contribué à fonder la tradition de laquelle a émergé cette subjectivité même et sans laquelle celle-ci ne peut se comprendre ; [et] c'est bien sur ce fond [...] que doit s'évaluer la subjectivité médiévale [...]¹⁶⁵

C'est par l'initiation à ces concepts intégrateurs, à ces codes dont il faut faire prendre conscience aux élèves qu'ils existent, que l'appropriation des textes médiévaux par les élèves peut se faire ; ils apprennent ainsi de fil en aiguille, à activer leur capacité à interpréter et à développer un

¹⁶³ Expression de L. Gemenne, *L'appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français*, *ibid.*

¹⁶⁴ J. Dufournet, Jean Bodel, *Le jeu de saint Nicolas*, traduction de J. Dufournet, Paris, Flammarion, collection « bilingue GF », 2005, Présentation.

¹⁶⁵ L. Gemenne, *L'Appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français*, *op.cit.*, p. 217. Dans les pages suivantes, l'auteur évoque les critères de classification de ces formes, et l'importance de son insertion dans le tissu textuel.

discours métadiscursif. C'est ce qui fait l'une des spécificités de la littérature médiévale, et de ses atouts dans le cadre de son enseignement.

2.3 Expérience esthétique et éducation au goût

Nous abordons ici « la dimension esthétique de la littérature », que d'aucuns définissent comme l'un des intérêts majeurs de l'enseignement-apprentissage de la littérature auprès des adolescents, dans l'enseignement secondaire (S. Marclair. 2007¹⁶⁶). C'est, ce me semble, en effet, une véritable expérience esthétique que de mettre en contact des élèves de Seconde avec ce texte de Jean Bodel, ménestrel du XIII^{ème} siècle. Explicitement mentionnée comme une des compétences recherchées dans les programmes de français de Seconde, la formation d'une conscience esthétique invite naturellement la lecture de la littérature médiévale en classe.

Mais ouvrir un débat argumentatif sur un sujet porteur pour les élèves suffit-il à libérer effectivement la lecture littéraire d'une trop forte médiation scolaire, et permettre aux élèves de faire sienne une lecture, qui ne se veut pas trop formelle, mais qui se laisse guider par leurs réactions et leur jugement de valeur ? « L'expérience esthétique est-elle communicable ? »¹⁶⁷, s'interroge L. Gemenne. Comment le vérifier ? Un sujet de mini dissertation –« la parole ne sert-elle qu'à communiquer ? »– est alors distribué en fin de séquence à mes élèves, dans le cadre d'un exercice de type EAF, qui venait à la fin d'une évaluation formative : je cherche ainsi à tester ce qu'ils ont retenu de cette mise en perspective de la tirade de Matamore, leur capacité à ordonner leurs idées et leur discours, et leurs capacités à utiliser les exemples variés traités en classe. Toutes les copies n'ont pas cité Jean Bodel certes, mais certaines le font, et avec brio. Coluche est cité dans un nombre d'occurrences à peine supérieures ; Plaute n'est cité que deux fois. Figurent en annexes les deux copies les plus remarquables à ce titre : un très bon élève, et un autre moins habitué à avoir la moyenne en français, illustrent la capacité à réutiliser un texte médiéval, lu, vu et discuté en classe comme une référence littéraire appropriée pour illustrer son propos. La compréhension et la réappropriation ont donc été effectives pour ces élèves (voir les pièces de l'annexe II).

¹⁶⁶ S. Marclair, « Sens et compétences : quel enseignement de la littérature ? », sous la dir. J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, collection « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2008, p. 161-171.

¹⁶⁷ L. Gemenne, *L'Appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français*, op. cit., p. 216.

2.4 De l'intérêt de l'altérité linguistique

Dans ce premier contact avec la littérature médiévale, fournir la version en ancien français à côté de celle en français moderne permet de maintenir « l'altérité »¹⁶⁸, l'étrangeté de ce texte afin de « dépasser [...] la tentation de lire le texte comme s'il avait été écrit [aujourd'hui] » disait déjà Paul Zumthor en 1981, afin de « ne pas renier sa propre historicité ». L'attention portée au lexique participe de ce respect de l'historicité. Intriguant les élèves, et éveillant leur curiosité, sans doute par ce que « l'élément de la langue est [celui] qu'ils peuvent le mieux transformer en objet, manipuler »¹⁶⁹ l'observation de l'étymologie du mot « connart » est l'occasion d'offrir une vision de la langue qu'ils n'avaient pas du tout, dans ces deux classes : évolutive et transformative. La découverte des origines et de l'évolution d'un mot les interpellent¹⁷⁰ : ils comprennent que la langue évolue encore aujourd'hui, sous l'effet de leurs propres usages et de celui de tous les locuteurs d'une génération. A l'image du mot « connart », l'évolution historique de l'usage d'une lexie reflète certaines mentalités prégnantes à un moment donné : désignant originellement le sexe de la femme, sur laquelle reposent de nombreux préjugés avilissants de rejet, ce mot a presque logiquement évolué vers le sens de faible, et de sot. Cette idée, tout au long du reste de l'année m'aida beaucoup pour l'étude lexicale dans les textes du XVIII^{ème} siècle, par exemple : le mot « intolérance » fut sujet à un travail autant historique que linguistique¹⁷¹ au cours d'une autre séquence. Se révèlent ainsi les effets bénéfiques de l'intercompréhension¹⁷², qui vise à faciliter la compréhension textuelle, l'enseignement et l'apprentissage de la langue en usant de l'interaction multilingue entre langues voisines (J. Rousseau)¹⁷³. L'ancien français s'intègre parfaitement à cette didactique,

¹⁶⁸ P. Zumthor, « Lire le Moyen Âge », *Le Français aujourd'hui*, n°54, juin 1981, p. 84-90.

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ L'un d'entre eux me demanda en effet : « Mais comment on peut savoir ça ? ». Ce fut l'occasion de faire découvrir aux élèves différentes ressources pour l'étude étymologique : dictionnaires en ligne et papier.

¹⁷¹ Je me suis inspirée en cela du travail proposé par L. Peret Truchot, « Pour une didactique de l'histoire de la littérature. La notion de tolérance au XVIII^{ème} siècle en classe de Première », sous la dir. Peretti I. et Ferrier, B., *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, collection « ThéoCrit », 2012, tome 5, p. 145-157.

¹⁷² Introduite depuis les années 1990 dans le monde de l'enseignement-apprentissage des langues, j'ai découvert l'intercompréhension lors de la VI^{ème} Journée de Réflexion Didactique, en mai 2018, à l'UPPA, dont l'intitulé du sujet d'étude était « Le français au carrefour des disciplines », sous la dir. de Mme Moricheau-Airaud. L'intervention en question animée par Marie Clavé portait sur les « Pratiques d'orthographe comparées en seconde, le français dans le continuum des langues romanes ». Publication non encore disponible.

¹⁷³ J. Rousseau, *Comparaison des langues et intercompréhension*, Sèvres, CIEP, BELC, 1983, Introduction.

dans la mesure où elle se présente comme une langue génétiquement apparente, au même titre que peuvent l'être le latin, le grec et autres langues romanes.

2.5 La pertinence de la conception de lecture littéraire pour les textes médiévaux

A travers les différents positionnements que requiert la lecture littéraire (subjectif, et peu à peu plus distancié) vis-à-vis de l'étrangeté, l'élève acquiert bel et bien le statut de lecteur de littérature médiéval, se différenciant ainsi d'une simple lecture scolaire. Selon la définition d'A. Rouxel, la lecture littéraire permet d'«acquérir des références culturelles, se forger un esprit critique, la capacité de problématiser le monde, les êtres et les choses, et développer une réflexion "méta" sur le fait littéraire »¹⁷⁴. De plus, cette mise en perspective de la scène de Matamore a permis de raccrocher, en quelque sorte, la classe à la pièce de Corneille, d'abord peu appréciée. Cette ouverture du champ de réflexion a permis de poursuivre plus sereinement le cours de la séquence sur *L'illusion comique*.

3. LES PROBLÈMES RENCONTRÉS ET POINTS À AMÉLIORER

3.1 Comprendre et écouter les récalcitrants

Si globalement cette séance a été un succès, il reste toujours des récalcitrants en position de totale indifférence ou de rejet. Certes l'attrait de certains, et leur participation active aident à provoquer l'adhésion d'autres élèves, mais malheureusement une dizaine au moins sont clairement restés muets, et il apparaît douteux qu'ils intègrent cette séquence à leur bibliothèque intérieure. Mais ces élèves qui ne comprennent pas et ne pressentent pas l'opportunité que peut constituer la découverte de textes que j'annonce comme différents, s'empêtrent dans une attitude révélant, au-delà d'une incompetence à saisir le sens du texte,

URL : <<http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/comparaison-des-langues-et-intercomprehension/index.html#21>> (Consulté en 2018)

¹⁷⁴ J.-L. Dufays, « Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international », sous la dir. B. Louichon et A. Rouxel, *Du corpus solaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, collection « Païdea », 2010. p. 18

une tension entre une certaine idée de la culture et l'idée de modernité, comme le rappelle A. Rouxel, qui évoque « une crise de la culture »¹⁷⁵ :

Comme l'a démontré Hanna Arendt, il en résulte que le modernisme comporte un caractère fondamentalement autodestructeur et s'avère incompatible avec l'idée de transmission culturelle : la culture se trouve ainsi « privée des amarres de la tradition et de la boussole du principe d'autorité »¹⁷⁶.

Je dois œuvrer à ce que ces élèves ne se sentent pas exclus d'un savoir qui pourrait être perçu comme à jamais inaccessible, et révélateur de leur incompetence. C'est la raison pour laquelle, il me semble important de ne jamais clore une séance sans solliciter les élèves sur la manière dont ils ont vécu ces heures de cours. J'attache alors une attention spéciale aux propos de ces quelques élèves qui n'ont pas adhéré, afin de deviner comment je pourrai la prochaine fois trouver un texte, un thème plus approprié pour les réintégrer au débat et à l'expérience littéraire. L'usage du sondage, ou d'un questionnaire en fin de séquence me paraît à cet égard tout à fait judicieux. C'est ainsi, que lors de la séquence portant sur la poésie, je choisis d'évoquer la figure du chevalier, dans un extrait de *La Chanson de Roland*, conformément à leur propre sollicitation¹⁷⁷.

3.2 De la bonne présentation des extraits : une autocritique

Apporter à mes classes un exemplaire de l'œuvre intégrale en édition bilingue, à chaque occasion de lecture et d'étude, m'apparaît indispensable à la création d'un lien physique entre l'élève et le livre, à leur familiarisation avec cet univers. De même, j'opte toujours pour une présentation bilingue des textes à étudier, et pour une lecture magistrale des deux versions. Mais je me rends compte, après coup, que je pourrai améliorer le support photocopié fourni. L'extrait de Bodel par exemple ne tient pas compte des remarques judicieuses lues à ce propos¹⁷⁸ : en lisant l'analyse critique que L. Gemenne mène sur les discours d'escorte dans différentes anthologies scolaires, apparaît l'idée selon laquelle une présentation des œuvres et

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 16

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 16

¹⁷⁷ *Supra*, p.82, analyse du questionnaire donné aux élèves.

¹⁷⁸ L. Gemenne, *L'Appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français*, op. cit., p.331-333.

une contextualisation du passage par écrit peuvent s'avérer pertinentes. D'abord, afin de garder trace d'informations relatées en classe ; puis, c'est l'occasion d'offrir une représentation d'enluminures ou de manuscrits à commenter. Ceci pallie l'absence de manuel¹⁷⁹ pour cette catégorie de texte. Offrir en début d'année une succincte frise chronologique de la période n'est également pas inutile. Cette frise chronologique peut faire apparaître trois moments dans la production manuscrite médiévale¹⁸⁰, et est l'occasion de replonger l'élève dans ses souvenirs de collège, si on y intègre certaines œuvres du programme du cycle 3 et 4. Même si le support pour l'étude de la représentation médiévale chez trois poètes romantiques s'est amélioré (séquence suivante), je pense que l'an prochain, je m'attacherai à suivre ces idées. Ne serait-il pas bon également de donner des références de collections de vulgarisation, plus simples à lire et capables de ne pas entraver les invitations de lecture intégrale ? Pourquoi alors, ne pas les intégrer aux listes des ouvrages à choisir pour les lectures cursives durant les vacances, et pour lesquelles ils doivent entretenir leur journal de lecture ?

CHAPITRE II SÉQUENCE SUR LA POÉSIE

1. PRÉSENTATION DU PROJET DISCIPLINAIRE ET DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

La séquence suivante porte sur la poésie romantique. En séance de préambule, afin de m'adapter aux réponses que m'ont faites plusieurs élèves sur leur rapport à la poésie¹⁸¹, j'ai d'abord tenté de les placer en situation d'apprentis poètes. Ils ont pu découvrir les règles des haïkus japonais, poésie du xvii^{ème} siècle –mais dérivés d'un genre médiéval du début du xi^{ème} siècle, le « sôshi », c'est-à-dire « écrits intimes »–. Après avoir identifié lors de leur expérience d'écriture que la poésie est affaire d'émotions à transcrire, d'expression de leurs sentiments et de leurs perceptions des choses, les élèves peuvent entamer plus sereinement, et presque

¹⁷⁹ *Infra*, p. 62.

¹⁸⁰ Ces quatre moments seraient avant 1150, entre 1150 et 1250env., entre 1250env. et 1430., 1430-1500 conformément aux coupures d'Anne Berthelot dans son *Histoire de la littérature française du Moyen Âge*, Presses Universitaires de Rennes, Histoire de la littérature française, 2006, et des remarques de P. Zumthor dans son introduction, dans *La lettre et la Voix. De la littérature médiévale*, Paris, Seuil, 1987, p. 26.

¹⁸¹ Dans l'une de mes classe, plusieurs élèves ont validé la réponse faite par l'un d'entre eux « On comprend jamais rien de toute façon », à la question « Lisez-vous de la poésie ? Comment définiriez-vous la poésie ? ». Dans l'autre seconde, aux deux mêmes questions, j'ai obtenu pour réponses « Ce sont des rimes », et « c'est beau ».

logiquement la découverte de la poésie romantique, des registres lyrique, élégiaque et pathétique. Tenter d'expliquer ce qu'est la poésie et l'esprit romantique dans la France de la première moitié du XIX^e siècle n'est pas aisé, mais en connaître « les grands traits » constitue bien l'un des objectifs clairement énoncés par les programmes¹⁸². L'étude et la lecture de grands poètes aussi bien lus et analysés soient-ils, ne peuvent suffire à donner aux élèves la perspective historique et culturelle dans laquelle s'inscrit cet état d'esprit. J'ai donc créé une séance supplémentaire s'incluant dans une séquence intitulée « Que veut dire être romantique en France vers 1830 ? ».

1.1 La mise en perspective médiévale

Ne souhaitant pas les laisser sur une définition de l'esprit romantique limitée à des postures poétiques somme toute conventionnelles, comme l'expression de ses états d'âme, la contemplation de la nature comme reflet de soi, ou une plainte lyrique tournée vers l'ailleurs, le passé ou le rêve, une étude de corpus visant à approfondir leurs connaissances leur est proposée. Le corpus en question inclut un passage de *La Chanson de Roland*, un extrait « d'Aymerillot » de *La Légende des siècles* de Victor Hugo, deux strophes du célèbre poème « Le Cor » d'Alfred de Vigny, ainsi que quelques lignes de *Gaspard de la nuit* d'Aloysius Bertrand (Corpus en annexe III). Deux images accompagnent les textes : le tableau de *Charlemagne traversant les alpes* de Paul Delaroche (1847, Versailles) et celui de *Bonaparte franchissant le Grand-Saint-Bernard* de Jacques-Louis David (1801, Château de Malmaison). Ces poèmes et œuvres artistiques permettent de réviser la méthodologie de la question de corpus de l'EAF, tout en leur faisant découvrir d'autres caractéristiques essentielles de ceux qu'on appelait alors « modernes », les écrivains romantiques français. L'intitulé de la question de corpus est : « quelles qualités ces auteurs attribuent-ils à leur personnage principal ? En quoi selon vous, cela pourrait-il être révélateur et caractéristique de l'attitude romantique de ces poètes ? ». Mon objectif est d'arriver à une nouvelle définition du romantisme français.

¹⁸² B.O 2010, Objet d'étude n°3, quatrième objectif.

1.2 Les figures héroïques de Roland et de Charlemagne dans l'épopée

Tous les textes sont d'abord lus. La plupart ne sachant pas qui est Roland, bien que Roncevaux et le Pas de Roland à Itxasu soient à quelques kilomètres de Bayonne, je projette une vidéo qui présente ce personnage, raconte ses exploits chevaleresques, agrémentée de plusieurs enluminures de célèbres manuscrits¹⁸³. Lorsqu'ils perçoivent l'importance du personnage, la grandeur de son courage, et le symbole que peut représenter le son du cor, nous tentons de comprendre comment l'héroïsme et le registre épique se présentent dans ces deux laisses de *La Chanson de Roland*. Mon but affirmé est qu'ils comprennent comment « le genre de l'épopée [...] sert à véhiculer un idéalisme plus ou moins national et à le fixer dans la mémoire historique collective »¹⁸⁴. Je ne souhaite aucunement leur imposer un discours trop académique et scolaire en présentant *La Chanson de Roland*, de prime abord, comme le premier « des poèmes épiques français, ou encore l'œuvre la plus connue du Moyen Âge, la plus belle des épopées nationales... »¹⁸⁵, bref, comme un chef d'œuvre incontestable. Je souhaite avec eux, et à leur niveau pouvoir le leur faire sentir, qu'ils puissent le déduire de l'influence exercée par cette œuvre. Les élèves se souviendront, dans le meilleur des cas, qu'elle est « le témoignage le plus achevé du genre épique médiéval »¹⁸⁶ au sein duquel le lien entre mythe et épopée est affirmé.

Nous menons ensemble les premières interprétations du passage de *La Chanson de Roland*, centré sur la figure de Charlemagne. Je les invite à souligner chaque notion importante relative à ce personnage, et à annoter dans la marge de leur texte l'interprétation immédiate qu'ils peuvent en faire. La figure du héros, à laquelle ils doivent arriver ne leur pose aucun problème spécifique, cette notion appartenant à leur univers de référence. Par binômes, je les laisse poursuivre sur Victor Hugo, et Alfred de Vigny durant 35 bonnes minutes. Mais auparavant, afin de les aider dans l'interprétation comparée de textes d'époques si éloignées, je leur fais observer les deux reproductions de tableau de Paul Delaroche et de Louis David, en les sollicitant sur le rapport à établir entre ces deux tableaux et le texte médiéval.

¹⁸³ Exposition BNF, URL : http://expositions.bnf.fr/carolingiens/grand/fr_860_003.htm (Consulté en juin 2018)

¹⁸⁴ I. Short, *La chanson de Roland*, traduction de Ian Short, Paris, Le livre de poche, collection « Lettres gothiques », 1990, Introduction.

¹⁸⁵ *Ibid.*, Introduction.

¹⁸⁶ I. Short, *La chanson de Roland, op.cit.*, Introduction.

Un bilan de leurs interprétations est ensuite établi, en utilisant un tableau. Voici ce à quoi nous sommes arrivés en classe entière, sachant qu'à chaque idée doit correspondre, dans le texte un ou plusieurs mots soulignés, qu'ils allaient devoir citer lors de la composition de la réponse à la question de corpus :

<i>La Chanson de Roland</i>	<i>La légende des siècles</i>	<i>Le Cor</i>	<i>Gaspard de la nuit</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Majestueux Charlemagne -Conquérant, héroïque, courageux - Modèle de chevalier -Empereur chrétien -Épée magique : relique à caractère divin. -Caractère légendaire <p>>Registre épique et merveilleux</p> <p>>Reproduction fidèle dans le tableau de Paul Delaroche : Charlemagne modèle du guerrier conquérant, et aux accessoires légendaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Puissance titanesque -Supériorité guerrière de Charlemagne -Idéalisation de ce héros -Comparaison avec Bonaparte -Respect pour les morts (tristesse) -Colère et désir de vengeance >Registre épique, lyrique élégiaque et merveilleux, > Le tableau de David fait le parallèle entre Napoléon et Charlemagne (mention sur le rocher de « MAGNUS CARLUS » tel un modèle, un idéal à suivre) => participe à la propagande pro bonapartiste, le révélant comme un héros, cavalier/chevalier vaillant et vainqueur. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tristesse -Croyance en l'immortalité des âmes -Regret et nostalgie du passé : le moyen Age -Héros Roland (mort pour l'honneur) -Sentiment de déception et de désenchantement de l'auteur. > Registre lyrique, pathétique, merveilleux 	<ul style="list-style-type: none"> -Caractères terrifiants de la gargouille -Cathédrale : goût pour le Moyen Age -Peur <p>>Registre fantastique</p>

Le plan finalement retenu par la classe, pour la réponse à la question de corpus, revient à traiter dans un premier temps des qualités des personnages de Charlemagne, de Roland, et de la gargouille, puis dans un second temps d'aborder les sentiments que les auteurs veulent faire passer dans leur texte (vénération dans l'épopée anonyme, désir de vengeance et aspiration à un

nouvel héros chez Hugo, désenchantement et déception désespérée chez Vigny, et la peur chez Bertrand). Les élèves tentent alors, à l'oral, de répondre méthodologiquement à la question de corpus, en comparant les textes et en suivant le plan choisi. En annexe IV, figure le résultat de ces 45mn d'échanges oraux. Ce compte rendu relève d'un travail de mémoire de ma part, ayant oublié d'enclencher mon enregistreur vocal.

1.3. De « la fabrique du Moyen Âge » par les romantiques

A partir de ce tableau, une réflexion plus poussée est ensuite menée en classe, sur des attitudes communes aux trois poètes romantiques du corpus. Le texte médiéval joue le rôle de pierre de touche de tout l'édifice interprétatif, et de référent textuel. S'établit le constat d'une contagion, dans deux des poèmes, de l'idéal chevaleresque contenu dans l'épopée médiévale : comme si le héros, *a fortiori* au charisme royal et impérial, était appelé à renaître de ses cendres dans la poésie romantique. La distance historique ne freine ici en rien la création poétique romantique : la lecture voulue passionnante d'une chanson de geste suffit à déclencher l'imagination créatrice dans l'acte d'écriture des poètes du XIX^{ème} siècle. L'importance de ce temps épique des héros, facilement rattaché au temps historique (la bataille de Roncevaux est dans tous les manuels d'histoire) se révèle pour deux des poètes et pour Napoléon, comme vecteur de nombreux sentiments et émotions personnelles. La mention de *Carlus Magnus* sur le rocher au pied du cheval de Napoléon, cherche à établir une lignée entre lui et la légende médiévale, tout à son profit, empereur qu'il deviendra lui-même, peu de temps après la réalisation de ce tableau. Il s'agit donc ici de l'aspiration à devenir un autre Charlemagne (la notion d'identification est alors évoquée, et comparée à celle qui touche les élèves dans leurs propres lectures). Pour Hugo, le genre de l'épopée devient un nouveau genre poétique dans lequel il se lance en tant que poète (puisqu'il est longtemps absent de l'histoire littéraire) : ce sera la dernière grande épopée de l'histoire littéraire française. Cela est prétexte, comme souvent dans sa poésie, à émettre ses avis politiques engagés contre le régime en place : Charlemagne devient l'anti-Napoléon III. Vigny, enfin, est dans une posture de désenchantement, axée sur la tristesse, une douleur intérieure et contenue. Certains élèves réussissent à rapprocher cette intériorité des sentiments à la solitude et à la mélancolie typique des héros romantiques, analysée en début de séquence. Avec Vigny, Roland devient un héros romantique. A. Bertrand témoigne quant à lui,

d'une imagination d'un autre ordre : c'est le décor médiéval gothique, et non pas les héros épiques, qui suscite son intérêt. Les élèves reconnaissent leur propre goût pour ce décorum que les différentes manifestations du médiévalisme contemporain leur ont rendu familier.

L'approche intertextuelle à laquelle donne lieu cette séance, leur fait prendre conscience combien l'épopée de Roland réussit à toucher l'âme des poètes romantiques, au même titre que la leur. Ils comprennent comment le Moyen Âge a pu et peut influencer d'autres époques, comment cette influence passe aussi par le texte et les émotions suscitées par la lecture, autant que par des personnages légendaires, voulus historiques et devenus, de véritables modèles politiques. Le récit extraordinaire (par la présence du registre merveilleux) de l'épopée médiévale, ses actions épiques et héroïques sont réinvestis avec intelligence et originalité par la nostalgie romantique : ce sont leur déception politique, leur désamour de leur époque qui les font se tourner vers un idéal qu'ils placent naturellement dans le passé médiéval, qu'ils découvrent à cette époque, grâce à la première édition en 1837 de *La Chanson de Roland* par exemple. Le Moyen Âge devient une sorte d'âge d'or dans l'imagination romantique, ce sans se référer à aucune étude proprement historique : la légende tient lieu d'histoire, et la figure de Charlemagne ou de Roland qu'ils entretiennent, sont celles de la légende du texte médiéval. Ainsi, Napoléon tente-t-il de construire son propre mythe, en se positionnant l'héritier du grand Charlemagne légendaire, et merveilleux. Un respect presque sacré est entretenu à l'égard de ces héros épiques. Ces poètes réinventent et déconstruisent donc l'histoire, en y mélangeant un imaginaire véhiculé et entretenu par *La Chanson de Roland*. Ils « fabriquent » une représentation du Moyen Âge, qui n'est pas conforme à l'Histoire. Ces représentations et ces images qu'ils participent à créer et à intégrer à leur monde contemporain en tant que modèles, vont alors par la diffusion de leur poésie alimenter l'imaginaire de leurs lecteurs, jusqu'à nous. L'idéalisation sociale de ce Moyen Âge qu'ils imaginent, accompagnent alors leur aspiration ou leur défense de la liberté contre l'arbitraire de la politique de Napoléon III (I. Durand-Le Guern¹⁸⁷). A l'issue de ces constats, j'espérai que les élèves allaient pouvoir entretenir le même genre d'analyses critiques à l'égard des différentes productions visuelles, audio-visuelles auxquelles ils consacraient leur

¹⁸⁷ I. DURAND-LE GUERN, *Le Moyen Age des Romantiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001, p. 153-164 et p. 272 et p. 289.

temps libre. Une nouvelle activité interviendra afin de leur démontrer combien ces dernières véhiculent effectivement de nombreuses idées communes à ce Moyen Âge romantique.

Au tableau, sont inscrites, en guise de bilan, toutes les idées auxquelles la classe conclut de ce débat interprétatif à propos de l'identité romantique :

1) Ce qui fut constaté par la lecture comparative, et l'approche intertextuelle des textes :

- Goût pour la période du Moyen Age : les valeurs chevaleresques, la force idéale de Charlemagne, le courage de Roland, le décor gothique d'une cathédrale.
- Fascination pour le passé médiéval marqué par le regret et la nostalgie (registre élégiaque) : ils semblent vouloir rétablir une continuité entre le Moyen Âge et leur époque (Tableau de Louis David avec la mention de Charlemagne...).

(Idées qui se posent en opposition aux philosophes des Lumières, qui croyaient au progrès et qui étaient tournés davantage vers le changement et l'avenir. Pour eux, le Moyen Age était un âge sombre).

- Goût pour le merveilleux (marques des registres du merveilleux dans les textes) et le caractère légendaire (l'épée Joyeuse, le cri de guerre Montjoie, la barbe fleurie) et le fantastique.
- Goût pour le politique : recherche dans le passé médiéval d'un idéal héroïque politique commun (Charlemagne et Roland chez Hugo et Vigny) par opposition au présent politique déçu (Restauration et Napoléon III). Bonaparte (*l'aigle* chez Hugo) demeure la référence contemporaine idéale.

2) Conclusion sur l'identité romantique :

- ⇒ Ces poètes romantiques sont à la recherche d'une nouvelle identité littéraire (ex : prose de A. Bertrand, renouer avec l'épopée, un genre longtemps oublié pour Hugo).
- ⇒ Ils sont à la recherche d'un renouveau politique qu'incarne la figure du héros (mythe fondateur), modèle que l'on admire. Volonté de renouvellement.
- ⇒ Ils partagent l'idée que par leurs armes (la littérature, ici la poésie) ces auteurs pensent pouvoir changer le monde, la vie, crier leurs aspirations sur le présent.

Les élèves disposent désormais d'une vision plus fine et pertinente de l'identité romantique française. Ceci pourrait servir de parfaite introduction à une séquence sur le héros romantique, au théâtre. Les analyses menées sur l'inspiration médiévale dans la production littéraire

romantique allaient pouvoir s'appliquer à des productions médiatiques contemporaines diverses. C'est là aussi, l'un des grands enjeux de cette étude textuelle¹⁸⁸.

2. LES POINTS POSITIFS ET LES RÉELS APPORTS AUX ÉLÈVES

2.1 Nouveaux aspects de l'altérité des textes médiévaux

2.1.1 A propos de l'auteur de *La Chanson de Roland*, du titre et de sa lecture

Lors de la présentation liminaire de Roland, il est rappelé que Charlemagne appartient à l'époque carolingienne (VIII siècle¹⁸⁹), tandis que le texte de *La Chanson de Roland* date des environs de 1086¹⁹⁰, et correspond à la version trouvée sur un manuscrit dit « d'Oxford ». Des notions nouvelles sont abordées, qui les ayant surpris, les ont intéressés à en croire leur grand entrain à m'interroger à ce sujet : l'auteur de cette histoire n'est pas identifié. Cet anonymat en soit n'est pas très important et n'empêche pas de lire l'œuvre. De la même manière, celui qui a écrit sur le manuscrit, le copiste, inconnu lui aussi, s'applique à transcrire à l'écrit une histoire ayant traversé les siècles, grâce souvent à une longue tradition orale, parfois grâce à la transmission d'autres nombreux manuscrits antérieurs. De ces aléas divers subsiste un récit, dont il existe plusieurs variantes dans plusieurs manuscrits, et qui ne sont que de multiples interprétations d'une histoire dont nous ne connaissons jamais l'archétype original. L'important ne réside d'ailleurs pas dans la connaissance d'une version qui serait la première apparue, mais bel et bien dans le fait qu'à une époque où la majorité des laïcs ne savait pas lire, « la voix [était] (selon l'expression de Paul Zumthor) le seul *mass medium* alors existant »¹⁹¹.

De cette oralité, les élèves peuvent aujourd'hui constater les effets dans le texte (hors des laisses du corpus : lecture magistrale des laisses 9 et 13) : des répétitions, certaines transitions entre des événements reprenant des éléments déjà évoqués..., autant de procédés visant à aider la mémoire de celui qui dit et raconte, autant que pour s'adapter à celui qui écoute, et dont l'attention a besoin aussi de repères. J'insiste grandement, auprès d'eux sur l'idée imagée de jongleurs colportant de château en château et de foire en foire moult histoires qui ne devenaient des textes, que sous la plume de laïcs, parfois des clercs au gré de nécessités ou de motivations

¹⁸⁸ *Infra*, p. 110.

¹⁸⁹ Je tente d'éveiller leurs souvenirs, en citant la date du sacre de Charlemagne.

¹⁹⁰ I. Short, *La chanson de Roland*, *op. cit.*, Introduction.

¹⁹¹ P. Zumthor, *La lettre et la voix*, *op. cit.*, dernière page de l'ouvrage.

diverses. La forme mouvante des œuvres est à retenir comme une constante de la culture médiévale, sans aucun rapport avec les règles « qui président actuellement à notre lecture solitaire et silencieuse du texte imprimé »¹⁹². Par voie de conséquence, il est alors convenu que plusieurs personnes peuvent avoir collaboré à l'écriture de tous ces textes.

Le manuscrit dit « d'Oxford », le plus ancien des neufs manuscrits parvenus jusqu'à nous, ne présente, par ailleurs, aucun titre (I. Short). L'expression du titre actuel relève d'un choix et d'une habitude éditoriale, à mettre en rapport avec le nom donné aux poèmes épiques, « les chansons de geste »¹⁹³. C'est aussi une différence de taille, avec l'idée communément admise de la littérature auctoriale. Les élèves peuvent également prendre conscience que parmi les principes et règles éditoriales de notre siècle, le travail même de traduction engendre parfois des modifications d'un autre ordre : la correction de certaines « incuries des copistes [...], irrégularités graphiques dans la prosodie » par exemple, « dans le but de rendre le texte plus lisible et plus accessible aux lecteurs non spécialistes »¹⁹⁴.

Toutes ces informations et cette complexité peuvent apparaître aux élèves comme autant d'énigmes à résoudre et être source de fascination, attirés qu'ils sont habituellement, à leurs âges, par les mystères. Il n'est pas exclu, que l'évocation de cette altérité éveille des vocations. Ce fut mon cas. Cette découverte de l'altérité médiévale, s'affirmant comme une ouverture sur le monde et celui en particulier de la recherche, ne trouve-t-elle pas naturellement sa place en classe de Seconde, à l'heure où l'on nous encourage à informer le plus possible les élèves sur les orientations possibles, à les soutenir dans la découverte de parcours étudiants, et à consacrer des heures d'AP à la recherche des orientations ?

2.1.2 Littérature entre Histoire et Légende

L'étude de ce corpus porte sur l'étude des personnages. Or, comme l'affirme I. Short, « c'est peut-être à propos des personnages que le lecteur moderne aura le plus de difficulté à se faire aux habitudes et aux procédés du texte épique médiéval. La notion même de personnage doit être remise en question : mieux vaudrait parler de figures types ». L'idéalisation

¹⁹² I. Short, *La chanson de Roland*, op. cit. p. 14.

¹⁹³ « Chansons d'exploits héroïques situés dans un passé lignager » selon Ian Short.

¹⁹⁴ I. Short, *La chanson de Roland*, Introduction, op. cit.

littéraire, au centre de cette question de corpus, donne accès aux élèves au second degré de lecture, leur permet d'envisager le questionnement du rapport de la littérature à la réalité.

La question du rapport entre Histoire et Légende en ce qui concerne Roland illustre à merveille ce point. En leur montrant une photo du pas de Roland à Ixasu, je leur apprends que des libertés ont été prises avec l'histoire, en particulier « en donnant à Roland une importance qu'il n'a jamais eue »¹⁹⁵, puisque selon des sources anciennes, Roland est le moins considérable des trois morts illustres de la bataille, et le seul dont nous ne savons rien, sans compter la substitution des Basques par les Sarrasins. Pourquoi mêler personnages historiques et récits légendaires ? Ne s'agit-il que d'Histoire déformée ? C'est ainsi que le terme de littérature s'enrichit dans l'esprit des élèves de l'acceptation de narration poétique, en dépit d'éléments attestés et indubitablement réels (bataille de Roncevaux, Charlemagne). Ils peuvent ainsi après Jean Bodel, élargir encore un peu leur définition de la littérature, et apprendre à enrichir la manière de questionner un texte : la littérature comme un phénomène d'abord à observer ou, mieux, comme un monde foncièrement autre, où il peut être déroutant autant que fascinant de plonger.

2.2. Le Moyen Âge des romantiques : un héritage

Afin de leur faire plaisir, la fin de semaine s'est terminée par le visionnage de quatre passages de la série *Game of thrones*. Série américaine au succès planétaire, elle témoigne du phénomène de la sériophilie au XXI^{ème} siècle, sujet que je souhaitais aborder avec mes élèves¹⁹⁶. Créée par D. Benioff et D. B. Weiss, elle est une adaptation des romans de G. R. R. Martin publiés en 1996, et s'inspire d'événements, lieux et personnages médiévaux. Les programmes de Seconde accordent une large place au décryptage et à l'analyse d'images quelles qu'elles soient, et encouragent donc à former à côté des lecteurs, des spectateurs avertis. Les deux ont effectivement en commun de faire intervenir une lecture subjective des œuvres « [qui puise dans

¹⁹⁵ I. Short, *La chanson de Roland, op. cit.*, p. 8.

¹⁹⁶ La semaine qui précédait, nous avons mené une séance en salle informatique, sur le décryptage des images et la reconnaissance des fake news en particulier. La place des images, des vidéos et des séries dans leur quotidien, le phénomène de la sériophilie furent évoqués et débattus en fin de séance. Nous avons pu conclure que la sériophilie au XXI^{ème} siècle était comparable à la littérature au XIX^{ème} siècle : même engouement, même affluence de production.

la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de l'élève »¹⁹⁷. Cette activité vise donc à interpréter avec eux « quelques codes narratifs [...] filmiques, et [à] les initier à un mode de *spectature*¹⁹⁸ pertinent ». Cette série qui leur est à tous familière, où merveilleux et fantastique se croisent permet un questionnement sur les référents culturels et littéraires de ces œuvres. De même, la vérification de l'absence définitive de confusion entre le fantastique et le merveilleux est un autre des objectifs. Le poème d'A. Bertrand avait été choisi dans le but d'aborder la naissance du registre fantastique, et les effets de celui-ci¹⁹⁹. Lors du visionnage des extraits de la série, la confrontation aux scènes merveilleuses et fantastiques révèle que les élèves restent encore cantonnés à leur lecture subjective, sans jamais accéder à l'approche anthologique ou à la lecture analytique. Or, devant l'importance des différentes manifestations du médiévalisme à notre époque, dans les différents médias, il apparaît nécessaire de donner aux élèves des outils pour que leur réception soit plus critique, et qu'ils ne soient pas amenés à cultiver l'imprécision ou l'anachronisme sur une période aussi influente sur notre imaginaire collectif. Ici, l'enseignement des lettres et de la culture médiévales répond à une nécessité toute spécifique à notre société du XXI^{ème} siècle. La SLLMO l'a affirmé haut et fort, lors de sa dernière journée d'étude :

Plus que toute autre période de l'Histoire européenne, le Moyen Âge et sa culture apparaissent sans ambiguïté comme une matrice propre à mettre en fiction et en scène le contemporain et notre modernité, nos problématiques socio-politiques, économiques, culturelles les plus brûlantes. L'analyse et la compréhension des enjeux de cet investissement sociétal du médiéval par le contemporain nécessite des connaissances *a minima* que l'école se doit de fournir à ses élèves.²⁰⁰

¹⁹⁷ N. Lacelle et G. Langlade, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », sous la dir. J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2008, p. 55.

¹⁹⁸ Le terme *spectature* est utilisé par Martin Lefèvre (1997) pour désigner l'acte de lecture du film comme étant constitué d'un ensemble de processus –perceptif, cognitif, argumentatif, affectif et symbolique– qui règlent l'interaction entre un spectateur et un film et assurent la construction de l'objet filmique en tant que texte. Cité par N. Lacelle et G. Langlade, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », *ibid*, p. 55.

¹⁹⁹ Registre fantastique : un élément surnaturel surgit sans que l'on puisse expliquer son surgissement. Cette absence d'explication de ce phénomène fait surgir un sentiment de peur, d'angoisse.

Registre merveilleux : un élément surnaturel surgit, mais sans chercher à l'expliquer, il est perçu comme un phénomène auquel on croit, tous croient comme faisant partie intégrante du quotidien.

(Définitions rédigées à partir de celles établies par Todorov)

²⁰⁰ V. Dominguez et S. Douchet (sous la dir.), « Enseigner la langue et la littérature du Moyen Âge en France aujourd'hui Histoire, expériences, perspectives », *Perspectives médiévales* [En ligne], n° 39, 2018, Introduction. URL :< <https://journals.openedition.org/peme/13779>> (Consulté en 2018)

Le travail dans un premier temps est un exercice d'application ayant pour objectif de leur faire reconnaître le registre dont il s'agissait (merveilleux ou fantastique). Puis, à la fin du visionnage des capsules vidéo, le débat s'ouvre. Le Moyen Age tel que les élèves le perçoivent dans cette série, ou dans *Harry Potter*, ou à travers leurs jeux vidéo, leur apparaît-il un monde à leur portée, voir un monde où ils aimeraient vivre ? Tous trouvent matière à répondre. Force est de reconnaître que sans ces éléments merveilleux ou fantastiques, leurs médias perdent en intrigue et mystère : un rapport est dès lors établi avec l'image du Moyen Age telle qu'elle a été véhiculée par les poètes romantiques. La puissance évocatoire très forte de la salle de repas de Poudlard dans *Harry Potter* en témoigne également : d'inspiration gothique, elle y est liée au registre merveilleux. Ainsi, sommes-nous tous des enfants des romantiques du XIX^{ème} siècle, dans notre goût et notre consommation de ce Moyen Age qui nous paraît si proche. Les élèves doivent réfléchir sur cet héritage. En « tentant de privilégier les connexions entre le monde du lecteur et le monde de ces œuvres variées, entre la vie du spectateur et celle des personnages [merveilleux et fantastiques], [...] les textes du corpus ont cessé d'être les supports distants d'objets d'étude pour devenir des lieux d'interrogation sur soi et le monde »²⁰¹.

Revenant sur la place du registre merveilleux dans la série *Game of thrones*, nous reconnaissons, ensuite, ensemble qu'il prend de plus en plus d'importance au fur et à mesure des saisons. Quelle pouvait être la raison de cet attrait à l'égard du merveilleux ? L'une des fonctions du merveilleux au Moyen Age est de compenser la banalité du quotidien à côté d'être un élément d'intégration religieuse²⁰². Trois élèves sont restés à la fin du cours pour en discuter, et m'interroger.

2.3. La place de l'imagination, comme « fonction primordiale »²⁰³

Mon second objectif, au cours de cette activité, est de leur montrer comment ces éléments merveilleux peuvent être interprétés plus précisément et perçus sous un autre angle.

²⁰¹ A. Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection « Didact français », 1996, p. 62.

²⁰² J. Le Goff, *L'imaginaire médiéval*, op. cit., p. 36.

²⁰³ A. Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, *ibid.* p. 51.

Un relevé²⁰⁴ du merveilleux des extraits visionnés est établi: les animaux naturels (le loup blanc de la série) et leur utilisation politique (étendard d'une lignée royale), les animaux imaginaires (le dragon), la métamorphose (le roi de la nuit et les spectres), les lieux (la forêt). Tous sont des emprunts cohérents à l'imaginaire médiéval reconnaissables dans la littérature médiévale (forêt de Brocéliande dans le cycle arthurien, loup-garou, dragon, etc.).

Ces animaux et éléments merveilleux renvoient aux théories de l'imaginaire²⁰⁵. Comme l'a démontré J. Le Goff, « l'imaginaire fait partie du champ de la représentation, [elle-même] liée au processus d'abstraction²⁰⁶ ». Ce grand historien l'a affirmé haut et fort : les œuvres littéraires et artistiques sont les documents privilégiés de l'historien de l'imaginaire. Or, si cette lecture du surnaturel demeure « intime et subjective, [elle présente le risque d'enfermer] chaque sujet dans le solipsisme si l'œuvre ne renv[oi]e pas en dernier lieu de rencontre à un fonds anthropologique commun, ou au moins à un possible lieu de rencontre »²⁰⁷. Ainsi en abordant avec les élèves le motif de la forêt (présent dans la séance sur la chanson de Roland avec la forêt de Roncevaux, puis dans l'un des tableaux du corpus, enfin dans le poème de Vigny, et présente avec l'arbre magique et les enfants de la forêt dans *Game of thrones*), nous pouvons toucher au concept de symbole, en prenant conscience de « [sa] charge mémorielle ». Celle-ci « explique pourquoi le choix de certains éléments lexicaux ou iconiques [d'un texte ou d'un film] n'obéit pas seulement à une logique narrative ou à des effets de réel, mais à une logique imaginaire profonde²⁰⁸ ». Ainsi, la forêt n'est-elle pas un simple décor, ni chez Vigny, ni dans l'épopée anonyme du xi^{ème} siècle, ni dans *Game of thrones*. Elle est chargée de « sa dimension archétypale », dans un dualisme fondamental entre culture/nature, territoire cultivé/territoire sauvage, lieu de sociabilité/solitude-lieu de la quête spirituelle de l'érémisme occidental²⁰⁹. Rappelons que la

²⁰⁴ La sélection des extraits a été fait en respectant l'inventaire du merveilleux médiéval élaboré par J. Le Goff dans *L'Imaginaire médiéval*, Paris, Gallimard, collection « Bibliothèque des Histoires », 1985, p. 28-35.

²⁰⁵ Ces théories sont au centre de l'article de J.-C. Chabanne, « Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature », J.-L. Dufays (sous la dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, collection « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2008.

²⁰⁶ Le Goff J., *L'imaginaire médiéval*, *op. cit.*, Préface.

²⁰⁷ J.-C. Chabanne, « Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature », *op. cit.*, p. 71.

²⁰⁸ J.-C. Chabanne, « Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature », *op. cit.*, p. 71.

²⁰⁹ J. Le Goff parle de « désert-forêt » dans *L'imaginaire médiéval*, *op. cit.*, p. 69 : « Le sens symbolique profond de la forêt s'exprima dans la production de l'imaginaire, comme en témoignent quelques-uns des plus grands créateurs de la littérature en ancien français : le *Tristan* de Béroul, les romans de Chrétien de Troyes, en particulier *Yvain* et

psychanalyse freudienne et jungienne en fait le symbole de l'inconscient. Après cette approche de la forêt, la figure du dragon est à son tour abordée.

Ces théories de l'imaginaire apportent quelques lumières sur ce qui est en jeu dans le travail interprétatif de ce corpus et des vidéos de cette série.

Les théories de l'imaginaire, sur le plan épistémologique, sont des théories sémantiques et, [...] permettent de comprendre le double rôle *médiateur* et *instituant* de [...] ce que nous appelons la culture au sens de répertoires d'œuvres et d'expériences avec les œuvres²¹⁰.

Ce merveilleux repéré dans nos textes du XII^{ème} siècle, mais également dans la littérature romantique du XIX^{ème}, dans les fictions cinématographiques et sérielles, jeux vidéo et autres manifestations culturelles du XXI^{ème} siècle, il apparaît important de les décrypter avec les élèves, sous un angle trop inconnu. Aborder l'imaginaire sous un angle anthropologique, c'est permettre d'aider les élèves à comprendre la notion de mythe, qu'il est difficile de leur faire concevoir ; c'est aussi leur permettre d'appréhender la notion de représentation, de comprendre que l'idée que se fait chacun d'une cathédrale²¹¹ n'est peut-être pas la même selon ses connaissances et l'ampleur de son univers de référence²¹². Dans un texte la représentation d'un personnage ou d'un événement pourra être différent pour chacun, selon la culture à laquelle il appartient et à laquelle appartient l'auteur. Ainsi touchent-ils du doigt l'importance non pas seulement du contexte historique pour interpréter un texte, mais celui des mentalités à une époque donnée pour mieux appréhender le sens d'un texte.

2.5 Petit bilan de cette activité

Tous les garçons ont manifesté lors de ces cours, une grande joie et fierté à évoquer leur jeux vidéo en cours de français, et à pouvoir citer et raconter les éléments merveilleux afférents. Les filles ne sont pas restées en reste, et certaines ont même regretté que le cours doive parfois « spoiler » la série *Game of thrones*. Bref, leur subjectivité en tant que spectateurs et utilisateurs

Perceval et Aucassin et Nicolette. A quoi j'ajouterai un témoignage occitan, celui du troubadour Bernard Marti. La forêt-désert n'était pas absente des chansons de gestes. »

²¹⁰ J.-C. Chabanne, « Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature », *op. cit.*, p. 72.

²¹¹ J. le Goff : « la représentation d'une cathédrale, c'est l'idée de cathédrale. », *L'imaginaire médiéval*, *op. cit.*, Préface.

²¹² Je choisis cet exemple cité par Le Goff, car leur professeur d'histoire les amena en visite à la cathédrale de Bayonne, où ils ont ainsi pu observer les gargouilles et comprendre la nature d'une relique. Leur imaginaire médiéval a ainsi bénéficié de réels repères, et leurs représentations ont pu se concrétiser.

de médias a été fortement interpellée et cela a eu pour conséquence de décupler leur motivation à assister aux cours (alors qu'en général, leur présence en fin d'année est mise à mal pour la plupart des collègues). A travers ces représentations variées de l'imaginaire médiéval, ces séances ont bien participé à « une réhabilitation des lectures subjectives »²¹³, milité pour une lecture et une pratique de la littérature non vide « de croyance »²¹⁴, et revendique l'idée selon laquelle « toute utilisation du texte est (...) source de jouissance et constitutive de l'expérience de lecture »²¹⁵. L'univers des élèves ainsi mis à contribution, j'ai pu mener l'approche de l'intertextualité, et de l'interprétation historique et contextuelle tout en favorisant une mise en relation avec le monde, avec d'autres œuvres et avec leur monde propre²¹⁶.

Et, si « coller aux goûts des élèves ne suffit pas » selon J. Crinon²¹⁷, quand cela est possible, cela ne concourt-il pas à ce que l'élève entretienne non seulement une confiance en soi qui souvent lui manque en cours de français, mais aussi à valoriser à ses yeux, une posture critique qui somme toute a contribué à enrichir son univers de référence ? C'est ainsi pour tenter une véritable didactique de l'implication²¹⁸ que j'ai voulu offrir aux élèves un aperçu sur la manière dont les romantiques ont réinventé les représentations du Moyen Age devenu pour nos élèves le plus souvent un véritable mythe²¹⁹. Si ils y trouvent une forme d'accomplissement de leur désir d'« aventure »²²⁰, ils sont en âge d'apprendre à maintenir un minimum de recul critique à leur égard.

Je citerai la demande qu'est venu me faire un élève, quelques jours après ces séances, pour illustrer combien le médiévalisme peut être source d'interrogations de la part des élèves. Cet adolescent me propose d'aborder un extrait de *La Divine Comédie* de Dante, et me réclame d'expliquer « ce que c'était ». Surprise, et ravie, je l'interroge sur l'origine de sa requête. Il

²¹³ A. Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, op. cit. p. 48.

²¹⁴ En référence au mot célèbre de Baudelot à propos de la lecture littéraire qui selon lui représente « pour une majorité de lycéens “une pratique sans croyance”. Cité par A. Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, op. cit.

²¹⁵ A. Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, op. cit., p. 53.

²¹⁶ A. Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, op. cit., p. 49.

²¹⁷ J. Crinon, « Les textes du patrimoine, les didacticiens, les enseignants, les élèves », Peretti I. et Ferrier, B. (sous la dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, collection « ThéoCrit », 2012, tome 5, p. 289-297, p. 294-295.

²¹⁸ J. Crinon, « Les textes du patrimoine, les didacticiens, les enseignants, les élèves », op. cit., p. 289-297.

²¹⁹ « Le XIXème siècle romantique est responsable, sans doute, des présupposés qui constituent le mythe du Moyen Age », P. Zumthor, *Lire le Moyen Age*, op. cit., p. 87.

²²⁰ « C'est elle (l'aventure) que cherche l'enfant dans un Moyen Âge qu'il confond avec la forêt de ses vacances : le mystère des contes, l'envoûtement de la féerie, l'éclat généreux de la chevalerie », M. Zink, *Bienvenue au Moyen Âge*, Paris, Éditions des Équateurs, collection « Livre de poche », 2015, Avant-propos.

m'apprit que le jeu vidéo « Dante's Inferno », sur lequel il s'était penché (alors qu'il l'avait jugé plus jeune trop violent) n'avait de cesse de l'intriguer. Ce jeu oppose un ou deux joueurs à un nombre important d'ennemis, se situant tous dans l'enfer de Dante, stylisé pour l'occasion. Ce genre de questionnement de la part des élèves, n'est-il pas l'occasion de comprendre « qu'il y a mille façons de lire un texte [ou un support visuel] », « que l'on peut à la fois *utiliser* et *interpréter* le texte »²²¹ ?

3. LES PROBLÈMES RENCONTRÉS ET POINTS À AMÉLIORER

En ce qui concerne *La Chanson de Roland*, l'extrait choisi respecte les unités poétiques que constituent les laisses. En revanche, le parti est pris de ne pas aborder cette fois-ci, ni les assonances des voyelles toniques finales, ni les liens parataxiques qui lient les laisses entre elles ou les vers les uns aux autres, ou quelque autre trait stylistique. Les élèves sont encouragés à s'attacher naturellement au premier degré de lecture, qui va pouvoir leur permettre de mener l'étude comparative des personnages. Ce choix pose la question de la particularité du traitement de l'étude stylistique des textes médiévaux dans une classe de Seconde : certaines notions, étant propres aux textes médiévaux (les liens parataxiques qui lient les laisses entre elles, par exemple) apparaissent par trop complexes et par ailleurs, non au programme. Si certaines peuvent être envisagées rapidement, et présentée dans le cadre des ressorts de l'oralité du texte, elles ne peuvent constituer un sujet d'étude à proprement parlé, au risque de transformer le cours de Seconde en un cours de médiévistique, où le fait littéraire et linguistique médiéval volerait la place, contrairement aux prescriptions officielles des programmes, à l'étude de textes relevant de pratiques écrites modernes. En effet, le fait que le texte soit composé par écrit influe sur son économie interne et sa grammaire (P. Zumthor²²²). Or, les programmes mentionnent bien l'indispensable étude d'« une grammaire de texte », et non d'une simple grammaire dans laquelle pourrait s'intégrer la grammaire de l'oralité typiquement médiévale. Nous devons donc admettre ici, que le plus souvent le travail sur un texte médiéval s'avère différent des autres textes, pour cette raison. Ce qui relève de ce genre de complexité empêche une lecture analytique conventionnelle, encore que certains textes (comme les farces, ou l'extrait du *Jeu de*

²²¹ A. Rouxel., *Enseigner la lecture littéraire*, op. cit., p. 50.

²²² P. Zumthor, *La lettre et la voix*, op. cit., p. 15.

st Nicolas de J. Bodel, ou les fables de Marie de France²²³) pourraient à mon sens parfaitement s'y soumettre, les scènes ou le schéma narratif donnant accès à une étude formelle aux notions plus convenues.

CHAPITRE III SÉQUENCE SUR L'ARGUMENTATION

1. PRÉSENTATION DU PROJET DISCIPLINAIRE ET DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

1.1 Dépasser la perception « intemporelle »²²⁴ d'un genre

Après avoir étudié plusieurs textes de Voltaire et d'autres philosophes du XVIII^{ème} siècle, abordé les différents procédés de l'ironie, et les caractéristiques du conte philosophique, sont présentées aux élèves deux fables de Marie de France, *Le Renard et le reflet de la lune*, *La Femme et son Amant*, et une troisième écrite par Jean de la Fontaine, *Le Coq et le Renard* (ce corpus figure en annexe V). De courtes lectures documentaires²²⁵ leur permettent d'aborder l'histoire du genre de la fable et de découvrir qu'il ne se cantonne pas aux textes classiques de La Fontaine. Une courte présentation suit de Marie de France, en me référant à la représentation de la page enluminée du manuscrit fournie²²⁶ : première femme de lettres d'expression française connue, dont le recueil de *Fables* est le premier isopet en français que nous possédons, elle est ainsi surnommée²²⁷ par référence à la signature de son épilogue qui nous apprend tout ce que nous savons sur elle, avec certitude : *–Marie ai nom, si sui de France*²²⁸–.

²²³ *Infra*, p. 117.

²²⁴ H.R. Jauss, « Littérature médiévale et théorie des genres », *Théorie des genres*, G. Genette, H.R. Jauss, J.M. Schaeffer, R. Scholes, W. D. Stempel, Paris, Seuil, « Points Littérature » n° 181, 1986, p. 37-71, p. 42.

²²⁵ En utilisant les moteurs de recherche du CDI, et quelques sites évoqués durant l'année, ils purent comprendre que les origines de ce genre remontent à l'antiquité.

²²⁶ Ma courte présentation, cherchant toujours à éveiller leur intérêt, s'inspirait de P. Zumthor, *La lettre et la voix*, *op. cit.*, p. 138-139 : « L'ancien français *escrire* signifie aussi bien "dessiner" ou "peindre" que tracer des lettres : l'*écriture* est une figuration. [Ce qui est] profondément motivé dans les mentalités de ce temps. » Il évoque alors la tradition du rébus vers lequel tend à s'assimiler cette pratique scripturaire : « modèle idéal et paradoxal de l'accomplissement poétique ». « Plus communément, l'enluminure associe sur la page, écriture et peinture en une même géométrie dont les composantes tendent à échanger leurs fonctions ou à les dépasser ensemble, en vue à la fois de rythmer la parole et de produire une signification plus riche ou mieux assurée. [...] L'illustration picturale modifie [le message du texte], en établit les corrélations spirituelles, et assure l'intégration de tous ces éléments, unis en relation allégorique. »

²²⁷ « Il est fortement probable que Marie avait accès aux cercles les plus élevés de l'aristocratie anglo-normande et aussi aux membres de la dynastie royale. C'est donc à cette partie de la société qu'elle adresse les contes courtois des Lais de même que l'enseignement moral des Fables », J. Stanovský, *Dimension médiévale des recueils ésopiques* :

Dans un premier temps, la lecture attentive des deux fables de Marie de France permet d'établir des points communs avec le genre du conte philosophique (une fiction²²⁹, un registre merveilleux, utilisation de l'allégorie, une visée didactique). Ainsi, les élèves peuvent-ils établir la définition de l'apologue : comme Voltaire dans *Candide*, Marie de France use d'une argumentation indirecte pour nous délivrer un message à visée didactique, par le biais d'un court récit.

Je souhaite ensuite réussir à établir avec eux que « chaque œuvre refait un peu le genre »²³⁰. Comprenant que La Fontaine n'a pas imaginé ses fables, mais opéré des réécritures, l'approche privilégiée avec les élèves vise l'observation de différences d'un autre ordre, « celles des œuvres et des discours »²³¹. Quelles différences entre une fable de Marie et une fable de La Fontaine ? Et, par la suite, quelles différences avec un conte (philosophique) comme celui de Voltaire ? L'objectif est de faire réfléchir les élèves à des pratiques de langage et à des modes spécifiques d'énonciation, de tenter de mettre en évidence combien une œuvre se perçoit en tant que « voix et subjectivité »²³². Il s'agit ici, selon moi, d'aboutir comme précédemment, à une herméneutique du texte en dégagant des caractéristiques témoignant d'un usage particulier de la langue, que les élèves peuvent relever en observant des outils déjà maniés en classe : la rhétorique, la syntaxe, le lexique, en passant par la métrique. L'approche stylistique peut se faire me semble-t-il, de manière non trop complexe, car la fable choisie de Marie est relativement courte. Ses études lexicale et prosodique peuvent même s'attacher au texte en ancien français, amenant en préambule quelques remarques inévitables sur le lexique, et l'approche formelle pour ce texte court ne me semble pas non plus rédhibitoire. La notion de complexité linguistique ne me semble, ici, pas opérante. Dans quelle mesure alors mon goût personnel pour la

les Fables de Marie de France, thèse de l'Université Masaryk en Tchécoslovaquie, 2017, chapitre 2 : Marie de France : auteur, œuvre, milieu, p. 22.

. <https://is.muni.cz/th/xpof9/Marie_de_France_-_diplomova_prace.pdf>

²²⁸ Bien que des spécialistes aient bien précisé que « France » désignait certainement plutôt l'Île de France.

²²⁹ « Ce caractère fictif est d'ailleurs indissociable du mot *fable*, qui pour cette raison est connoté négativement dans la littérature médiévale », J.-M. Boivin et L. Harf-Lancner, *Fables françaises du Moyen Âge : les isopets*, Paris, Flammarion, collection « bilingue GF », 1996, Introduction : ce point fut bien sûr évoqué avec les élèves, d'un point de vue étymologique, en aboutissant au sens défendu et revendiqué par Marie de France, découvert par la suite par les élèves eux-mêmes.

²³⁰ L. Mouray, « Les fables et les contes en classe de sixième : enjeux d'une poétique de l'énonciation », *Le français aujourd'hui*, 2008/1 (n° 160), p. 63-71, §2. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-1-page-63.htm> DOI : 10.3917/lfa.160.0063. (Consulté en 2018)

²³¹ *ibid.*, §4.

²³² *ibid.*, §2.

médiévisique et ma formation professionnelle rendent-ils la vulgarisation de certaines notions plus opérante que d'autres ? La plus ou moins grande adhésion et compréhension des élèves relèvent-elles davantage de ce dernier aspect, ou du critère de proximité de l'œuvre ?

1.1.1 Déroulement de l'exercice sur l'énonciation avec *Le Renard et le reflet de la lune*

La grammaire d'énonciation est le premier sujet d'étude de la fable médiévale. Le travail consiste à distinguer les différents plans d'énonciation dans *Le Renard et le reflet de la lune*, ainsi que les marques afférentes : aucune difficulté particulière ne freine cette étude formelle. Dans un second temps, une comparaison avec *La Femme et son amant* sera menée. Les premières marques du discours repérées permettent de situer le récit à la manière d'un conte (« on raconte qu'un renard, une nuit » équivaut à « Il y avait en Westphalie, dans le château [...] un jeune garçon » des premières lignes de l'incipit de *Candide*, ou au « Il était une fois » des contes traditionnels). En effet, dans la fable *Le Renard et le reflet de la lune*, la voix qui est à l'origine du récit et qui le prend en charge, se laisse entendre dans un énoncé ancré. Les élèves reconnaissent que la partie centrale correspond à un récit coupé de la situation d'énonciation en relevant la P3 (« un renard », « Il »), et l'usage du passé simple propres au récit. Ce narrateur est omniscient puisqu'il sait tout ce que fait (« Il passa », « il ne se releva plus ») et pense le renard (« il pensa en lui-même »). A la fin de la fable, un épilogue de quatre vers sert ensuite de séquence argumentative, dans laquelle le narrateur convainc le lecteur de l'enseignement à retenir de cette histoire (la morale). Nous avons donc pu conclure qu'un dialogue entre le narrateur et le lecteur encadrait un récit qui servait à illustrer une morale, visant à dénoncer les illusions, et à démontrer comment la réalité peut se jouer de nous. Concernant la compréhension de la morale, les élèves la rapprochent aisément de l'expression populaire « vouloir décrocher la lune ». La découverte du *Littré*, et sa consultation en ligne est l'occasion sur le poste de la classe de découvrir une autre expression plus proche encore de notre fable, « vouloir prendre la lune avec les dents », attestée au XVI^{ème} siècle chez différents auteurs.

1.1.2 L'observation de la narration.

Cette fable permet également d'aborder l'étude du schéma narratif. Je demande aux élèves d'essayer de trouver comment Marie raconte l'histoire. Ils doivent observer comment se succèdent les événements dans cette fable. Un débat interactif, mené à la manière d'une enquête à résoudre, permet d'amener les élèves à la conclusion que le récit de cette fable s'articule autour de deux révélations opposées de la nature : une réalité concrète (la lune) / une réalité mensongère –à savoir mal perçue– (le reflet de la lune). Le tout aboutit à la mort, celle-ci apparaissant comme une surprise, après le suspense narratif entretenu sur les six distiques précédents. Le lecteur participe en réalité à l'élaboration du sens à travers sa propre réception : les élèves perçoivent cette tension en relisant le texte. Au début de la fable se présente l'intrigue à l'égard de laquelle l'auditeur/lecteur développe d'abord de la curiosité, puis le suspense et la surprise surviennent (R. Baroni²³³) autour de la présence de la prolepse aux vers 5 et 6, qui annonce par avance l'erreur du renard.

La brièveté de cette fable s'apprête aisément à son étude. Ils ont en revanche énormément de difficultés à mener cet exercice d'analyse de l'énonciation et du schéma narratif dans « La prière à Dieu », extrait du *Traité sur la tolérance*, de Voltaire.

1.1.3 La translation de Marie de France

La préoccupation de Marie de France et son intention sont les thèmes qui sont ensuite débattus avec la classe. Interviennent ici, des concepts nouveaux pour contextualiser l'étude d'un texte littéraire : il s'agit pour Marie de sauver de l'oubli ces histoires édifiantes en les faisant passer de la culture orale à la culture écrite pour certaines fables²³⁴, ou en établissant une traduction de recueil latin pour d'autres (Boivin et Harf-Lancner²³⁵). Une volonté de transmettre est bien à identifier. Les élèves découvrent ainsi une nouvelle raison pouvant concourir à l'émergence de la mise à l'écrit, percevant un nouveau lien entre la culture orale prédominante,

²³³ Livre éponyme, *La tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*, Paris, Seuil, 2007 cité par S. Abiker, *L'écho paradoxal. Étude stylistique de la répétition dans les récits brefs en vers XII-XIV^{ème} siècle*, thèse de doctorat, Université de Poitiers, 2008, p. 207.

²³⁴ Intention mentionnée dans le prologue des *Lais*, rappelée par J.C. -Boivin et L. Harf-Lancner dans leur introduction des *Fables françaises du Moyen Âge*, *op. cit.*, p. 31. Il existe plusieurs explications quant à l'origine du recueil des *Fables* de Marie de France. A ce sujet, la thèse de J. Stanovský fait un bon état des recherches à l'heure actuelle, *Dimension médiévale des recueils ésoptiques : les Fables de Marie de France*, *op. cit.*, p. 32.

²³⁵ J.C. -Boivin et L. Harf-Lancner, *Fables françaises du Moyen Âge*, *op. cit.*, Introduction.

et la culture écrite en langue vernaculaire (après les autres cas différents du jongleur Jean Bodel et de *La Chanson de Roland*). Encore une fois, la différenciation entre l'origine ancienne et souvent inconnue du récit, et le quasi-anonymat de l'auteur qui revendique ici la translation, permet aux élèves d'envisager toutes les occasions de variantes qui interviennent d'un manuscrit à l'autre. C'est à ce point névralgique que se jugent les marques d'originalité dans la translation, dont témoignent l'œuvre de Marie ou *La chanson de Roland*, et qui justifient de leur réputation parmi les œuvres de notre patrimoine littéraire. Pour nos élèves de Seconde, cela interfère encore sur leur définition de la littérature : au Moyen Âge, ce type de reprise à la manière de la translation de Marie, qui concerne une large part de la production de textes médiévaux doit alors s'expliquer aux élèves en lien avec la parabole du talent²³⁶, le transfert du savoir, appelé encore topique de l'exorde²³⁷. La *translation* est importante également dans la mesure où elle permet de faire comprendre la notion de traduction écrite en langue vernaculaire, comme facteur de renouveau du savoir.

La complexité de la situation textuelle ne permet-elle pas alors aux élèves d'accéder à une profondeur de vue, et d'élargir leur sens critique devant un texte moderne ? En effet, c'est ici l'occasion d'aborder les notions d'imitation, de plagiat et d'intertextualité, qui les amèneront à envisager et à s'interroger sur la nature de l'inspiration des auteurs. S'il est primordial d'insister sur le rôle et la signification de la copie au Moyen Âge, afin de ne faire aucun anachronisme, ces concepts offrent l'occasion, en élargissant les propos, de comprendre comment et pourquoi l'écriture plagiaire est au centre du processus de création littéraire post médiévale. Pour un Ronsard ou un Du Bellay, traduire un poète latin ou grec revient en effet, à écrire une autre œuvre, dans une langue plus riche. N'est-ce pas alors l'occasion d'apprendre aux élèves que jusqu'au 17^e siècle, l'idée de nouveauté est inquiétante et dévalorisante. La réécriture au XVII^{ème} siècle joue comme principe d'autorité. Mais la conception de la réécriture évolue : ainsi Corneille

²³⁶ Celle-ci vise à faire montre de sa culture et de sa finesse. S. Abiker évoque la périodicité de l'écho de cette analogie aux fruits, ou aux usuriers dans *L'écho paradoxal. Étude stylistique de la répétition dans les récits brefs en vers XII-XIV^{ème} siècle*, op. cit., p. 181. Cette parabole des Évangiles fait référence à un maître qui gratifie des serviteurs méritants qui ont su faire fructifier une pièce d'or, et qui en punit un autre pour sa paresse ; insistant sur la valorisation des talents, cette parabole rejoint dans notre propos, l'idée que les talents qui sont offerts par la nature (savoir écrire, lire pour Marie de France) doivent servir à quelque chose, ici à transmettre d'anciennes histoires. Ce serait ce précepte qui motiverait la translation de Marie de France.

²³⁷ « [...] devoir de divulguer son savoir, référence à une autorité écrite, à un proverbe, modestie réelle ou affectée de l'énonciateur, etc. [...] » L. Gemenne, *L'Appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français*, op.cit., p. 219.

et Mme de La Fayette ont-ils été frappés d'accusation de plagiat (H. Maurel-Indart²³⁸). Dès lors, c'est l'occasion de sensibiliser les élèves à la légitimité littéraire, à l'honnêteté de l'auteur, notions fondamentales à notre époque où règne le droit de propriété. Les élèves peuvent ainsi s'interroger sur le sens qu'il donne à l'originalité. Loin de représenter une aporie inadaptée à l'apprentissage de la littérature, cette insaisissabilité des textes médiévaux, pour reprendre l'expression de P. Moran, peut donc servir à initier les élèves à la diversité de la création littéraire, à constituer des repères pour mieux forger leur jugement sur des critères probants d'appréciation et d'analyse ne relevant pas que de la subjectivité. Le citoyen formé à l'esprit critique est en place, en parfaite conformité avec les compétences visées par les programmes de Seconde.

1.1.4 Un texte assonancé

Attirer l'attention des élèves sur la version en ancien français, permet de faire remarquer que les rimes à la fin des octosyllabes ne sont pas respectées dans la traduction en français moderne. Comment ont pu être utilisées ces rimes ? A quels effets ? L'étude de ces phénomènes d'écriture réinvestit des apprentissages enclenchés lors de l'objet d'étude sur la poésie. La rime plate de « curage » / « furmage » est celle qu'une élève relève car le rapprochement de ces deux mots souligne pour elle que le courage du renard est comparé à la grosseur du fromage, c'est-à-dire au reflet de la lune. Je la félicite de cette tentative, mais lui indique que « le curage » ici signifie le désir, la pensée²³⁹. Alors, elle me rétorque que c'est peut-être son désir qui est aussi gros que la lune ! Je réponds, qu'effectivement, la rime qui rapproche ces deux mots ne les rapproche pas par hasard et que cela souligne l'énormité de son illusion : ce que ne retransmet pas vraiment la traduction en français moderne. Je leur fais remarquer que le mot « veü » apparaissait encore deux vers en dessous, que cela était à rapprocher du verbe « regarda » : champ lexical de la vue. Mais le hiatus *eü* –prononcé [ø] en ancien français– n'apparaissait-il pas ailleurs ? C'est alors, qu'une élève découvre l'assonance en *u* –[y]– traversant tous les vers : « gupil », « une », « sur », « une », « lune », « fu », « curage », « furmage », « fust » et « furmage » : deux répétitions assonancées par vers, sur les douze premiers. Puis, « veü » (2

²³⁸ Ces différentes informations sont tirées de l'article d'H. Maurel-Indart, « Le plagiat littéraire : une contradiction en soi ? », *L'information littéraire*, 2008/3 (Vol. 60), p. 55-61. URL :<<https://www.cairn.info/revue-l-information-litteraire-2008-3-page-55.htm>> (Consulté en 2018)

²³⁹ Dictionnaire Godefroy.

occurrences), « peüst », « beü » en diagonale du texte ; le son [a] prenant ensuite le relais (3 occurrences par distique dès le quatrième). Ces assonances rythment et scandent tout le poème, lui conférant une musicalité propre à la textualité médiévale.

Il est à noter que cette assonance en *u* est un point problématique²⁴⁰ : la lettre *u* dans le texte en anglo-normand ne correspond pas toujours au son [y]... Je n'ai pas tenu compte de cette réalité devant les élèves, l'ignorant moi-même. Il peut cependant être intéressant de soulever ce problème avec les élèves la prochaine fois, dans la mesure où il pose d'emblée certains problèmes liés à la réception du texte médiéval. A l'opposition oral/écrit se substituent les oppositions concrètes oreille/œil et ouïr/lire (P. Zumthor²⁴¹), car plus que dans son mode de constitution, c'est dans l'acte de perception d'un texte que peuvent se distinguer les caractéristiques de l'oralité. Ce problème posé par l'anglo-normand illustre cette complexité qui peut intervenir pour certains textes, dans le contexte d'un plurilinguisme, qui ne s'intègre aucunement à l'enseignement des lettres en classe de Seconde. Au-delà du fait, que ces informations appartiennent à des débats de spécialistes, et que ces variantes dialectales touchent surtout à la prononciation, l'existence de cet anglo-normand, « ce faus franceis »²⁴² ne peut-il servir à évoquer l'histoire de la place du français, langue vernaculaire parlée spontanément par la noblesse, acquérant le statut de langue officielle, face au vil anglais des *laboratores* et au latin des *oratores*, dans la France et l'Angleterre du XII^{ème} siècle (L. Christopher²⁴³) ? Mais ces informations relèvent de la seule culture générale, et ne s'intègrent en aucun cas à cette « culture commune » qu'évoque les programmes.

Revenons à notre fable. Les répétitions lexicales, elles furent également relevées, et sans poser là grand problème : « sun deduit/sun curage/sun penser », « mare » (2 occurrences), « ewe » (3 occurrences), et « furmage » (2 occurrences) : soit 4 répétitions lexicales réparties sur douze vers. Bref, les rimes et le lexique permettaient de structurer le texte par des répétitions, apportant une certaine musicalité.

²⁴⁰ Point souligné par Mme de Rochelois, maître de conférences à l'UPPA, directrice de recherche pour ce mémoire.

²⁴¹ P. Zumthor, *La lettre et la voix*, op. cit., p.24.

²⁴² Expression employée par la nonne de Barking, rappelée par L. Christopher, « Le beau français d'Angleterre. Altérité de l'anglo-normand et invention du bon usage », *Médiévales*, 2015/1 (n° 68), p. 35-56, §4. URL : <<https://www.cairn.info/revue-medievales-2015-1-page-35.htm>> (Consulté en 2018)

²⁴³ *Ibid.*, §3

Parfois surprenante pour le lecteur moderne, la densité des répétitions alimente l'émotion dramatique mais également l'émotion esthétique. Car le dispositif répétitif joue évidemment de la fonction poétique du langage. Redire le mot permet de s'en imprégner, prolonger sa saveur à l'affût d'arrière-goûts subtils et finalement renouer avec le ravissement – peut-être enfantin ? – d'un rapport magique à la parole : le texte se fait délectable, et dans les délices partagés des mots et des échos se rejoignent les univers séparés d'un conteur et de son lecteur-auditeur ²⁴⁴.

De cet usage de la répétition, les élèves peuvent saisir « l'effet d'intensification »²⁴⁵ créé dans ce récit bref : certaines répétitions de mots scandent le discours, soulignent et rythment la fable. Cette approche prosodique sur un texte en ancien français relativement abordable, présente le mérite de fixer des techniques d'analyse, de façon remarquable pour les élèves me semble-t-il, le caractère saillant relevant de l'intercompréhension, encore une fois²⁴⁶. L'étude menée en ancien français, d'un abord simple dans cette fable, révèle ses bienfaits non pas dans la compréhension d'une langue ici, mais dans l'approche des techniques prosodiques.

1.2 Comparaison du *Renard et le reflet de la lune* avec *La Femme et son amant*

Quelles conclusions les élèves peuvent-ils tirer de la comparaison de ces deux fables ? les compétences ainsi sollicitées sont-elles celles recherchées dans l'enseignement de Seconde ? Ces deux fables de Marie offrent deux manières de mener le récit –la deuxième fable privilégiant le discours direct au présent entre les deux personnages, y apportant la vivacité du théâtre–, mais le narrateur toujours y interpelle à la fin, en quelques lignes, le lecteur pour lui donner la visée didactique à retenir.

J'ai tenté de faire réfléchir les élèves sur le comique de cette deuxième fable. Le rire suscité qui se veut moqueur est proche des récits facétieux présents dans la farce et les fabliaux. Ces personnages stéréotypés que sont cette femme et son mari trompé, pouvaient d'ailleurs être rapprochés à un autre genre déjà étudié en classe. En les aiguillant, une élève dresse le rapprochement entre le cocu et la femme rusée de la pièce de Molière, *George Dandin*, et par

²⁴⁴ S. Abiker, *L'écho paradoxal. Étude stylistique de la répétition dans les récits brefs en vers XII-XIVème siècles*, op. cit., p. 137.

²⁴⁵ *Ibid.*

²⁴⁶ *Supra* p. 98.

conséquent devine l'influence du genre de la farce, que nous avons étudié dans notre séquence sur le théâtre moliéresque.

Revendiqué comme un *exemplum* par Marie qui semble puiser sa matière dans la culture folklorique, le monde reflété semble cruel, dépourvu d'éthique, et les méchants n'y sont donc pas punis (J-M. Boivin et L. Harf-Lancner²⁴⁷). Que représente donc cette femme ? Les élèves ont pu réfléchir à l'interprétation symbolique possible. Plusieurs hypothèses ont été évoquées. La femme, allégorie de « l'intelligence et [de] l'habileté »²⁴⁸ ? « Quointise », selon le dictionnaire Godefroy, a le sens de « ruse » avec une connotation péjorative. Les élèves retrouvent le préjugé médiéval contre les femmes, que nous avons déjà rencontré dans l'étymologie du mot « connard ». L'image de la femme biblique, proche du malin est celle qui se reflète dans cette fable. Ceci n'empêchant pas pour autant l'auteur qu'est Marie –ce que les élèves ne comprennent pas tout de suite, bloqués par leurs références féministes contemporaines– de promouvoir sa valeur, « en laissant paraître sa culture et son talent »²⁴⁹.

De la même manière que les élèves ont pu pour la fable précédente reconnaître l'illustration d'une expression populaire, une même tentative est de nouveau menée. Ils remarquent que les deux fables accordent beaucoup d'importance à la vue : le renard croit ce qu'il voit mal, et l'amant ne croit pas ce qu'il voit distinctement et croit ce qu'il voit mal. Le thème des faux semblants, d'un sens visuel trompeur est omniprésent. La classe pense alors à l'expression « je ne crois que ce que je vois », que les fables semblent ici renier. C'est alors l'occasion de réfléchir au sens profond de ces fables : si le reflet dans l'eau (présent dans les deux fables) est assimilable au reflet du miroir, les regardants se font duper et leur erreur est prétexte à une morale visant non pas à corriger cette action, mais à conclure que la Nature, comme la Femme, sont trompeuses. Quelle image du monde véhiculent alors ces deux fables ? Quelques élèves tentent plusieurs hypothèses, avant que je leur propose la mienne. Le thème de la tromperie omniprésent au Moyen Âge (comme en atteste le genre de la farce) ne dessinerait-elle pas un constat permanent de la complexité du monde, imperméable aux sens, et contre lequel l'homme médiéval ne peut rien ? La société féodale est (comme les élèves l'apprennent au collège) tripartite : chaque homme doit rester à sa place, qu'il se batte (les guerriers et

²⁴⁷ J.C. -Boivin et L. Harf-Lancner, *Fables françaises du Moyen Âge*, op. cit., Introduction.

²⁴⁸ *Ibid.*, Introduction.

²⁴⁹ J. Stanovský, *Dimension médiévale des recueils ésopiques : les Fables de Marie de France*, op. cit., p. 181.

seigneurs), qu'il prie (les clercs) ou qu'il travaille la terre (les laboureurs). Les femmes et les enfants sont exclus de cet ordre féodal, et aucune velléité de révolte ne se conçoit à cette époque, au risque d'entretenir un anachronisme. L'équilibre du monde, dans l'esprit de l'homme médiéval dépend du respect de cet ordre.

1.3 Comparaison avec une fable de La Fontaine

La comparaison avec *Le Coq et le Renard* de Jean de la Fontaine ne pose pas de problèmes particuliers. Les élèves n'ont pas de difficulté à remarquer une similitude avec la fable *La Femme et son Amant* : un préambule qui s'apparente à un énoncé coupé, à l'imparfait à la manière du conte (« Sur la branche d'un arbre était en sentinelle/un vieux coq »). Puis, les voix des deux personnages –le renard et le coq– sont au discours direct également. Le thème de la ruse est encore présent, mais des verbes introducteurs sont au passé simple (« dit », « reprit le coq »). A la fin, le narrateur reprend un énoncé coupé, avec l'usage de P3 mais en utilisant le présent et l'imparfait dans sa narration. La voix narrative porte quant à elle, des jugements de valeur sur les personnages (« le galand », « vieux coq ») en prenant à témoin le lecteur (« notre vieux coq ») à la manière de Marie de France. Ces modalisateurs sur lesquels les élèves appliquent leur capacité d'analyse énonciative, sont bien des indices d'un énoncé ancré, et participent au sens de la fable : le narrateur commence une argumentation en utilisant le procédé de l'ironie par antiphrase (« le galand »), avant de livrer la sentence moralisatrice « c'est double plaisir de tromper le trompeur ». Après un court débat faisant suite à quelques questions guidées, la classe remarque que la morale est ambiguë, et volontairement ironique (A. R Samolinos²⁵⁰). Cette ironie est absente chez Marie.

La voix du narrateur chez La Fontaine participe et « se mêle »²⁵¹ à la voix des personnages, bien que ceux-ci s'expriment au discours direct : l'ironie, par exemple, et les marques axiologiques participent au sens général qui est donné à comprendre au lecteur, un peu comme si « le narrateur était la voix d'un énième personnage »²⁵². Tandis que le narrateur chez

²⁵⁰ A. R. Somolinos, « Énonciation et discours rapporté dans les *Fables* de La Fontaine », Bulletin Hispanique, n° 1, janvier 2005, p. 139-154, p. 153. URL : < https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_2005_num_107_1_5224> (Consulté en 2018)

²⁵¹ *Ibid.*, p. 139.

²⁵² *Ibid.*

Marie de France fait entendre sa voix, dans un énoncé ancré, dans la seule séquence moralisatrice qui encadre le récit au début et/ou à la fin de l'histoire. Les élèves peuvent donc conclure que la présence du discours rapporté était un point commun important, dans les deux fables. La Fontaine use d'alexandrins et d'octosyllabes, conforme en cela à la mode de son siècle. Quant au récit, il progresse de manière linéaire, avec un retournement de situation à la fin, où le trompeur rusé habituel (le renard) est finalement le trompé. Ce retournement final démasquant les réelles intentions du goupil, vise ici à dresser un tableau des défauts humains. Le thème de l'hypocrisie au xvii^{ème} siècle permet à de nombreux élèves de mettre en rapport le renard avec le personnage de Tartuffe, étudié dans une séquence précédente. Jean de la Fontaine dans sa réécriture use donc de sa voix de narrateur de manière différente, témoignant ainsi d'une évolution de l'écriture littéraire.

L'approche utilisée pour étudier le genre de la fable repose tout entier sur la poétique des œuvres : n'appliquant pas une visée trop formaliste, elle tend à vouloir faire comprendre et saisir aux élèves que « chaque œuvre refait le genre ». C'est bien ici « l'acte de raconter » qui est prépondérant, et par là les modes d'énonciation. Cette notion au programme trouve du sens dans cette comparaison entre les deux fabulistes. Tandis que leur incapacité à percevoir la prise de parti d'un Diderot, dans l'article « Réfugié » de l'Encyclopédie révèle de vraies difficultés à saisir l'intérêt de cette analyse, en travaillant sur des fables du xii^{ème} puis du xvii^{ème} siècle, après un conte philosophique, les élèves peuvent se rendre compte combien de cette posture énonciative dépend le rapport du lecteur au texte. La connivence entre le conteur des aventures de *Candide* et le lecteur, dans le chapitre 6 sur l'autodafé, peut être comparée à celle qu'établit avec son destinataire le fabuliste Jean de La Fontaine : on fera remarquer en revanche, que l'ironie par l'absurde et le sarcasme de l'oxymore « bel auto-da-fé » nécessite un complice qui comprend²⁵³ tout des intentions du conteur dénonciateur, tandis que le lecteur des fables du *Coq et du Renard* est simplement pris à témoin, interpellé. Le récit contenu dans la fable fait place à une polyphonie énonciative, que déjà inaugure Marie de France, et que Jean de Lafontaine va pousser plus avant.

²⁵³ J.-P. Seguin, « Voltaire et la variation des styles », *L'Information Grammaticale*, n° 70, 1996, p. 5-10. URL : <www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1996_num_70_1_2984> (Consulté en 2018)

2 LES POINTS POSITIFS ET RÉELS APPORTS AUX ÉLÈVES

2.1 Rencontre avec la pensée symbolique médiévale et l'arrière-plan théologique

La pensée médiévale cultive à côté du symbole, plus que tout autre période la figure de l'allégorie. En comprenant que le *frumage* symbolise l'illusion, l'*ewe/mare* le miroir déformant, source des illusions, en intégrant la figure de la Femme au sein d'une culture empreinte de références bibliques, et en réfléchissant sur le thème de la tromperie les élèves s'exercent de nouveau à comprendre comment le langage médiéval peut transformer le réel par le biais d'une pensée symbolique, liée au folklore vernaculaire ou à des références chrétiennes. Comme l'a démontré A. Strubel²⁵⁴, la littérature ne peut pas s'appréhender qu'avec des instruments rhétoriques. En pratiquant l'étude de ces textes médiévaux, les élèves pratiquent ainsi la distanciation par rapport au sens littéral des mots, d'une manière nouvelle liée à la compréhension d'un monde qui bénéficie de l'aura du mystère et de l'inconnu, et qui se présente comme tout entier à découvrir. Les notions de sens figuré, de lecture littérale sont au centre de cet apprentissage.

2.2 Pour une conception diachronique de la notion de genre

Les élèves peuvent reconnaître combien Marie de France, comme « les [autres] fabulistes du Moyen Âge mérite de sortir de l'oubli »²⁵⁵ au nom d'une meilleure perspective de la réalité littéraire. Les élèves ont certes peu de conscience historique en règle générale, et ont déjà du mal à situer un auteur dans son époque, mais cerner les différences au sein d'un même genre n'est-il pas le meilleur moyen de singulariser un auteur aux yeux des élèves ? Inscrit dans une continuité, Jean de la Fontaine sera mieux perçu comme ayant renouvelé un genre, par l'usage entre autres²⁵⁶ de l'ironie.

Lorsque les programmes précisent qu'il s'agit de « connaître les caractéristiques », de « percevoir les constantes d'un genre et l'originalité d'une œuvre »²⁵⁷, ils se réfèrent à la

²⁵⁴ A. Strubel, « *Grant senefiance a* » : *Allégorie et littérature au Moyen Âge*, Paris, Honoré Champion, 2009, p. 59.

²⁵⁵ J.M. Boivin et L. Harf-Lancner, *Fables françaises du Moyen Âge : les isopets*, op. cit., Introduction.

²⁵⁶ Si la classe avait été d'ailleurs plus avancée, et si j'en avais eu le temps, Jean de la Fontaine aurait pu illustrer une leçon sur le discours indirect libre, dont aucun élève ne maîtrise les ressorts.

²⁵⁷ B.O 2010.

poétique classique, et semblent inciter à une étude davantage synchronique, et formelle. Seule la mention de son originalité laisse la place à la différence : mais par rapport à qui, à quoi juger celle-ci, si ce n'est en évaluant forcément d'autres œuvres ? Notre démarche, se prévalant des études de H.R Jauss, cherche à mettre en évidence une approche qui cherche à souligner la relation entre des éléments à la fois constants et d'autres variables comme nous l'avons vu, qui place le genre dans une continuité, non exclu du processus de création et d'innovation, source justement d'« originalité ». Si seules les constantes sont recherchées, n'encourons-nous pas le risque, souligné par H.R. Jauss, de donner aux élèves une vision stéréotypée de la littérature, reposant sur la reproduction d'éléments typiques du genre. Or, leur présenter la notion de genre sous cet angle diachronique, c'est leur faire envisager le genre à l'intérieur d'un système de relations historiques diverses vis-à-vis duquel, il trouve un certain nombre de fonctions : vis-à-vis de son public, vis-à-vis de l'intentionnalité de l'œuvre. L'étude de l'énonciation a justement démontré combien la dialectique unissant la littérature et la société, *i.e* le narrateur et son auditeur/lecteur, donc l'œuvre et son public est pertinente dans l'approche des genres. Les fables de Marie de France et les informations concernant la *translatio* invite les élèves à intégrer ce point de vue de la notion de genre, et de l'apologue en particulier, aussi modestement soit-il.

Par ailleurs, sans cette perception diachronique, comment un lycéen peut-il se rapprocher de la définition de chef d'œuvre et d'œuvre d'art ? Capacité primordiale à une époque où prime « la culture de la célébrité » comme moyen de consommation, les sensibiliser à l'originalité d'une œuvre par rapport à un genre aidera leur système de valeurs et leur conscience esthétique²⁵⁸ à se forger sur des critères se rapprochant d'une sensibilité artistique, et s'éloignant de « l'économie de l'estime »²⁵⁹ qui nous envahit aujourd'hui.

2.3 Affiner leur perception de l'histoire littéraire : la première Renaissance

L'activité de translation évoquée avec les élèves, qui consiste à traduire en *romanz*, plusieurs ouvrages anciens « d'Histoire de l'Antiquité, de littérature religieuse et didactique [...] remis au goût du jour, dans un décor, dans une esthétique, dans une éthique actualisés propres

²⁵⁸ N. Heinich, « La consommation de la célébrité », *L'Année sociologique*, 2011/1 (Vol. 61), p. 103-123. DOI : 10.3917/anso.111.0103. URL : < <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2011-1-page-103.htm> > (Consulté en 2018)

²⁵⁹ Brennan et Pettit, cités par N. Heinich, « La consommation de la célébrité », *ibid.*

au second âge féodal »²⁶⁰ est une rare occasion de leur faire découvrir une réalité toute nouvelle : l'existence de la première Renaissance ! C'est ici que l'élève peut se perdre, comme celui qui m'interpelle pour me demander si la Renaissance n'est pas à situer au XVI^{ème} siècle. Leur préciser qu'il s'agit de savoirs relevant d'analyses fines et propres à de grands spécialistes qui s'attachent à apporter une vision beaucoup plus rigoureuse de l'histoire littéraire du Moyen Âge prend les élèves au sérieux, et les valoriser. Encouragés à désormais penser la césure du XVI^{ème} siècle autrement en ce qu'elle n'est en aucun cas la première. Ils se débarrassent par ce biais définitivement des connotations péjoratives sur le Moyen Âge apparues justement depuis le siècle de Pétrarque. Je leur explique que l'important n'est pas tant de connaître toutes les Renaissances repérables dans l'Histoire que d'envisager ce que toutes signifient : une naissance nouvelle des arts, des mentalités curieuses sur l'autre, le passé ou la différence. Au XII^{ème} siècle, il s'agit de la richesse « d'une toute jeune littérature en langue vernaculaire qui acquiert en langue française, son espace propre à la cour de Henri II Plantagenêt, sous l'impulsion de très grands mécènes »²⁶¹. Marie de France, comme Chrétien de Troyes dont les élèves connaissent certains récits, s'intègre à cette première Renaissance, où le souci de se positionner comme l'auteur de leurs écrits apparaît novateur, et révélateur d'une volonté de revendiquer une place au sein de la généalogie d'auteurs ou d'une tradition de conteurs (Mireille Séguy²⁶²).

3. LES PROBLÈMES RENCONTRÉS ET POINTS À AMÉLIORER

3.1 La naïveté de lecture comme problème important à résoudre

Le problème de la naïveté des élèves est ici posé : il s'agit à travers cette tâche d'apprentissage visant à repérer les indices de l'énonciation, de sensibiliser les élèves aux effets du texte²⁶³. Ils ont difficilement conscience du concept de réception, de la manière dont le narrateur entretient un lien particulier avec eux. Les textes médiévaux ont cela de particulier que l'auteur étant souvent inconnu, l'élève peut davantage être motivé à le découvrir et à chercher

²⁶⁰ N. Koble, maître de conférences à l'école normale supérieure, anime la séance « La voix d'un texte : Marie de France », le 12 mai 2014. URL : <<http://savoirs.ens.fr/expose.php?id=1769> > (consulté en 2018)

²⁶¹ *Ibid.*

²⁶² M. Séguy, maître de conférences à Paris VIII, débute la séance à l'ENS, citée précédemment.

²⁶³ L. Gemenne, *L'Appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français*, op. cit., p. 386.

sa voix, justement parce que cela participe d'un mystère à résoudre. C'est là, me semble-t-il, l'un des grands intérêts de la littérature médiévale en classe de Seconde.

3.1 Comment évaluer ces études médiévales ?

Afin de donner corps à l'idée que la littérature médiévale constitue une littérature particulière, une sorte de véritable système à part entière, il est important de pouvoir établir entre tous ces textes médiévaux étudiés durant six mois, des liens. Plusieurs connexions intertextuelles ont été menées au cours des différents débats, et ont aidé à fixer des concepts, et des notions nouvelles, activant ainsi l'appropriation de ces lectures par les élèves.

De même, chaque texte médiéval étudié a pu leur faire sentir et comprendre qu'ils ne pouvaient pas appréhender les marques poétiques (rimes de fin de vers, assonances ou allitérations, ou répétitions de mots) dans ces textes médiévaux, de la même manière qu'ils abordaient un texte voué à l'écriture et à la lecture silencieuse (les poèmes romantiques étudiés par exemple) : ils devaient prendre en compte la dimension orale et musicale et ce qu'implique cette situation de communication. Qu'il s'agisse du cas du jongleur Jean Bodel représentant son drame, que ce soit *La Chanson de Roland* constituée de 4000 vers –destinés à être lus à haute voix à un auditoire dont la difficile concentration sur ces longues heures nécessitait des répétitions, des rythmes, des séquences propres à rendre dynamique ce genre de lecture orale et à remémorer certains éléments de l'histoire–, ou que ce soit encore Marie de France, –dont les fables étaient destinées également à être récitées oralement à des amateurs analphabètes en grande majorité–, les marques prosodiques étaient toutes entières tournées vers la réception auditive. Celle-ci ne peut donc s'étudier sans prendre en compte ce que la poésie médiévale a de codifié et de technique. Si les travaux de Zumthor l'ont démontré surtout sur la lyrique courtoise, d'autres spécialistes ont abordé d'autres genres, narratifs cette fois, en démontrant à quel point ils étaient hautement formalisés : la chanson de geste, les romans de Chrétien de Troyes ou les romans des trouvères au XII^{ème} siècle. Ces ouvrages d'étude constituent autant de ressources auxquelles l'enseignant de lycée peut accéder.

Toutes ces expériences particulières de lectures et ces tâches d'apprentissage sur la littérature médiévale n'ont fait l'objet d'aucune évaluation sommative écrite en fin de séance. Et pourtant un nombre de connaissances important et de nombreuses capacités ont été mis en jeu.

Certes, elles ont pu aussi servir à mettre en exergue et à approfondir des notions régulièrement utilisées toute l'année. Mais comment évaluer les savoirs typiquement médiévaux ? Comment garder trace de toutes ces connaissances ? Comment aider les élèves à les réinvestir ? Une idée - empruntée à L. Gemenne - m'est alors apparue, que je ne manquerai pas d'utiliser l'an prochain. C'est l'idée d'un dossier d'expériences²⁶⁴. Se différenciant de leur journal de lecture numérique, ce dossier viserait à garder en mémoire une trace substantielle de leur lecture littéraire et des tâches d'apprentissage liées à ces textes médiévaux. Ils le rempliraient à la fin de la séance selon trois grandes catégories d'informations : qu'avez-vous rencontré qui vous paraisse nouveau et différent a) sur la mentalité et culture médiévales, b) sur les formes du langage (lexique, phrases, organisation de la narration) c) sur les genres populaires médiévaux, d) sur les thèmes et motifs en présence. Ils auraient à illustrer ce dossier par des images médiévales, issues de recherches personnelles guidées par mes soins. Ce dossier d'expériences s'apparenterait donc bien à une évaluation sommative, un moyen de rendre compte de l'ensemble des connaissances et des compétences acquises. Les élèves garderaient une trace de toutes ces différences, de cette constatation d'une mutation de la conscience littéraire à l'époque moderne. En notant à l'écrit ces grandes caractéristiques, ils constateraient que loin de contribuer à « une idéologie [romantique] de la continuité » qui verrait dans le Moyen Âge « le début conditionnant toute l'évolution ultérieure de la littérature française », ces phénomènes linguistiques et culturels soulignent comment « la littérature » médiévale constitue un ensemble à part ne pouvant s'expliquer autrement que par lui-même, un Παράδειγμα, un paradigme irremplaçable (H.R.Jauss).

²⁶⁴ Evoqué par L. Gemenne, *L'Appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français*, op. cit., dans sa note de bas de page, p. 122.

CONCLUSION

L'enseignement de la littérature aujourd'hui, conformément aux plus récentes recherches didactiques vise à rallier les élèves aux textes littéraires, en accordant une place légitime à leur lecture subjective, et à la propre *utilisation*²⁶⁵ qu'ils en font. Il intègrerait donc de ce point de vue, le thème médiéval sans peine dans les pratiques d'apprentissage des lettres, du fait de l'actualisation aujourd'hui, omniprésente de cette thématique. Cet apprentissage du fait littéraire, s'il concourt à ouvrir une porte sur le monde et sur soi, doit également servir la formation d'un futur étudiant, au mieux d'un futur citoyen. Les compétences visées par les programmes qui nous intéressent ici, induisent la notion de savoir-faire, encourageant au final une sacro-sainte adaptabilité à une culture commune et à un correct maniement du langage. Au milieu de ces perspectives, somme toute, ancrées dans des préoccupations toutes contemporaines, la littérature médiévale, surannée, ne trouve pas une place aisément parmi ces adolescents convertis aux nouveaux médias de tout genre, et ne suscite pas de manière évidente, la motivation pédagogique chez les enseignants. Rien n'est moins étonnant, à la lecture des derniers programmes officiels de classe de Seconde, datant de 2010 qui confirme un confinement des textes médiévaux, traditionnel en France. Pourtant, l'importance prise par les diverses manifestations du médiévalisme dans notre société laisse songeur sur les possibilités qu'ouvre ce vaste champ d'influences médiévales. D'aucuns ont déjà largement milité pour cette intégration en soulignant ses enjeux divers ; ce mémoire participe de leurs opinions.

La discipline qui se consacre à l'étude formelle des textes a longtemps eu du mal à s'accommoder de la médiévistique, ce qui lui a été à jamais préjudiciable. Mais, dans un monde où les représentations médiévales envahissent de nombreux médias de toutes sortes, ne pas lui consacrer de sujets d'étude, dans le cycle secondaire et en particulier avec les jeunes lycéens de Seconde, ne constitue-t-il pas un hiatus, que les habitudes de la majeure partie des enseignants ont inauguré en ne tenant pas compte des intérêts personnels des élèves ? Mais l'enjeu qui nous intéresse est ailleurs : l'apprentissage des notions littéraires inscrites dans les programmes, peut-il se mener à bien, sur des textes dont les contours définitoires sont dès lors sans aucun rapport

²⁶⁵ Pour reprendre le terme d'A. Rouxel.

théorique avec les corpus de textes modernes envisagés dans les objets d'étude officiels ? Les programmes ne résolvent pas ce paradoxe, laissant chaque enseignant à ses compétences personnelles. Conçue « en dépit du Moyen Âge » (P.Moran²⁶⁶), la théorie littéraire classique révèle en réalité des lacunes, que nombreux médiévistes ont voulu résoudre. Être au fait de leurs recherches, des concepts nouveaux élaborés est-il envisageable pour le corps enseignant, parmi lequel la pratique de l'ancien français, et la médiévistique n'a occupé somme toute, qu'une partie de leur formation initiale ? Mais, le cantonnement à de simples mises en perspective – l'une des seules alternatives²⁶⁷ laissées au Moyen Âge –, peut résoudre ce problème. La dimension diachronique, et naturellement historisante de toute étude médiévistique non seulement peut servir les contenus des enseignements tels qu'ils sont délimités par les concepteurs des programmes, qui insistent grandement sur l'histoire littéraire, et par ailleurs n'obligent pas à une étude formelle du texte. De nombreux problèmes liés à l'altérité médiévale peuvent en effet, être difficiles à présenter aux élèves.

Les apports de l'étude de ces textes médiévaux ne sont pourtant pas négligeables. Si ces lectures constituent aisément des ouvertures culturelles, ils peuvent aussi réussir à constituer des réelles contributions à la connaissance de la langue et de ses grammaires (grammaire de texte et d'énonciation): le savoir médiéval est alors exploité dans toute sa richesse et sa complexité. Le véritable paradigme que constitue cette littérature médiévale n'en reste pas moins difficile à transmettre aux élèves dans les conditions de mise en perspective actuelle ; c'est tout juste si les plus alertes le déduiront, si l'enseignant n'organise pas des études régulières et variées.

Quelles sont les situations d'enseignement les plus évidentes ? Nous avons pu démontrer ce qu'une approche diachronique de la notion de genre peut apporter en termes d'individualisation esthétique de l'œuvre (avec *Le Jeu de st Nicolas* de Jean Bodel, et avec les *Fables* de Marie de France dans une approche comparative avec celles de Jean de La Fontaine), grâce à l'étude de la grammaire d'énonciation. Des études plus formelles portant sur la prosodie (*Fables* de Marie encore), sur le schéma narratif (*idem*), sur des personnages (*Le jeu de st Nicolas*, *La Chanson de Roland* et les deux fables de Marie), sur le mélange des genres et sur les registres

²⁶⁶ P. Moran, « La poétique et les études médiévales : accords et désaccords », *op. cit.*

²⁶⁷ C'est la place qui est accordée dans les programmes de Seconde, aux « textes et documents appartenant à d'autres genres ou à d'autres époques ». *B.O 2010*

(*Le jeu de st Nicolas*), ont démontré par ailleurs combien l'approche synchronique de faits et de procédés littéraires peuvent se mener à bien. L'ancien français, conformément aux préceptes de l'intercompréhension qui reconnaît à une langue génétiquement apparente les atouts d'une démarche comparative, est par ailleurs, un support adéquat à l'apprentissage des compétences linguistiques (études lexicales, étymologiques, graphiques en s'arrêtant sur les lettres diacritiques, et manipulations prosodiques). Mais, nous l'avons dit, le plaidoyer de la littérature médiévale doit ici se tourner, pour garder sa pertinence, en réquisitoire contre la formation trop aléatoire des étudiants universitaires en médiévistique, et futurs enseignants. En ce qui concerne le développement de la conscience esthétique, souci majeur dont témoignent les prescriptions officielles, celle-ci trouve également un terrain propice à des expériences intenses, favorisant l'élaboration d'un jugement critique. (étude des topos, des stéréotypes, des motifs, des symboles et de l'imaginaire médiéval). Dans le prolongement de cette spécificité médiévale, les figures rhétoriques telles que l'analogie et l'allégorie concourent à initier l'élève à la lecture du second degré, et à la distanciation (ce sera le sujet de la présentation orale qui accompagnera la soutenance de ce mémoire, et qui proposera une intégration de passages du *Roman de la Rose* de Guillaume de Lorris, dans une séquence sur les survivances de la lyrique courtoise au ^{xvii}^{ème} siècle) Tous ces cas d'étude, présentés dans le cadre de ce mémoire, ont démontré comment le travail de compréhension du texte, l'apprentissage de la lecture et des faits littéraires pouvaient s'accommoder avec bonheur des textes médiévaux et de leur altérité. La culture littéraire ainsi engrangée quant à elle, si elle dépasse l'idée de culture commune évoquée dans les programmes officiels, offre une ouverture sur le monde, inégalée.

Quels problèmes pose en revanche, l'altérité de ces textes ? D'abord, un défi à nos façons de lire. Les circonstances de leur élaboration qui envisagent de considérer l'oralité et la grammaire, autant que la rhétorique qui leur sont propres, comme le fondement d'une autre approche poétique, confrontent l'élève à une largeur de vue, à laquelle il n'est pas habitué. Ainsi en a-t-il été avec les trois extraits étudiés. Mais ces questionnements d'un autre temps, d'un autre monde ne s'avèrent-ils pas pertinents pour l'enseignement de la littérature, au sein duquel la curiosité et la compétence visant à émettre des hypothèses de lecture sont déterminants ? Cependant, les spécificités mêmes de cette littérature médiévale, liées à sa matérialité (rôle du copiste, intentionalité de *la translatio*, variances...) peuvent conduire, tout autant que la

spécificité de sa culture, à une opacité somme toute, rédhibitoire aux yeux des élèves. Il existe des manières de contourner cet écueil : les intégrer à des ouvertures sur d'autres notions, dont elles sont parfois la stricte négation. Par exemple, la manière dont nous avons envisagé la figure de l'écrivain et proposé une réflexion sur le plagiat, l'intertextualité et sur ce qui fait l'originalité d'une œuvre : des sujets, qui sont au centre des problématiques de tout apprenti de la littérature, et qui pourraient d'ailleurs constituer l'intitulé de nouvelles séquences. Enfin, notre travail mené sur « la fabrique du Moyen Âge au ^{xix}^{ème} siècle » a permis de développer avec les élèves, les notions fondamentales d'imaginaire collectif, de mythe, et d'idéalisation littéraire. Les différentes lectures que les élèves pratiquent, visuelles et textuelles ont dès lors acquis des outils afin que leurs jugements et leur consommations diverses du médiévalisme puissent bénéficier de vrais esprits critiques.

A pratiquer ces textes médiévaux, une certaine idée de la littérature va pouvoir être esquissée, en négatif d'une cohérence auctoriale et historique, et comme les invite le Moyen Âge, à travers la recherche d'une expérience poétique et lyrique. Les connaissances n'empêchant pas l'incertitude régnant sur cette discipline à part entière, ces lectures auront eu le mérite de rappeler aux élèves, combien ces textes particuliers sont d'« insaisissable[s] objet[s]²⁶⁸ ». Cependant, les ayant intégrés à des exercices EAF, auxquels l'enseignant de Seconde se doit de former les élèves, ces formes d'évaluation attestent d'une intégration possible à leur bibliothèque intérieure (citons les copies d'élèves réinvestissant les extraits lus en texte dans les arguments d'une dissertation).

La réponse à la problématique qui a guidé ce mémoire nous signifie dès lors, que la pratique de la littérature médiévale peut s'accommoder aux enjeux des programmes, grâce à une créativité, et une bonne connaissance en médiévistique, de la part de l'enseignant. Si perdure le préjugé qui vise à ne pas intégrer les textes médiévaux à la littérature générale, force est de constater qu'une terminologie commune existe bel et bien dans le cadre d'une approche formelle, réduisant leur singularité à l'aspect matériel. Notons que cette altérité n'est pas plus efficiente, aux yeux de mes élèves, que des textes classiques comme *L'illusion comique*, dont nous avons évoqué l'opacité pour l'ensemble d'entre eux. L'oralité de la poésie médiévale qui participe au paradigme de cette littérature, doit être perçue, ainsi qu'y invite P. Zumthor, comme

²⁶⁸ P. Zumthor, *Parler du Moyen Âge*, op. cit., p. 29

« une œuvre [qui] contient et réalise le texte ; elle ne l'abolit en rien car, dès qu'il y a poésie, il y a d'une manière quelconque textualité²⁶⁹ ». Ainsi, ces textes pourraient-ils être envisagés pour eux-mêmes, occupés le centre d'objet d'étude, tout en étant comparé à d'autres textes modernes. L'étude textuelle formelle, à laquelle tout enseignant est habitué peut parfaitement permettre d'envisager ces textes avec des élèves de Seconde, nous l'avons démontré. Si le retour du Moyen Âge s'est fait hors de l'institution scolaire, il nous revient, à nous enseignant, de lui trouver enfin la place qui lui revient dans le cursus scolaire, *a fortiori* durant cette année de Seconde, après laquelle les élèves se spécialisent et réduisent à peu de chagrin la chance de s'initier à cette forme de culture. L'ancien français clôturait auparavant l'enseignement de la langue²⁷⁰, aujourd'hui, lui redonner une place comme « substrat fécond »²⁷¹ à l'apprentissage de la langue et de la littérature relève d'enjeux nombreux. Tout cela nous conduit à dépasser une certaine conception des savoirs à transmettre.

La configuration actuelle des programmes, encourageant tacitement au confinement, n'enferme-t-elle pas le concept de culture et de patrimoine ? La question, si elle a été abordée dans la première partie mérite de s'éclairer par les conclusions et les expériences fournies par ce mémoire. Si le souci de la transmission d'une culture humaniste explique l'omniprésence des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, si la littérature perçue comme ouverture sur soi justifie quant à elle l'importance des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles dans la poésie et le roman, évincer la poésie médiévale de l'enseignement des lettres au lycée, n'est-ce pas renier les opportunités de redécouverte et d'apprentissage de l'expression orale, que sa musicalité et son oralité pourraient créer, à une époque où les télécommunications s'imposent ? Ce qu'interroge en réalité notre patrimoine littéraire médiéval est la manière dont l'enseignement des lettres se positionne face aux mécanismes de production des savoirs, à l'ère de la massification généralisée dans nos modes de productions, de consommation, autant que de comportements culturels.

A une époque où la littérature ne bénéficie plus des honneurs et des tapis rouge –il faut remonter à Pompidou pour entendre Eluard à l'Élysée–, et où les livres aux belles reliures rouges

²⁶⁹ P. Zumthor, *La lettre et la voix*, op. cit., p. 10.

²⁷⁰ Informations contenues dans les propos tenus dans l'interview de P. Zumthor, « Lire le Moyen Âge », p. 84-85.

²⁷¹ P. Le Guillou, « Vidéo : Conférences inaugurales », *Perspectives médiévales*, op. cit.

se contentent de servir d'arrière-plan à la photo présidentielle²⁷², il est important de remarquer que leur présence dans ce champ visuel révèle malgré tout une place essentielle : l'esprit des lettres est invité à imprégner les consciences. On ne doit pas oublier les grands auteurs ! Ainsi faut-il comprendre, me semble-t-il, la présence des quelques volumes de la Pléiade, non identifiables, laissés posés avec nonchalance sur le guéridon du Président. A Quoi se réfèrent ces volumes de la bibliothèque de la Pléiade ? Il se peut que l'un d'eux soit un des volumes de littérature médiévale disponibles dans cette célèbre collection. Occupant une place majeure de l'édition française, la Pléiade constitue une référence en ce qui concerne la qualité éditoriale et critique, et la reconnaissance littéraire des écrivains. Mais le patrimoine et la « culture commune », tels qu'ils sont introduits dans les textes des programmes officiels de la classe de Seconde, semblent se démarquer fortement de ces critères en œuvre dans la politique éditoriale de la prestigieuse collection de la maison Gallimard. Ces définitions de la « culture commune » et de patrimoine, telles que nous les avons comprises, ne sont-elles pas à rapprocher de la tendance actuelle à prendre en compte « les valeurs en vigueur dans le pays »²⁷³. Cette dimension socioculturelle imposée par la pression sociale est également présente dans les nouveaux programmes du collège. La valorisation du « commun » dans les programmes de Seconde, me semble aller dans le même sens., *id est* le général, l'unanime, le collectif –autant de synonymes de l'adjectif « commun »– : bref, ce qui se réfère aux préceptes d'une culture de masse, entendue non comme opposée à l'élite, n'équivalent ni à la notion de peuple ou de classe, mais ayant comme critère définitoire, l'indifférence du lien social (Edgard Morin²⁷⁴). Liée à la consommation de masse, véhiculée par les médias, l'identité culturelle équivaldrait à des pratiques. La diffusion de ces pratiques culturelles concourrait à favoriser un sentiment d'adhésion reposant tout entier sur cette identité culturelle. Le nouveau chef d'État n'a-t-il pas récemment nommé comme le gardien de notre patrimoine, Stéphane Bern, connu principalement pour ses connaissances de tous les membres du gotha princier européen, au

²⁷² La photo présidentielle d'Emmanuel Macron, 8^{ème} président de la Vème République. Ces références sont nées de la lecture d'un article de presse, écrit à l'occasion de l'interview de M. Le Président Macron par le rédacteur en chef de « La NRF », M. Crépu, « Politique et littérature, l'énigme d'un président », *Le Figaro*, 28 avril 2018, p.21.

²⁷³ G. Oriol, « La place des études médiévales dans la définition des *curricula* (enseignement secondaire et CPGE) », *op. cit.*

²⁷⁴ Cité par Y. Le Pogam, « La massification des pratiques sociales : enjeux sur la culture », *Corps et culture* [En ligne depuis mai 2007], n° 1, 1995. URL : <http://journals.openedition.org/corpsculture/249> (Consulté en septembre 2018)

grand dam des plus éminents historiens nationaux²⁷⁵ ? Actuellement animateur télévisé d'une émission grand public de vulgarisation historique, intitulé « Secrets d'Histoire », S. Bern a été officiellement diligenté par l'État, pour préserver, et trouver les financements nécessaires à la bonne conservation de nos châteaux²⁷⁶. Cette nomination n'est-elle pas révélatrice à plus d'un titre ? Elle confirme en tout cas, la survivance d'une certaine idée approximative de l'histoire en général, et du Moyen Âge en particulier, liée à la prégnance de la culture de masse, et par voie de conséquence d'une certaine idée du patrimoine qui lui est afférente. La présence des exemplaires de la Pléiade en arrière-plan de la photo présidentielle, ne serait dès lors qu'une référence et un appel à un âge d'or révolu, mais encore porteuse de nombreuses valeurs de référence.

Je cherche ainsi, rapidement, à dessiner les mécanismes de production et de transmission des savoirs opérants aujourd'hui. La présence de la littérature médiévale au Lycée, interroge sur ce à quoi nous voulons qu'accède l'adolescent en termes de culture *non* commune. Il y va de l'avenir intellectuel de notre pays. Comment aujourd'hui l'adolescent, demain l'adulte, peut-il espérer accéder aux problématiques profondes que posent en réalité, les motifs de son imaginaire réinvestis dans toutes les différentes productions médiatiques ? Le priver de ces outils et d'une approche littéraire des textes médiévaux, c'est lui fermer l'accès à la découverte de sa propre identité. Le patrimoine doit intégrer les objets discursifs secondaires, preuve d'une prégnance de certaines œuvres et périodes de l'histoire. La proximité que nous avons largement démontré entre les élèves et le Moyen âge est l'argument le plus probant, concourant à prouver la nécessaire révocation de cette contingence pérenne.

A l'issue de ces expériences et de ces multiples questionnements, il apparaît que la littérature médiévale trouve donc aisément sa place dans le lycée du *xxi*^{ème} siècle, et son étude en complète conformité avec les compétences délimitées par le Ministère. Mon mémoire plaide modestement pour sa déségrégation.

²⁷⁵ S. Bern a été lauréat d'une École supérieure de Commerce.

²⁷⁶ Et autres monuments historiques.

BIBLIOGRAPHIE & SITOGRAPHIE

Sources :

- BODEL JEAN, *Le jeu de saint Nicolas*, traduction et présentation de J. Dufournet, Paris, Flammarion, collection « bilingue GF », 2005.
- DE LORRIS GUILLAUME, *Le Roman de la Rose*, traduction et présentation d'Armand Strubel Paris, Le livre de poche, collection « Lettres gothiques », 1992.
- Fables françaises du Moyen Âge : les isopets*, traduction et présentation de J.M. Boivin et L. Harf-Lacner, Paris, Flammarion, collection « bilingue GF », 1996.
- La chanson de Roland*, traduction et présentation de Ian Short, Paris, Le livre de poche, collection « Lettres gothiques », 1990.

Manuels :

- BERTHELOT A., *Histoire de la littérature française du Moyen Âge*, Presses Universitaires de Rennes, Histoire de la littérature française, 2006

Dictionnaires :

- GODEFROY, *Dictionnaire de l'ancien et moyen français*, Paris, Larousse, (1881), 1968.
- REY A., *Dictionnaire Historique de la langue française*, Le Robert, 1993.
- LITTRÉ E., *Dictionnaire de la langue française*, Gallimard, (1863), 1958.

Ressources disciplinaires :

- ABIKER S., *L'écho paradoxal. Étude stylistique de la répétition dans les récits brefs en vers XII-XIV^{ème} siècle*, thèse de doctorat, Université de Poitiers, 2008
- BERNARD-GRIFFITHS S., GLAUDES C. et VIBERT B. (sous la dir.), *La Fabrique du Moyen Âge au XIX^{ème} siècle. Représentations du Moyen Âge dans la culture et la littérature françaises du XIX^{ème} siècle*, Paris, Champion, collection « Romantisme et modernités », 2006.
- DURAND-LE GUERN I., *Le Moyen Age des Romantiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- FERRÉ V., *Médiévalisme. Modernité du Moyen Age*, l'Harmattan, collection « Littérature, textes, cultures », 2010.
- HEINICH N., « La consommation de la célébrité », *L'Année sociologique*, 2011/1 (Vol. 61), p. 103-123. URL : <<https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2011-1-page-103.htm>>
DOI : 10.3917/anso.111.0103 (Consulté en juin 2018)

- J. STANOVSKÝ, *Dimension médiévale des recueils ésopiques : les Fables de Marie de France*, thèse de l'Université Masaryk en Tchécoslovaquie, 2017.
URL : <[https://is.muni.cz/th/xpof9/Marie de France - diplomova prace.pdf](https://is.muni.cz/th/xpof9/Marie_de_France_-_diplomova_prace.pdf)> (Consulté en juin 2018)
- JAUSS H.R., « Littérature médiévale et théorie des genres », *Théorie des genres*, G. Genette, H.R. Jauss, J.M. Schaeffer, R. Scholes, W.D. Stempel, Paris, Seuil, « Points Littérature » n° 181, 1986, p.37-71.
- KOBLE N., maître de conférences à l'école normale supérieure, anime la séance « La voix d'un texte : Marie de France », le 12 mai 2014.
URL : <<http://savoirs.ens.fr/expose.php?id=1769>> (Consulté en juin 2018)
- LE GOFF J., *L'Imaginaire médiéval*, Paris, Gallimard, collection « Bibliothèque des Histoires », 1985.
- LE POGAM Y., « La massification des pratiques sociales : enjeux sur la culture », *Corps et culture* [En ligne depuis mai 2007], n°1, 1995.
URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/249> (Consulté en septembre 2018)
- LUCKEN C., « Le beau français d'Angleterre. Altérité de l'anglo-normand et invention du bon usage », *Médiévales*, 2015/1 (n° 68), p. 35-56. URL : <https://www.cairn.info/revue-mediévales-2015-1-page-35.htm> (Consulté en septembre 2018)
- MARGHESCU M., « La question de la littérarité aujourd'hui », *Interférences* [en ligne depuis janvier 2018], 6, 2012. URL : <http://journals.openedition.org/interferences/108> ; DOI : 10.4000/interferences.108 (Consulté en juillet 2018)
- MAUREL-INDART H., « Le plagiat littéraire : une contradiction en soi ? », *L'information littéraire*, 2008/3 (Vol. 60), p. 55-61. URL : <https://www.cairn.info/revue-l-information-litteraire-2008-3-page-55.htm> (Consulté en juin 2018) ;
- MORAN P., « La poétique et les études médiévales : accords et désaccords », *Perspectives médiévales* [En ligne depuis janvier 2014], 35, 2014.
URL : <http://journals.openedition.org/peme/4439> ; DOI : 10.4000/peme.4439 (consulté en août 2018)
- MOUREY L., « Les fables et les contes en classe de sixième : enjeux d'une poétique de l'énonciation », *Le français aujourd'hui*, 2008/1 (n° 160), p. 63-71.
URL : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-1-page-63.htm>> DOI : 10.3917/lfa.160.0063 (Consulté en juin 2018)
- NORA P., « Les classiques scolaires », *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, collection « Quarto », 1997, tome 2, p. 2085-2130.
- RIDER J., « L'utilité du Moyen Âge », *Itinéraires* [En ligne], 2010-3 | 2010, mis en ligne le 01 novembre 2010. URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/1800> ; DOI : 10.4000/itineraires.1800 (Consulté en août 2018)
- SEGUIN J.-P., « Voltaire et la variation des styles », *L'Information Grammaticale*, n°70, 1996. p. 5-10. URL : <www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1996_num_70_1_2984> (Consulté en juillet 2018)

- SOMOLINOS A. R., « Énonciation et discours rapporté dans les *Fables* de La Fontaine », *Bulletin Hispanique*, n°1, janvier 2005, p.139-154. URL : < https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_2005_num_107_1_5224> (Consulté en juin 2018)
- STANESCO M., *Lire le Moyen Age*, Paris, Dunod, 1998.
- STRUBEL A., « *Grant senefiance a* » : *Allégorie et littérature au Moyen Âge*, Paris, Honoré Champion, 2009.
- VAUCHEZ A., *La sainteté en Occident aux derniers siècles du Moyen Age d'après les procès de canonisation et les documents hagiographiques*, Rome, École française de Rome, 1981.
- VIBERT B., (sous la dir.), Bernard-Griffiths S., Glaudes P., *La Fabrique du Moyen Âge au XIXe siècle. Représentations du Moyen Âge dans la culture et la littérature françaises du XIXe siècle*, Paris, Champion, collection « Romantisme et modernités », 2006.
- ZINK M., « Trente ans avec la littérature médiévale. Note brève sur de longues années », *Cahiers de civilisation médiévale*, 39e année (n°153-154), Janvier-juin 1996. DOI : <https://doi.org/10.3406/ccmed.1996.2637> (Consulté en août 2018)
- ZINK M., *Bienvenue au Moyen Âge*, Paris, Éditions des Équateurs, collection « Livre de poche », 2015.
- ZUMTHOR P., « Lire le Moyen Âge », *Le Français aujourd'hui*, n°54, juin 1981, p. 84-90.
- ZUMTHOR P., *La lettre et la Voix. De la littérature médiévale*, Paris, Seuil, 1987.
- ZUMTHOR P., *Parler du Moyen Age*, Paris, Éditions de minuit, 1980.

Ressources didactiques :

- AHR S. (sous la dir.), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*, Grenoble, CRDP, collection « Enseigner le français au lycée », 2013.
- ANSELMO M., « Enseigner la littérature au collège et au lycée », *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF), 2003, n° 3, p. 51-55. URL :<<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-03-0051-007>> (consulté en mai 2018)
- BAUDELLOT C., CARTIER M. et DÉTREZ C., *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999.
- BOUCHET F., « Le Moyen Âge mène à tout, à condition d'en sortir : pour une approche diachronique de la littérature médiévale », *Perspectives médiévales. Revue d'épistémologie des langues et littératures du Moyen Âge*, [Mis en ligne en janvier 2005] n° 36, *Cultiver les lettres médiévales aujourd'hui*, 2015.
URL : < <http://journals.openedition.org/peme/7218>.> ; DOI : 10.4000/peme.7505 (Consulté en septembre 2018)
- CHABANNE J.-C., « Apports et théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature », sous la dir. de Dufays J.-L., *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour qui faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, Presses universitaires de Louvain, collection « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2008, p. 65-79.

- COSTE F., « Qu'est-ce qu'actualiser le Moyen Âge ? », *Acta fabula*, vol. 19, n° 2, « Le Moyen Âge pour laboratoire », Février 2018. URL : <http://www.fabula.org/acta/document10721.php>, (consultée en août 2018)
- CRINON J., « Bilan et perspectives : regards croisés. Les textes du patrimoine, les didacticiens, les enseignants, les élèves », sous la dir. de de Peretti I. et Ferrier, B., *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, collection « ThéoCrit », 2012, tome 5, p. 289-297.
- DOMINGUEZ V. ET DOUCHET S. (sous la dir.), « Enseigner la langue et la littérature du Moyen Âge en France aujourd'hui. Histoire, expériences, perspectives », *Perspectives médiévales. Revue d'épistémologie des langues et littératures du Moyen Âge*, [Mis en ligne en décembre 2017], n° 39, 2018 Introduction.
URL : <<https://journals.openedition.org/peme/13779>> (Consulté en août 2018)
- DUBOIS-MARCOIN D., « Les propositions d'évaluation adressées aux enseignants : quelles réceptions, quelles reformulations, quelles transmissions ? », sous la dir. de Dufays J.-L., *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, collection « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2008, p. 427-437
- DUFAYS J.-L., « Le patrimoine : un objet à circonscrire, un savoir à transmettre. Vers une impossible synthèse. », sous la dir. de Peretti I. et Ferrier, B., *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, collection « ThéoCrit », 2012, tome 5, p. 297-305.
- DUFAYS J.-L., « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des "compétences" ? », *Pratiques*, [mis en ligne le 17 juin 2014], 2011, p. 149-150.
URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1747> ; DOI : 10.4000/pratiques.1747 (Consulté en juillet 2018)
- GÉMENNE L., *L'Appropriation littéraire des textes médiévaux en classe de français*, thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, 1999.
- HOUDART-MÉROT V., « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », sous la dir. de Peretti I. et Ferrier, B., *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, collection « ThéoCrit », 2012, tome 5, p. 23-37.
- LACELLE N. ET LANGLADE G., « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », sous la dir. de Dufays J.-L., *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, collection « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2008, p. 55-65.
- LAGORGETTE D., « Quel ancien français pour quels étudiants ? Pour une didactique de la langue médiévale », *Perspectives médiévales. Revue d'épistémologie des langues et littératures du Moyen Âge*, [En ligne depuis décembre 2005], n° 35, automne 2003.

- URL : <http://journals.openedition.org/medievales/641> ; DOI : 10.4000/medievales.641 (Consulté en juin 20018)
- LAUDET P., « Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier », Éduscol, ressources pour le lycée général et technologique, juin 2011.
URL : <http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceegT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf> (Consulté en mai 2018)
- LE GUILLOU P., « Vidéo : Conférences inaugurales », *Perspectives médiévales* [En ligne depuis décembre 2017], n° 39, 2018. URL : <<http://journals.openedition.org/peme/14027>>; DOI : 10.4000/peme.14027 (Consulté en septembre 2018)
- LONGHI B., « Quand l'ancien français aide à apprendre le français », *Perspectives médiévales. Revue d'épistémologie des langues et littératures du Moyen Âge*, [En ligne depuis décembre 2017], n° 39, 2018. URL : <http://journals.openedition.org/peme/13906>; DOI : 10.4000/peme.13906 (consulté en août 2018)
- LOUICHON B. et ROUXEL A., *Du corpus solaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, collection « Païdea », 2010.
- LOUICHON B., « Définir la littérature patrimoniale », sous la dir. de de Peretti I. et Ferrier, B., *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, collection « ThéoCrit », 2012, tome 5, p. 37-49.
- MARCLAIR S., « Sens et compétences : quel enseignement de la littérature ? », sous la dir. de Dufays J.-L., *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour qui faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, Presses universitaires de Louvain, collection « Recherches en formation des enseignants et en didactique », 2008, p. 161-171.
- MEIRIEU P., « Être enseignant aujourd'hui », texte de conférence consultable sur l'URL : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/ETRE_ENSEIGNANT_AUJOURD'HUI.pdf> (Consulté en juillet 2018)
- OLIVIER I., « Enjeux et perspectives d'une culture médiévale au lycée », *Perspectives médiévales. Revue d'épistémologie des langues et littératures du Moyen Âge*, n° 36 Cultiver les lettres médiévales aujourd'hui, 2015. URL : <<http://journals.openedition.org/peme/8060>> ; DOI : 10.4000/peme.8060 (Consulté en mai 2018)
- ORIOU G., « La place des études médiévales dans la définition des *curricula* (enseignement secondaire et CPGE) », *Perspectives médiévales. Revue d'épistémologie des langues et littératures du Moyen Âge* [En ligne depuis décembre 2017], n° 39, 2018. URL : <<http://journals.openedition.org/peme/13874>> ; DOI : 10.4000/peme.13874 (Consulté en septembre 2018)
- ROUSSEAU J., *Comparaison des langues et intercompréhension*, Sèvres, CIEP, BELC, 1983. URL : <<http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/comparaison-des-langues-et-intercomprehension/index.html#21>> (Consulté en septembre 2018)
- ROUXEL A., *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection « Didact français », 1996.

- ROUXEL A., *Lectures cursives : quel accompagnement ?* Paris, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, collection « Savoir et Faire en Français », 2005.
- SHAWKY-MILCENT B., *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, Presses Universitaires de France, 2016

Programmes et documents officiels :

- B.O spécial n°9 du 30 septembre 2010, Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique, site Éduscol, URL : <<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>>
- B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015, Le français et les langues anciennes, URL : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717>
- Texte officiel, accompagnant des propositions de ressources pour les différents objets d'étude sur EDUSCOL : « Ressources en français et littérature pour la classe de seconde du lycée général et technologique », URL : <<http://eduscol.education.fr/cid59382/ressources-pour-la-classe-de-seconde.html#lien2>>
- CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES, « Note d'analyses et de propositions sur les programmes du lycée et sur les épreuves du baccalauréat », mai 2018. URL : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/99/9/CSP-note-analyses-propositions-lycee-mai-2018_942999.pdf> (Consulté en août 2018)

Ressources pédagogiques :

- BNF, « Les livres à feuilleter, La Chanson de Roland », URL : <http://expositions.bnf.fr/carolingiens/grand/fr_860_003.htm> (Consulté en juin 2018)

Articles de presse :

- CRÉPU M., « Politique et littérature, l'énigme d'un président », *Le Figaro*, 28 avril 2018, p.21.
- LE GOFF J.-P., « Au-delà de la politique, comprendre l'imaginaire macronien », *Le Figaro*, samedi 5-dimanche 6 mai 2018, p. 16, (interview donné à l'occasion de la sortie de son essai *La France d'hier. Récit d'un monde adolescent, des années 1930 à mai 68*, Stock, 2018).
- VINCENT J.-P., « La concurrence entre religions : quelles conséquences ? », *Le Figaro*, samedi 19-dimanche 20 mai 2018, p.18. (Jean-Philippe Vincent est ancien élève de l'ENA, et enseigne l'économie des grandes questions démocratiques à Sciences Po).

TABLE DES ANNEXES

Annexe I :

Extrait du *Jeu de st Nicolas*, de Jean Bodel, XIII^{ème} siècle.....129

Annexe II :

Deux copies d'élèves (premier devoir de dissertation) (4 pages)

Copie 1.....130

Copie 2.....133

Annexe III :

Corpus sur le Moyen Age et les poètes romantiques (3 pages)134

Annexe IV :

Question de corpus (travail oral collaboratif de toute la classe)137

Annexe V :

Corpus de fables de Marie de France, et de Jean de la Fontaine (3 pages).....140

Annexe VI :

Questionnaire de Proust proposé le jour de la rentrée en septembre 2018 (6 copies)....143

Annexe VII :

Questionnaire de fin d'année (6 exemplaires).....150

ANNEXES

Annexe I : extrait du *Jeu de st Nicolas*, de Jean Bodel, XIII^{ème} siècle.

Jean Bodel. *Le Jeu de saint Nicolas* XIII^{ème} siècle. Traduction J. Durand (en ancien français)

(en ancien français)

TRADUCTION

L'ordre de nos autres le pour ce et du maître.

612 Oïes, oïes, seigneur tressent!
Venz avant, faites me savoir!
De par le roi vous fait savoir:
C'a son tresor n'a son avoir.
615 N'ara jamais ne chief ne serre;
Tout ainsi comme a plaine terre
Le par et trouver, de me sentle.
Et qui le puet embler, si l'emble!
Car il ne garde mais nus.
618 Fors sans uns mahomes commas,
Tous mors, car il ne se remue.
Or soit homms qui bien ne huet!

CONNARS LI CREHERS

613 Calguez, nous vendans mouc petit;
Vs ne di Raoul que il cart.
616 Le vin, le gen en sont salutés.

LI TAVERNIERS

96 C'EST LI JUS DE SAINT NICOLAI
CAGONS
Or ch'a li s'i criens, Raoul,
Le vin s'at de noivre,
Qu'est de l'aveure a plain tonnel.

LI TAVERNIERS

619 Qui t'at ch'a, menez? Que veus tu faire?
620 Veus me tu noître mon aïe?
S'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARS

621 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
622 Qui t'as lu, qui le me d'effras?
623 Di moi ton nom, se Dieus te gard.

RAOULS

624 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
625 Amis, on m'appel Comart.
626 Chrens sui, par naïs,
As eschevins de la cite:
627 Sosaint ans a passés et plus
Que de crer me sui vevus.
Et tu, com as nom, je te pri?
628 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
629 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
630 Si sul as homms de le ville.

CONNARS

631 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
632 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
633 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
634 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
635 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
636 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
637 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
638 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
639 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
640 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARS

641 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
642 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
643 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
644 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
645 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
646 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
647 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
648 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
649 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
650 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARS

614 Approuchez, écoutez, vous tous seignents!
615 De la part du roi le vous fais savoir
qu'à son tresor ni a ses biens
616 il n'y aura jamaiz de chief ni de serrure;
617 tout comme s'il est à même la terre
on peut le trouver, a mon avis.
618 Et qui peut le decouvrir, qu'il le decob,
puisque pour le garder il n'y a plus
619 qu'un fache commas,
620 bœt et bien mort, car il ne bouge pas.
621 Homms soit qui ne pousse pas de beltes et bonnes accha-
[nations]!

CONNARD LI CREHER

97 LE JEU DE SAINT NICOLAI
CAGONS
Par tel i vous criens, Raoul,
le vin fanchement mis en perre,
du vin d'Auverre, sans melange.

CAGONS

622 Qui est-ce que c'est, comart? Que veus-tu faire?
623 Tens-toi tranquille car tu ne fais du tort.

CONNARD

624 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
625 Mon ami, on m'appelle Comart.
626 Par ta naissance, je suis creur
des eschevins de la cite:
627 j'ai veçu du métier de creur.
Et toi, quel est ton nom, Dieu te garde!

RAOULS

628 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
629 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
630 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
631 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
632 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
633 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
634 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
635 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
636 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
637 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
638 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
639 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
640 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARD

641 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
642 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
643 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
644 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
645 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
646 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
647 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
648 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
649 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
650 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARD

651 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
652 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
653 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
654 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
655 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
656 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
657 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
658 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
659 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
660 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARD

613 Oïes, oïes, seigneur tressent!
Venz avant, faites me savoir!
De par le roi vous fait savoir:
C'a son tresor n'a son avoir.
616 N'ara jamais ne chief ne serre;
Tout ainsi comme a plaine terre
Le par et trouver, de me sentle.
Et qui le puet embler, si l'emble!
Car il ne garde mais nus.
619 Fors sans uns mahomes commas,
Tous mors, car il ne se remue.
Or soit homms qui bien ne huet!

CONNARS

98 LE JEU DE SAINT NICOLAI
CAGONS
Par tel i vous criens, Raoul,
le vin fanchement mis en perre,
du vin d'Auverre, sans melange.

CAGONS

622 Qui est-ce que c'est, comart? Que veus-tu faire?
623 Tens-toi tranquille car tu ne fais du tort.

CONNARD

624 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
625 Mon ami, on m'appelle Comart.
626 Par ta naissance, je suis creur
des eschevins de la cite:
627 j'ai veçu du métier de creur.
Et toi, quel est ton nom, Dieu te garde!

RAOULS

628 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
629 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
630 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
631 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
632 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
633 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
634 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
635 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
636 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
637 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
638 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
639 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
640 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARD

641 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
642 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
643 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
644 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
645 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
646 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
647 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
648 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
649 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
650 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARD

651 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
652 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
653 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
654 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
655 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
656 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
657 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
658 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
659 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
660 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARD

614 Approuchez, écoutez, vous tous seignents!
615 De la part du roi le vous fais savoir
qu'à son tresor ni a ses biens
616 il n'y aura jamaiz de chief ni de serrure;
617 tout comme s'il est à même la terre
on peut le trouver, a mon avis.
618 Et qui peut le decouvrir, qu'il le decob,
puisque pour le garder il n'y a plus
619 qu'un fache commas,
620 bœt et bien mort, car il ne bouge pas.
621 Homms soit qui ne pousse pas de beltes et bonnes accha-
[nations]!

CONNARD LI CREHER

99 LE JEU DE SAINT NICOLAI
CAGONS
Par tel i vous criens, Raoul,
le vin fanchement mis en perre,
du vin d'Auverre, sans melange.

CAGONS

622 Qui est-ce que c'est, comart? Que veus-tu faire?
623 Tens-toi tranquille car tu ne fais du tort.

CONNARD

624 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
625 Mon ami, on m'appelle Comart.
626 Par ta naissance, je suis creur
des eschevins de la cite:
627 j'ai veçu du métier de creur.
Et toi, quel est ton nom, Dieu te garde!

RAOULS

628 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
629 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
630 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
631 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
632 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
633 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
634 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
635 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
636 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
637 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
638 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
639 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
640 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARD

641 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
642 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
643 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
644 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
645 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
646 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
647 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
648 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
649 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
650 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARD

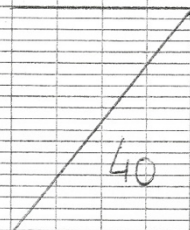
651 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
652 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
653 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
654 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
655 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
656 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
657 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
658 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
659 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.
660 Raoul, s'ê cotis, car crevus n'ont mescreus.

CONNARD

Annexe II : copies d'élèves

Mardi 6 février 2018

Evaluation
de
français



NE SAUTEZ PAS DE LIGNES !

↳ la prochaine fois = (3)!

9,5/10

Travo

g) Travail d'écriture :

Bien sûr, la parole nous sert à communiquer tous les jours, mais il n'y a pas qu'un seul type de verbe. ^{Bien!}

ou
Tout d'abord, elle peut évoquer des sentiments violents comme la haine, la colère, comme dans le Sketch "La Bagarre" de Coluche (1977) où le personnage protagoniste emploie le champ lexical de la colère.

ou
Ensuite, la parole peut exprimer des sentiments plus doux comme l'amour, l'envie comme le flatteur de Molière Don Juan, dont les femmes succombent à son charme ^{pour eux} grâce à son talent de l'éloquence.

mdit
TB

De plus, les paroles peuvent revendiquer
des choses comme de la publicité
avec le crieur Raoullet dans le jeu de
Saint Nicolas, du Ménestrel Jean Bodel.

TB

De la musicalité peut être un type de
parole avec les troubadours ou les Trouvres
au Moyen-Âge qui dictaient leur poésie

soyez + précus.

au

la vanité ou la prétention peuvent être
évoquées comme avec Matamore dans
l'Illusion Comique, de Pierre Corneille.

Ces personnes veulent se montrer aux autres
car elles se pensent dans l'ombre, avec
donc pour exemple le fanfaron Matamore.

Pour finir, les paroles ont parfois plusieurs
sens comme l'utilisation de figures de style
lors d'une élocution.

Pour exemple, l'ancien footballeur français
Eric Cantona, dans les Années 90 lorsqu'il
jouait en Angleterre du côté de Leeds
avait déclaré en Anglais qu'il pensait
"que les mouettes tournaient autour du
Chalutier", il me semble.

Dans cette citation plusieurs sens y
apparaissent, tout d'abord que les
mouettes (oiseaux marins) volent autour du
Chalutier pour y chercher et y trouver de la

nourriture.

Et dans un second temps, il utilise les
mouettes pour évoquer les médias qui
ne font que tourner au-dessus des informat-
ions comme des rapaces, pour tenter de
publier la moindre information.

= 1 métaphore pour parler des médias

En conclusion, la parole ne sert pas
qu'à communiquer, plein d'autres
façons sont utilisées ... familier

Travail d'écriture

2nd 2

20

8/10

-
- Bien sûr, la parole nous sert à communiquer tous les jours. Mais elle peut être utilisée dans différents cas de figures. Don-
- une altercation avec une personne par exemple, la parole peut servir d'arme. Nous avons abordé ce cas de figure en classe avec l'exemple des deux vieilles. La parole peut aussi servir de publicité. Au Moyen-Âge quand il n'y avait pas de moyen de communication, les gens utilisaient la parole pour faire leur propre pub. La parole est aussi, peut-être considérée comme un art, l'art de l'éloquence. S'exprimer avec un langage soutenu est un certain art bien particulier. Elle peut aussi servir à exprimer son opinion, ses émotions, ce que l'on ressent, elle peut aussi servir à aider des personnes.

C'est court
mais dense
Brais Bild

Il fallait citer
Don Juan!

Annexe III : Corpus sur le Moyen Age et les poètes romantiques (3 pages)

Le Moyen Age des écrivains romantiques.

La Chanson de Roland est un poème épique et une chanson de geste du XI^e siècle

1
Carles li reis, nostre emperere magnés,
Set anz tuz pleins ad estét en Espagne :
Tresqu'en la mer cunquist la tere altaigne.
N'i ad castel ki devant lui remaigne ;
Mur ne cité n'i est remés a fraindre
Fors Sarragucey k'est en une muntaigne.
Li reis Marsilie la tient, ki Deu nen aimet ;
Mahumet sert e Apollin reclieimet :
Ne s' poet garder que mals ne l'i ataignet.

183

Li emperere s'est culcét en un prêt,
Sun grant espiét met a sun chef li ber ;
Icele noit ne se volt desarmer,
Si ad vestut sun blanc osberc sasfrét,
0 Laciét sun elme ki est a or gemmét,
Ceinte Joiuse – unches ne fut sa per –
Ki cascun jur müet trente clartez.
Assez oïstes de la lance parler
Dunt nostre Sire fut en la cruiz nasfrét :

5 Carles en ad la mure, mercit Deu,
En l'orét punt l'ad faite manuvrer ;
Pur ceste honur e pur ceste bontét,
Li numés Joiuse l'espee fut dunét.
Baruns franceis ne l' deivent ubliér :
Enseigne en unt de Munjoie crier,
Pur ço ne's poet nule gent cuntrester.

1
Charles le roi, le Grand, notre empereur,
sept ans entiers est resté en Espagne.
Jusqu'à la mer il a conquis les terres hautes :
aucun château devant lui ne résiste,
5 il n'est ni mur ni cité qui reste à forcer
sauf Saragosse, qui est sur une montagne.
Le roi Marsile la tient, qui n'aime pas Dieu ;
c'est Mahomet qu'il sert, Apollon qu'il invoque ;
il n'en peut mais : le malheur le frappera.

183

LA, dans un pré, l'empereur s'est couché.
À son chevet le vaillant pose son grand épéu ;
cette nuit-là il n'a pas voulu se désarmer,
il ne quitte pas son haubert brillant, laqué or,
il garde lacé son heaume aux gemmes serties dans l'or,
à son côté il garde Joyeuse – jamais elle n'eut d'égale –
qui chaque jour change trente fois de reflets.
Vous avez bien entendu parler de la lance
dont le Seigneur fut blessé sur la croix :

Charles, grâce à Dieu, en a la pointe,
et il l'a fait enchâsser dans le pommeau doré.
En vertu de cet honneur et de cette grâce,
le nom « Joyeuse » fut donné à l'épée.
Il ne faut pas que les chevaliers français l'oublient ;
ils ont tiré de là leur cri de guerre « Monjoie »,
et c'est pourquoi nul peuple ne peut leur résister.



Paul Delaroche, *Charlemagne traversant les alpes*, 1847, Versailles.

*La Légende des siècles est un recueil de poèmes
de Victor Hugo, conçu comme une
œuvre monumentale destinée à
dépeindre l'histoire et l'évolution de
l'Humanité*

IV. Le Cycle Héroïque Chrétien

AYMERILLOT

Alors, levant la tête,
Se dressant tout debout sur ses grands étriers,
Tirant sa large épée aux éclairs meurtriers,
Avec un âpre accent plein de sourdes huées,
Pâle, effrayant, pareil à l'aigle des nuées,
Terrassant du regard son camp épouvanté,
L'invincible empereur s'écria : « Lâcheté ! (...)

Charlemagne, empereur à la barbe fleurie,
Revient d'Espagne ; il a le cœur triste, il s'écrie :
« Roncevaux ! Roncevaux ! ô traître Ganelon ! »
Car son neveu Roland est mort dans ce vallon
Avec les douze pairs et toute son armée. (...)
Le bon roi Charle est plein de douleur et d'ennui ;
Son cheval syrien est triste comme lui.
Il pleure, l'empereur pleure de la souffrance
D'avoir perdu ses preux, ses douze pairs de France,
Ses meilleurs chevaliers qui n'étaient jamais las,
Et son neveu Roland, et la bataille, hélas !

Victor Hugo, La Légende des siècles, 1859

Un éclat de rire se fit entendre là-haut et j'aperçus, dans un angle du gothique édifice, une de ces figures monstrueuses que les sculpteurs du moyen-âge ont attachées par les épaules aux gouttières des cathédrales ; une atroce figure de damné qui, en proie aux souffrances, tirait la langue, grinçait des dents et se tordait les mains. — C'était elle qui avait ri.

Aloysius Bertrand, Gaspard de la nuit, 1842.

Le cor

J'aime le son du Cor, le soir, au fond des bois,
Soit qu'il chante les pleurs de la biche aux abois,
Ou l'adieu du chasseur que l'écho faible accueille,
Et que le vent du nord porte de feuille en feuille. (...)

Ames des **Chevaliers**, revenez-vous encor ?
Est-ce vous qui parlez avec la voix du Cor ?
Roncevaux ! Roncevaux ! Dans ta sombre vallée
L'ombre du **grand Roland** n'est donc pas consolée !

Alfred de Vigny, Poèmes antiques et modernes, 1837..

Lecture d'images : Napoléon et Charlemagne



J.L. David, *Bonaparte franchissant le col du Grand Saint-Bernard*, 1801, Versailles.



Paul Delaroche, *Charlemagne traversant les Alpes*, 1847, Versailles.

Annexe IV : Question de corpus, travail oral collaboratif de toute la classe.

Phrase d'introduction :

Dans le corpus qui nous est ici proposé, nous pouvons lire un extrait de La Chanson de Roland d'un anonyme du XI^{ème} siècle, deux strophes du célèbre poème « Le Cor » d'Alfred de Vigny de 1837, quelques lignes extraites de Gaspard de la nuit d'Aloysius Bertrand daté de 1842 et, plusieurs vers de La Légende des siècles de Victor Hugo, publié en 1859²⁷⁷.

Première partie avec phrase d'ancrage :

Dans un premier temps, nous allons démontrer comment les qualités des personnages cités dans ces extraits ont en commun des qualités essentiellement mélioratives.

1^{ère} idée :

Conformément au texte du Moyen Age, (texte 1 : « le Grand », « il a conquis », « son grand épieu », « son haubert », « son heaume »), que sans aucun doute Hugo connaissait, Charlemagne est présenté comme un valeureux chevalier dans l'épopée hugolienne (« levant la tête », « se dressant », « étrières », « épée », « meurtriers », « effrayant », « terrassant »), rempli de majesté dans les deux textes (texte 1 : l'épieu est « grand », l'haubert est « brillant, laqué or », son heaume porte « des gemmes serties dans l'or », et son épée « n'eut d'égale », et texte 2 : « ses grands étrières », « se dressant tout debout », « sa large épée », « plein de sourdes huées », « terrassant du regard »).

2^{ème} idée :

Il y apparaît ainsi digne d'admiration par la puissance qu'il déploie et les exploits dont il est capable, comme le soulignent les hyperboles (texte 1 « aucun château devant lui ne résiste » et texte 2 « invincible ») et le registre héroïque que l'on reconnaît ici.

3^{ème} idée :

Il apparaît bien comme un personnage légendaire à chaque fois (texte 1 « Joyeuse [...] change trente fois de reflets » et dans texte 2 « à la barbe fleurie »). Ces légendes appartiennent au registre merveilleux et ressemblent ainsi au texte 3 lorsque le poète Vigny croit à l'immortalité des âmes des chevaliers (« Chevaliers [...]est-ce vous qui parlez avec la voix du Cor ? »). Il apparaît donc clairement que les auteurs entretiennent la gloire et la légende de leurs héros. Le texte d'Aloysius Bertrand, est à part ici, puisque le personnage de son passage est une gargouille

²⁷⁷ Je leur ai conseillé de toujours adopter une présentation des extraits qui respectent l'ordre chronologique, afin de déjà dès l'introduction prouver qu'ils sont déjà dans la lecture attentive et en posture d'analyse des informations.

dont il décrit la monstruosité, et qu'il personnifie en lui attribuant un rire, ce qui nous place dans un cadre surnaturel inexplicable.

2^{ème} partie avec phrase d'ancrage :

Dans un second temps, nous allons expliquer la variété des sentiments transmis par les trois auteurs du XIX^{ème} siècle.

1^{ère} idée :

Le registre lyrique est présent dans les deux textes de Hugo et de Vigny, où des sentiments sont exprimés avec emphase. Un registre élégiaque est reconnaissable dans les vers du texte 2 « L'invincible [...] s'écria : « Lâcheté ! » puis « il a le cœur triste, il s'écrie [...] il pleure de la souffrance » et dans ceux du texte 3 « L'ombre du grand Roland n'est donc pas consolé ». Dans le texte 2, il s'agit de la souffrance de Charlemagne provoquée par la mort de ses « meilleurs chevaliers » et de Roland ; dans le texte 3, la souffrance est en revanche éprouvée par le poète lui-même, qui regrette la mort de Roland, à propos duquel rien n'est dit, comptant ainsi sur la culture de son lecteur.

3^{ème} idée :

Les deux poèmes expriment tous deux, le bouleversement provoqué par la « défaite » de l'armée de Charlemagne, comme le souligne le « hélas » du texte 1, ou l'exclamation (« ! ») du dernier vers de Vigny, qui se concentre davantage sur la mort de Roland dont il se demande à quoi elle a servi (« L'ombre du grand Roland n'est donc pas consolée ! »). En réalité, les deux poètes romantiques semblent faire allusion implicitement à la situation politique contemporaine : ainsi y-a-t-il comparaison entre Charlemagne et « l'aigle des nuées » symbole de Bonaparte, empereur également comme Charlemagne (« empereur à la barbe fleurie »), depuis 1804 ; quant au poème « Le Cor », le champ lexical de la tristesse présent dans tout le poème (« les pleurs », « l'adieu » « donc pas consolée ») peut être interprété comme une déception du poète vis-à-vis des valeurs entretenues par le régime politique de 1837, qui sont bien loin de l'idée qu'il se fait de l'honneur, que symbolise la mort de Roland.

4^{ème} idée :

Alors que La Chanson de Roland se contente ici de glorifier Charlemagne, qui a même en sa possession « la lance dont le Seigneur fut blessé sur la croix », c'est-à-dire une relique du Christ, ce qui lui transfère une certaine forme de divinité, le texte de Hugo quant à lui, renferme de la colère (« Terrassant du regard son camp épouvanté/L'invincible empereur s'écria : « Lâcheté ! ») qui rapprochée de l'expression de plainte « l'empereur pleure [...] d'avoir perdu [...] la bataille,

hélas ! » peut laisser entendre un certain appel à la vengeance, et à l'émergence d'un nouvel héros dans la France d'alors. Le poème de Vigny ne renferme pas la même hargne. Au contraire, nous ressentons un sentiment de désenchantement, davantage tournée vers la désillusion que souligne l'appel désespéré aux âmes des chevaliers vieilles de dix siècles (« Chevaliers [...] Est-ce vous qui parlez avec la voix du cor ? »). Aloysius Bertrand, quant à lui, dans sa description de la gargouille comme « une figure monstrueuse » de la cathédrale, cherche à épouvanter et à terrifier en créant une ambiance fantastique : le rire de « là-haut » (« C'était elle qui avait ri ») apparaît surnaturel et est censé nous faire peur. Nous pouvons remarquer que son poème est en prose contrairement aux deux autres : ceci constitue une différence importante. Chacun de ses textes traduisent une certaine vision de leur idéal politique, de ce que nous pouvons appeler héros fondateur. Aloysius Bertrand, avec sa gargouille est sur un tout autre registre, et utilise quant à lui un décor médiéval dans une perspective essentiellement littéraire.

Phrase de conclusion sur le corpus :

Le décor et les personnages (Charlemagne, Roland et la gargouille d'une cathédrale gothique) tous empruntés à la période médiévale, sont par nos trois poètes utilisés pour en appeler à un nouvel héros (texte2), ou à en regretter l'absence (texte 3), ou pour exprimer la peur propre à naître dans le décor médiéval (naissance du genre fantastique en littérature).

Annexe V : Corpus de fables de Marie de France, et de Jean de la Fontaine.

Marie de France, écrivain et poétesse du XIIème siècle.



Première page d'un manuscrit du XIIIème siècle, des *Fables* de Marie de France.
 BNF, Arsenal, ms 3142, f. 256 r°

La miniature placée en tête du texte des *Fables* montre une femme qui écrit, celle dont l'épilogue porte la signature : « Marie ai nom, si sui de France ». Des lettrines ornées ouvrent chacune des fables (on reconnaît en bas « le loup et l'agneau »)

Son recueil de *Fables* est le premier exemple conservé d'« Ysopet » en français (recueil de fables à la manière d'Ésope, fabuliste de l'Antiquité grecque). On y trouve en particulier les premières versions françaises de fables rendues célèbres par La Fontaine, comme « Le loup et l'agneau » ou « Le corbeau et le renard »

LE RENARD ET LE REFLET DE LA LUNE!
*Traduction (GF Flammarion)**

On raconte qu'un renard, un nuit, était allé se promener. Il passa près d'un étang, regarda l'eau et vit le reflet de la lune, sans savoir ce que c'était. Il pensa en lui-même qu'il avait vu un grand fromage. Il se mit à laper l'eau, persuadé, dans son esprit, que, s'il y avait moins d'eau dans l'étang, il pourrait s'emparer du fromage. Il but si bien qu'il éclata : il tomba par terre et ne se releva plus.

Bien des gens espèrent, contre la raison et contre leur intérêt, réaliser tous leurs désirs : ils causent leur perte et leur mort.

D'un gupil dit ki une nuit esteit alez en sun deduit. Sur une mare trespessa. Quant dedenz l'ewe regarda, l'umbre de la lune a veü; mes ne sot mie que ceo fu. Puis a pensé en sun curage qu'il ot veü un grant furmage. L'ewe comença a laper; 10 tresbien quida en sun penser, se l'ewe en la mare fust mendre, que le furmage peüst prendre. Tant a beü que il creva : iluec chai, puis n'en leva.

15 Meinz huem espeire, ultre le dreit e ultre ceo qu'il ne deveit, avoir tutes ses volentez, dunt puis est morz e afolez.

*Traductions de J.M Boivin et L. Hupf Langner.

LA FEMME ET SON AMANT¹

D'un vilein cunte ki guaita
dedenz sun us, si espia.
Un altre hume vit sur sun lit,
od sa femme fist sun delit.
5 « A, las », fet il, « qu'ai jeo veu! »
Dunc l'a la femme respundu :
« Que vezz vus, beals sire, amis? »
« Un altre hume; ceo m'est a vis,
sur mun lit te tint embracée. »
10 Ceo dist la femme curucée :
« Bien sai », fet ele, « n'en dut mie,
que c'est vostre vieille folie :
tu vuels tenir mençunge a veire. »
« Jel vi », fet il, « sil dei bien creire ».
15 « Fols iés », fet ele, « se tu creiz
pur verité quan que tu veiz. »
As mains le prent, od li l'en meine
a une cuve d'ewe pleine;
dedenz l'ewe le fist garder.
20 Puis li cumence a demander
qu'il veit dedenz, e il li dit
que s'image meisme vit.
« Pur ceo » dist ele, « n'ies tu pas
dedenz la cuve od tuz tes dras,
25 se tu i veiz une semblance.
Tu ne deiz pas avoir creance

en tes uiz, ki mentent sovent. »
Dist li vileins : « Jeo me repent!
Chescuns doit mielz creire e saveir
30 ceo que sa femme dit pur veir
que ceo que si malvais ueil veient,
ki par vetie le foieint. »

Par cest essample nus devise
que mult valt mielz sens e quointise
e plus aide a meinte gent
35 que sis aveirs ne si parent.

Un paysan faisait le guet
et épiait derrière sa porte.
Il aperçut sur son lit un autre homme
en train de prendre son plaisir avec sa femme.
« Pauvre de moi, dit-il, qu'ai-je vu? »
Alors la femme lui répond :
« Que voyez-vous, mon très cher seigneur? »
— Un autre homme; il me semble
qu'il te tenait dans ses bras sur mon lit. »
Elle réplique, furieuse :
« Ça y est, j'en étais sûre,
ce sont encore tes idées folles :
tu veux prendre un mensonge pour une vérité.
— Je l'ai vu, rétorque-t-il, et suis obligé de le croire.
— Fou que tu es, dit-elle, si tu crois
et tiens pour vrai tout ce que tu vois. »
Le prenant par la main, elle l'emmena
près d'une cuve remplie d'eau
et le fait regarder à l'intérieur.
Puis elle commence à lui demander
ce qu'il voit, et il répond
qu'il aperçoit sa propre image.
« Eh bien! dit-elle, et tu n'es pas
dans la cuve avec tous tes vêtements,
bien que tu en aies l'impression.
Tu ne dois pas faire confiance

à tes yeux, qui mentent souvent. »
Alors le paysan : « Je me repens!
Chacun doit plutôt croire et admettre
ce que sa femme lui donne pour vrai
que ce que voient ses yeux perfides,
qui lui font voir des choses folles. »

Ce récit exemplaire² nous montre
que l'intelligence et l'habileté valent mieux
et sont plus utiles à bien des gens
que leurs richesses ou leurs parents.

Traductions

J.M. Boivin
et L. Harf-Lancner
(GF Flammarion
Bilingue)

LE COQ ET LE RENARD¹

D'un coc recunte ki estot
sur un femier e si chantot.
Par de lez lui vint uns gupiz,
si l'apela par mult beals diz.
5 « Sire », fet il, « mult te vei bel,
unkes ne vi si gent oisel.
Clere voiz as sur tute rien :
fors tun pere, que jeo vi bien,
unkes oisels mielz ne chanta;
10 mes il fist mielz, kar il cluigna. »
« Si puis jeo faire », dist li cos.
Les eles bat, les uiz a clos;
chanter quida plus clerement.
Li gupiz salt avant, sil prent;
15 vers la forest od tut s'en va.
Par mi un champ, u il passa,
current après tuit li pastur;
li chien li huënt tut en tur.
« Veiz le gupil, ki le coc tient!
20 Mar l'engana, se par ci vient! »
« Va », fet li cos, « si lur escrie
que jeo sui tuens, ne m'i lai mie! »
Li gupiz volt parler en halt,
e li cos de sa buche salt;
25 sur un halt fust s'en est muntez.
Quand li gupiz s'est reguardez,
mult par se tint a farcillié,

que li cos l'a si engigné.
De maltalent e de dreite ire
30 la buche cumence a maldire,
ki parole quant devreit taire.
Li cos respunt : « Si dei jeo faire :
maldire l'ueil, ki vult cluignier,
quant il deit garder e guaitier,
35 que mals ne vienge a sun seignur. »

Ceo funt li fol : tuit li plusur
parolent quant doivent cesser,
taisent, quant devreient parler.

Voici l'histoire d'un coq
qui était perché sur un fumier et chantait.
Un renard s'approcha de lui
et lui dit de fort belles paroles :
« Seigneur, que vous êtes beau!
Je n'ai jamais vu un si bel oiseau!
Vous avez la voix la plus claire!
Hormis votre père, que je connaissais bien,
nul oiseau n'a jamais mieux chanté.
Mais lui faisait mieux, car il chantait les yeux fermés!
— Moi aussi je sais le faire! » dit le coq.
Il bat des ailes, ferme les yeux,
s'imaginant chanter d'une voix plus claire.
Le renard s'en saisit d'un bond
et gagne la forêt avec sa proie.
Il traversait un champ
quand tous les bergers se lancent à sa poursuite;
les chiens aboient après lui.
« Regardez ce renard, qui tient le coq!
S'il passe par ici, il paiera cher sa capture!
— Vas-y! dit le coq, crie-leur
que je suis à toi et que tu ne me laisseras pas!
Le renard veut crier fort,
et le coq saute de sa gueule :
il monte en haut d'un arbre.
Quand le renard s'en aperçoit,
il se voit bien attrapé²

et bien trompé par le coq.
De colère et de fureur
il se met à maudire la bouche
qui parle quand elle devrait se taire.
Le coq répond : « Je dois faire comme toi :
maudire l'œil qui veut se fermer,
quand il devrait veiller et guetter
pour éviter un malheur à son seigneur! »

Ainsi font les fous : la plupart
parlent quand il faut se taire,
et se taisent quand il faut parler².

Le Coq et le Renard, Jean de la Fontaine, Fables (II, 15), 1694.

Sur la branche d'un arbre était en sentinelle
Un vieux Coq adroit et matois.
"Frère, dit un Renard, adoucissant sa voix,
Nous ne sommes plus en querelle :
Paix générale cette fois.
Je viens te l'annoncer ; descends, que je t'embrasse.
Ne me retarde point, de grâce ;
Je dois faire aujourd'hui vingt postes sans manquer.
Les tiens et toi pouvez vaquer
Sans nulle crainte à vos affaires ;
Nous vous y servirons en frères.
Faites-en les feux dès ce soir.
Et cependant viens recevoir
Le baiser d'amour fraternelle.
- Ami, reprit le coq, je ne pouvais jamais
Apprendre une plus douce et meilleur nouvelle
Que celle
De cette paix ;
Et ce m'est une double joie
De la tenir de toi. Je vois deux Lévriers,
Qui, je m'assure, sont courriers
Que pour ce sujet on envoie.
Ils vont vite, et seront dans un moment à nous.
Je descends ; nous pourrons nous entre-baiser tous.
-Adieu, dit le Renard, ma traite est longue à faire :
Nous nous réjouissons du succès de l'affaire
Une autre fois. Le galand aussitôt
Tire ses grègues, gagne au haut,
mal content de son stratagème ;
Et notre vieux Coq en soi-même
Se mit à rire de sa peur ;
Car c'est double plaisir de tromper le trompeur.



Jean de La Fontaine par Hyacinthe Rigaud, en 1690.


Annexe VI : questionnaire de Proust proposé aux élèves de deux secondes, le jour de la rentrée
en septembre 2018 (quelques copies)

Demi-pensivaine, j'habite à
j'ai une bonne connexion internet, j'habite avec mes
deux parents.

- 1) j'aime faire des activités sportives, regarder des séries, films,
jeux à des jeux, sortir avec des amis.
- 2) j'aimerais devenir web master (concepteur de site web)
- 3) j'aime l'électro, le rap US, le dubstep.
- 4) la personne que j'admire est mon grand qui a fait la
guerre d'Algérie, depuis que je suis enfant je adore écouter
ses histoires, ce qu'il lui est arrivé.
- 5) Le personnage que j'adore est John Snow dans
game of thrones car il est respecté et a le sens de l'honneur.
- 6) John Snow est un homme d'honneur et respecte toujours
ses engagements, il se fait respecter, au début il est mis de
côté mais au fur et à mesure de la série il devient très
important.
- 7) j'aime que ça se déroule à l'époque médiévale
mélange de monde féodal avec des actions modernes.
- 8) je ne connais pas le nom de l'auteur mais j'adore les livres
game of thrones et Dan Brown.
- 9) je n'ai pas aimé du tout Antigone et Oedipe roi.

11. le moment où je me sens bien c'est quand je regarde un film ou une série que je suis seul au moment car je ne pense plus au sujet je suis plongé dans l'intrigue j'oublie tout le reste pendant le temps du film, quand je suis avec des amis et qu'on voit la série je me sens bien.

Reseau, acces internet bon. (Mes parents)

- 1) VTT, playstation 4, Musique
- 2) Etre heureux
- 3) RAP
- 4)
- 5) Je regarde très peu de films, je ne lis pas de livres donc je ne sais pas.
- 6) Rick dans The Walking Dead
courageux dans toutes les situations
- 7) J'aime pas lire, donc je lis pas.
- 8) J'aime toujours pas lire
- 9)  1 seul durant les quatre années, mais je ne rapelle plus il me semble que c'était "La dame rose".
- 10) J'en ai beaucoup détectés
- 11) Je me sens le plus heureux avec mes meilleurs amis, c'est une chose pour moi extrêmement importante dans ma vie tels que

J'habite à (Les parents)

J'ai un bon accès internet.

1) Bodyboard / Bodysurf et un peu de jeux vidéo.

2) ?

3) Le RAP

4) ?

5) Walter White.

6) Course.

7) Je m'aime pas lire.

8) Je m'aime pas lire.

9) La vague.

10) course de 14.

11) Je me sent très bien quand je prends une vague en Bodyboard ou en Bodysurf ou quand j'écoute du RAP.

Interne

Accès internet bon

1. J'ai Je fais du skate

Je skate souvent avec mes amis

Temps libre je joue sur ordi

2. Je veux devenir designer ou un métier en rapport avec l'art et la technologie

3) J'écoute de tout mais souvent du Rap FR ou US

4) Mon père car il a vécu jusqu'à ses 30 ans (mal) et maintenant il gagne bien sa vie et il a réussi. ^{plus dans des bonnes conditions}

5) Shoolin Fantastic en DS des années 80 des Bronx dans une série intitulée "The get down" et qui a su lancer un mouvement : Hip-Hop

6) Quelqu'un qui n'a rien mais près à tout donner

7) Un livre peu long qui mélange aventure et suspense et que se passe dans le réel

8) Je ne connais pas d'auteur

9) Je me souviens d'aucune œuvre que j'ai lu

10)

11) Dans ce monde intime où j'en suis l'auteur : Je me

(proufs); accès fiable (réseau).

1) Le football.

2) Journaliste sportif (métier en rapport avec le football).


3) Tout.

4) Charles De Gaulle (libération de la France et organisation de la résistance en 39-45).

5) Tintin

6) la ruse

7) Aventure / policiers.

 8) J.K Rowling (Harry Potter)

9)

10) "L'écume des jours", Boris Vian.

11) Mon monde serait un monde où ma passion, le football serait omniprésente. Le football me fait oublier les problèmes de football pourrait être une religion pourquoi pas...
Un monde où il n'y aurait pas de guerre, un monde paisible.
Un monde où il y aurait plein d'endroits et de légende à découvrir, Un monde à moi...

1. Le sport, cinéma, shopping (surtout entre amies)

2. J'aimerais être juge.

3. J'écoute de tout, quand ça me plaît je garde si j'aime pas je change.

4. Je suis moi-même mon héroïne.

5. J'en ai pas spécialement.

6. J'aime bien les acteurs (actrices) de film qui ont beaucoup de caractère.

7. Je lis de tout, de la bande dessinée au roman érotique (After),
je n'ai pas de critère particulier.



8. J'ai bien aimé "After" (5 tomes) de Anna Todd.

Pas d'accès
(accès que
sur le per-
table)

9. Je me souviens du livre de Robinson Crusée.

10.

11. Je me souviens pas quasi d'être.

Annexe VII : questionnaire de fin d'année (quelques exemplaires)

Questionnaire de fin d'année. Seconde. Juin 2018

- 1- Durant cette année, vous avez étudié de nombreux textes avec moi, de différentes époques s'étalant du XI^{ème} siècle jusqu'au XX^{ème} siècle.

Quels sont ceux que vous avez préférés, que vous retiendrez ?

Je retiendrais surtout les textes avec Don Juan et le faucon d'or.

Quels sont ceux qui vous ont paru les plus difficiles ?

Le plus dur pour moi c'est je pense Malamire.

Quels sont ceux que vous n'avez pas aimé, voir même toujours pas compris, qui vous sont restés étrangers ?

- 2- Que signifie pour vous le mot Culture ?

Le mot Culture pour moi c'est que la connaissance dans différents domaines que ce soit l'histoire de la France ou l'histoire du monde.

- 3- Vous sentez-vous concerné par ce mot ?

Oui et non ça dépend le sujet.

- 4- En quoi selon vous, la littérature, l'étude des textes peut-il vous apporter quelque chose pour mieux mener votre vie présente et à venir ?

L'étude de textes permet de comprendre certaines choses du passé mais aussi nous apprendre certaines choses pour le futur.

- 5- Si vous étiez écrivain, ou s'il vous arrive d'écrire pour vous, que diriez-vous que vous apporte le fait d'écrire ?

ça pourrait apporter plus de vocabulaire et moins de fautes d'orthographe.

- 6- Que diriez-vous que vous ont apporté ces cours de français ?

Il m'ont apporté des connaissances et de la culture que je n'avais pas au paravant.

- 7- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français en seconde ?

Je sais pas vraiment.

- 8- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français pour votre avenir ?

Il doit servir à avoir une réflexion personnelle sur tous les sujets.

Questionnaire de fin d'année. Seconde. Juin 2018

- 1- Durant cette année, vous avez étudié de nombreux textes avec moi, de différentes époques s'étalant du XIème siècle jusqu'au XXème siècle.

Quels sont ceux que vous avez préférés, que vous retiendrez ?

Tartuffe et Don Juan

Quels sont ceux qui vous ont paru les plus difficiles ?

l'illusion comique

Quels ont ceux que vous n'avez pas aimé, voir même toujours pas compris, qui vous sont restés étrangers ?

aucun

- 2- Que signifie pour vous le mot Culture ?

"culture" signifie avoir des connaissances histoire ou autre domaines

- 3- Vous sentez-vous concerné par ce mot ?

oui

- 4- En quoi selon vous, la littérature, l'étude des textes peut-il vous apporter quelque chose pour mieux mener votre vie présente et à venir ?

ça permet d'avoir plus de vocabulaire, plus d'imagination ou de rêve ou de s'identifier

- 5- Si vous étiez écrivain, ou s'il vous arrive d'écrire pour vous, que diriez-vous que vous apporte le fait d'écrire ?

De dire ce que l'on arrive pas à exprimer autrement, n'évader, no detendre.

- 6- Que diriez-vous que vous ont apporté ces cours de français ?

D'ai appris à se aimer le français avec Mme Preteux car elle arrive à transmettre sa passion. Il m'en apporte des éclairci au niv de la langue.

- 7- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français en seconde ?

- 8- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français pour votre avenir ?

des connaissances et je sais pas.

Questionnaire de fin d'année. Seconde. Juin 2018

- 1- Durant cette année, vous avez étudié de nombreux textes avec moi, de différentes époques s'étalant du XIème siècle jusqu'au XXème siècle.

Quels sont ceux que vous avez préférés, que vous retiendrez ?

J'ai vraiment préféré "le printemps du poète" car ces chapitres

Quels sont ceux qui vous ont paru les plus difficiles ? m'ont beaucoup intéressé.

L'illusion comique.

Quels sont ceux que vous n'avez pas aimé, voir même toujours pas compris, qui vous sont restés étrangers ?

Les figures de style, car je n'arrive pas à toutes les retenir.

- 2- Que signifie pour vous le mot Culture ?

L'ouverture d'esprit d'une personne et la curiosité.

- 3- Vous sentez-vous concerné par ce mot ?

Oui mais pas assez (je pourrais faire +)

- 4- En quoi selon vous, la littérature, l'étude des textes peut-il vous apporter quelque chose pour mieux mener votre vie présente et à venir ?

Cette fameuse curiosité que vous êtes en train de me faire apprécier.

- 5- Si vous étiez écrivain, ou s'il vous arrive d'écrire pour vous, que diriez-vous que vous apporte le fait d'écrire ?

Le fait de se libérer.

- 6- Que diriez-vous que vous ont apporté ces cours de français ?

De la connaissance.

- 7- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français en seconde ?

- 8- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français pour votre avenir ?

de la réflexion.

Merci Madame

Questionnaire de fin d'année. Seconde. Juin 2018

- 1- Durant cette année, vous avez étudié de nombreux textes avec moi, de différentes époques s'étalant du XI^{ème} siècle jusqu'au XX^{ème} siècle.

Quels sont ceux que vous avez préférés, que vous retiendrez ?

Le printemps & printemps des poètes. J'adorais le thème.

Quels sont ceux qui vous ont paru les plus difficiles ?

Le romantisme.

Quels ont ceux que vous n'avez pas aimé, voir même toujours pas compris, qui vous sont restés étrangers ?

- 2- Que signifie pour vous le mot Culture ?

C'est l'ouverture d'esprit, sur tous les sujets différents.

- 3- Vous sentez-vous concerné par ce mot ?

Honnêtement, oui.

- 4- En quoi selon vous, la littérature, l'étude des textes peut-il vous apporter quelque chose pour mieux mener votre vie présente et à venir ?

Je n'en sais rien.

- 5- Si vous étiez écrivain, ou s'il vous arrive d'écrire pour vous, que diriez-vous que vous apporte le fait d'écrire ?

Me libérer, en faisant une autobiographie.

- 6- Que diriez-vous que vous ont apporté ces cours de français ?

Une richesse en plus à ma culture.

- 7- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français en seconde ?

Les bases, c'est-à-dire connaître les principaux écrivains.

- 8- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français pour votre avenir ?

Un enrichissement de la langue.

Merci, pour ces cours de français très instructifs. J'en suis reconnaissant.

05/06/18.

Questionnaire de fin d'année. Seconde. Juin 2018

- 1- Durant cette année, vous avez étudié de nombreux textes avec moi, de différentes époques s'étalant du XIème siècle jusqu'au XXème siècle.

Quels sont ceux que vous avez préférés, que vous retiendrez ?

La Chanson de Roland / (Eldorado XXI^e).

Quels sont ceux qui vous ont paru les plus difficiles ?

L'Illusion Comique

Quels ont ceux que vous n'avez pas aimé, voir même toujours pas compris, qui vous sont restés étrangers ?

L'Illusion Comique (☹)

- 2- Que signifie pour vous le mot Culture ?

C'est un savoir qu'une personne étudie et retient d'une société.

- 3- Vous sentez-vous concerné par ce mot ?

Je pense être un minimum cultivé.

- 4- En quoi selon vous, la littérature, l'étude des textes peut-il vous apporter quelque chose pour mieux mener votre vie présente et à venir ?

La littérature a permis les époques avec des auteurs qui ont vécu des choses particulières. Cela nous rend plus cultivés et cela nous apprend "la vie".

- 5- Si vous étiez écrivain, ou s'il vous arrive d'écrire pour vous, que diriez-vous que vous apporte le fait d'écrire ?

L'écriture est quelque chose d'agréable qui libère l'esprit.

- 6- Que diriez-vous que vous ont apporté ces cours de français ?

Ils m'ont apporté des connaissances dans différents genres littéraires.

- 7- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français en seconde ?

Il doit me former pour la 1^{ère} afin d'avoir plus de connaissances pour le BAC.

- 8- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français pour votre avenir ?

Questionnaire de fin d'année. Seconde. Juin 2018

- 1- Durant cette année, vous avez étudié de nombreux textes avec moi, de différentes époques s'étalant du XI^{ème} siècle jusqu'au XX^{ème} siècle.

Quels sont ceux que vous avez préférés, que vous retiendrez ?

L'Ilusion comique, de Haikus, Il pleut doucement sur la ville

Quels sont ceux qui vous ont paru les plus difficiles ?

L'Españado, les textes sur les réfugiés

Quels sont ceux que vous n'avez pas aimé, voir même toujours pas compris, qui vous sont restés étrangers ?

Tout les textes traitant des réfugiés

- 2- Que signifie pour vous le mot Culture ?

Avoir des référence sur n'importe quel sujet

- 3- Vous sentez-vous concerné par ce mot ?

Pas vraiment

- 4- En quoi selon vous, la littérature, l'étude des textes peut-il vous apporter quelque chose pour mieux mener votre vie présente et à venir ?

Car on a une autre vision du monde, un autre avis et c'est en même temps un moment de plaisir et de ce relaxer

- 5- Si vous étiez écrivain, ou s'il vous arrive d'écrire pour vous, que diriez-vous que vous apporte le fait d'écrire ?

La liberté

- 6- Que diriez-vous que vous ont apporté ces cours de français ?

Une meilleure analyse du monde

- 7- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français en seconde ?

être s'instruire, apprendre

- 8- Selon vous, que doit vous apporter un cours de français pour votre avenir ?

Une approche du monde différent

DE LA CONTINGENCE DU MOYEN ÂGE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LETTRES EN CLASSE DE SECONDE

RÉSUMÉ :

Ce mémoire vise à comprendre et à surmonter les raisons d'une marginalisation de la littérature médiévale dans l'enseignement du français, en classe de Seconde en particulier. En tant qu'enseignante, l'important est de démontrer dans quelle mesure les études de textes médiévaux, en dépit de leurs spécificités peuvent s'accommoder aux enjeux littéraires et à la formation personnelle de l'élève, tels que ces derniers sont envisagés dans les programmes officiels. Toutes les notions au programme sont en réalité communes aux textes modernes et à la poésie médiévale, dont l'altérité se pose comme incontournable, à une époque où les manifestations nombreuses du médiévalisme concourent à rendre le Moyen Âge plus proche qu'il n'est en réalité. Les enjeux de ce questionnement sont nombreux et engageant autant la définition que l'on entretient de la littérature, la didactique du français réintégrant une langue ancienne, que les contours du savoir, de la culture et du patrimoine à transmettre aux élèves.

MOTS-CLÉS : littérature médiévale, classe de Seconde, ancien français, enseignement, médiévalisme.